

Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación

Tesis de Doctorado

PRÁCTICAS DE PREGUNTAR Y CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Un estudio interpretativo de las prácticas de
enseñanza de los futuros Profesores en Historia
de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Doctorando: Mg. Benjamín M. Rodriguez
Directora: Dra. Sonia A. Bazán

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES -UNIVERSIDAD
NACIONAL DE ROSARIO

DOCTORADO EN HUMANIDADES Y ARTES CON MENCIÓN EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DE DOCTORADO

**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.

Doctorando: Mg. Benjamín M. Rodríguez

Directora: Dra. Sonia A. Bazán

Mar del Plata, Noviembre de 2023

Esta tesis está atravesada por una invitación lúdica, un convite a visitar juegos que jugamos de niños y pensar desde allí metáforas para la enseñanza. Uno de estos juegos es el comecocos, también llamado sapito o sacapiojos, como el que encuentran aquí. En su versión lúdica, el comecocos invitaba a un juego de opciones y prendas escondidas bajo las solapas. En esta ocasión acercamos una versión sin intervenir para que ustedes los lectores puedan recoger algunas ideas, conceptos o preguntas que surgen de la lectura de esta investigación. ¡A jugar!

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES	6
TABLA DE ABREVIATURAS	7
AGRADECIMIENTOS	8
INTRODUCCIÓN DESDE LA PARTIDA	11
La investigación en primera persona.....	11
Tema, problema, preguntas y objetivos	18
Recorrido de la tesis	20
PRIMERA PARTE	22
CAPÍTULO 1: DISCIPLINAS PARA EL PREGUNTAR. ITINERARIOS DE CONSTRUCCIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA	25
La Didáctica no es un árbol.....	25
La Didáctica de las Ciencias Sociales entre la arena y la roca.....	29
La Didáctica de la Historia, entre el óxido escolar y la presión historiográfica.....	40
La DCS y la DH en busca de espacios de encuentro.....	48
Un itinerario “posible” para la DCS y la DH.....	51
CAPÍTULO 2: UNA FORMACIÓN PARA EL PREGUNTAR. SOBRE EL FUTURO PROFESOR EN HISTORIA, UN RECORRIDO HACIA EL PASADO Y UN VIAJE HACIA EL PORVENIR	55
Un recorrido conceptual sobre la formación docente.....	56
Una visita hacia el pasado. Al respecto de las biografías escolares	62
La formación docente inicial en Ciencias Sociales e Historia en perspectiva.....	66
El presente en la formación docente mirada desde los currículos.....	70
El presente y porvenir de las prácticas de enseñanza de la Historia	77
Sobre pasado, presente y futuro de la formación de profesores en Historia	83
CAPÍTULO 3: “MÁQUINAS” PARA PREGUNTAR. ACERCA DEL PENSAMIENTO SOCIAL E HISTÓRICO, PRÁCTICAS PARA PENSAR HISTÓRICAMENTE	86
“Máquinas para pensar”	86
Pensar en sociedad	100
Pensar históricamente y temporalmente.....	104
Traducir el pensamiento en habilidades concretas	122
Una síntesis sobre el pensamiento social e histórico.....	127
CAPÍTULO 4: LOS INTERROGANTES DEL PREGUNTAR. PRÁCTICAS DE PREGUNTAR EN LA CLASE DE HISTORIA	131
Una (filo)pedagogía del preguntar	132
Una didáctica del preguntar.....	138

Una historia del preguntar	150
Una práctica de preguntar	156
Una síntesis sobre el preguntar.....	159
SEGUNDA PARTE.....	162
CAPÍTULO 5: UNA METODOLOGÍA PARA INVESTIGAR EL PREGUNTAR. ENFOQUES E INSTRUMENTOS PARA EL ABORDAJE DE LAS PRÁCTICAS ...	164
Un ejercicio de búsqueda	164
A través de los documentos.....	170
Instrumento 1: Planificación general y diaria.....	173
Instrumento 2: Informe de Prácticas y diarios de clase.....	177
Entrevistar a través del enfoque biográfico-narrativo	178
Instrumento 3: Entrevista semi estructurada	182
Observar clases y etnografiar las prácticas del aula	185
Instrumento 4: Prisma de observación	189
Una metáfora para preguntar	192
Instrumento 5: el comecocos de las prácticas de preguntar	195
Jugar a través del grupo focal.....	197
Instrumento 6: Grupo focal	201
Una metodología específica para las prácticas de preguntar	202
CAPÍTULO 6: EL CONTEXTO DEL PREGUNTAR. ESPACIOS INTERSECCIONALES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS	206
El contexto de la investigación.....	208
El contexto de las prácticas	210
El contexto de la escuela	219
El contexto del aula	225
El contexto de los participantes.....	227
Prácticas de preguntar en contexto.....	228
TERCERA PARTE.....	230
CAPÍTULO 7: DESCRIPCIÓN DENSA DEL PREGUNTAR EN EL ESCENARIO DE LAS PRÁCTICAS.....	232
1. La Historia como un rompecabezas	233
La dimensión personal en Puzzle	234
La dimensión didáctica en Puzzle	239
La dimensión del pensamiento histórico en Puzzle.....	262
La dimensión de conexión con los tiempos presentes en Puzzle	277
2. Un pixel frente al CPU	280

La dimensión personal en Pixel.....	283
La dimensión didáctica en Pixel.....	288
La dimensión del pensamiento histórico en Pixel.....	313
La dimensión de conexión con los tiempos presentes en Pixel.....	320
Construyendo el comecocos de las prácticas de preguntar	323
CAPÍTULO 8: DESARMANDO EL COMECOCOS DE LAS PRÁCTICAS DE PREGUNTAR	327
El grupo focal como ronda y la investigación horizontal.....	328
Categorías en juego	331
El sentido lúdico de la investigación.....	349
REFLEXIONES DESDE LA LLEGADA.....	352
Las prácticas de preguntar desde el comecocos	352
El sentido de la apuesta en las prácticas junto al acompañamiento	355
Las prácticas de preguntar por fuera del comecocos.....	357
El juego como investigación, la investigación como juego	360
A modo de epílogo: preguntar en tiempos de chat gpt.....	361
BIBLIOGRAFÍA.....	366
ANEXOS	392

ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES

Tabla 1: Abreviaturas	7
Tabla 2: Planteo del problema y preguntas al inicio de la investigación	18
Tabla 3: Objetivo general y objetivos específicos de la investigación.....	20
Tabla 4: Grilla de secuenciación de la conciencia temporal y espacial.	148
Tabla 5: Regulaciones del contexto de las prácticas	210
Tabla 6: Reglamento de prácticas	216
Tabla 7: Las preguntas como títulos en las clases de Puzzle	240
Tabla 8: Preguntas, consignas y actividades en las clases de Puzzle	243
Tabla 9: Situación problemática en Puzzle	249
Tabla 10: Situaciones problemáticas de las clases de Puzzle.....	253
Tabla 11: Protocolo de observación de clase 5 de Puzzle	255
Tabla 12: Grilla de cotejo de Puzzle	263
Tabla 13: Coordenadas temporales en Puzzle.....	264
Tabla 14: Componentes temporales en las clases de Puzzle	266
Tabla 15: Preguntas, consignas y actividades en las clases de Pixel.....	293
Tabla 16: Situaciones problemáticas elaboradas por Pixel	304
Tabla 17: Componentes temporales en Pixel	315
Tabla 18: Consigna de abordaje de fuentes documentales de Pixel.....	318
Tabla 19: Comecocos de Pixel.....	335
Tabla 20: Comecocos de Puzzle.....	344
Tabla 21: Una conversación con Chat GPT	363
Tabla 22: Preguntas de la investigación.....	365
Ilustración 1: Comecocos índice	21
Ilustración 2: Dimensiones y componentes de las prácticas de preguntar	197
Ilustración 3: La historia como rompecabezas	235
Ilustración 4: El TEG de la expansión del Homo Sapiens y el poblamiento americano	244
Ilustración 5: Pizarrón de la clase 5 de Puzzle	256
Ilustración 6: Línea de tiempo curvada de Puzzle.....	265
Ilustración 7: Imágenes del "álbum de fotos" y su abordaje en la clase 8 de Puzzle	268
Ilustración 8: Guía para defender una hipótesis en la clase 5 de Puzzle	273
Ilustración 9: Los Simpson en la clase 6 de Puzzle.....	276
Ilustración 10: Avatar de Pixel en su informe.....	280
Ilustración 11: Imagen del álbum Osnis de Kamada y Veeyam del año 2020.....	281
Ilustración 12: Juego de figuritas de Pixel	299
Ilustración 13: Registro de pizarrón de la clase 5 de Pixel	307
Ilustración 14: Coordenadas temporal y espacial de Pixel.....	314
Ilustración 15: Preparación del grupo focal	328
Ilustración 16: Comecocos de Pixel (Exterior)	333
Ilustración 17: Comecocos de Pixel (Interior)	333
Ilustración 18: Comecocos de Puzzle (Exterior).....	342
Ilustración 19: Comecocos de Puzzle (Interior).....	343

TABLA DE ABREVIATURAS

ABP	Aprendizaje basado en problemas
APEHUN	Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales
AUPDCS	Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica en las Ciencias Sociales
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CDC	Conocimiento Didáctico del Contenido
CEPAL	Comisión Económica Para América Latina
CNAI	Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia
DCS	Didáctica de las Ciencias Sociales
DH	Didáctica de la Historia
FH	Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata
GIEDHICS	Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales
GREDICS	Grup de Recerca En Didáctica de les Ciències Socials
POPEH	Prisma de Observación de Prácticas de Enseñanza de la Historia
PTD	Plan de trabajo docente
RIDCS	Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales
TPACK	Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNMdP	Universidad Nacional de Mar del Plata

Tabla 1: Abreviaturas

AGRADECIMIENTOS

La escritura de esta tesis es deudora de numerosos aportes, diálogos, preguntas, abrazos y caricias que fueron produciendo un itinerario, un recorrido de investigación y un viaje que realicé con la ayuda de algunos "juegos". Jugar es para mí una manera de investigar, una forma de encarar una pesquisa, sin menoscabar el celo profesional con que uno lleva adelante la tarea. Estos juegos fueron el *comecocos*, la *rayuela* y las *rondas*, que en distintas partes del texto aparecerán como metáforas para pensar algunos problemas de la investigación. También recurro a ellos para escribir estas líneas...

La ronda es ese primer juego, que más allá de su contenido nos presenta una forma, una disposición a jugar como experiencia compartida. Esta ronda inicial se inicia con el reconocimiento a mi directora, Sonia Bazán, a quien conozco desde que fue mi profesora en la escuela secundaria y hoy reviste de colega y amiga. Su generosidad está presente desde el momento inicial en que su "olfato didáctico" sugirió este tema de investigación, *las preguntas en la clase de Historia*, que con el tiempo se convertiría en el desvelo principal de mis intereses profesionales. La potencia de las conversaciones que mantuvimos a lo largo de estos años, los caminos sugeridos y las puertas abiertas por su predisposición fueron rasgos centrales de su acompañamiento. Su confianza trasmutó en un "dejar hacer" para volver a la ronda, al encuentro y la conversación compartida.

La ronda se hace más grande al profundizar en dos contextos superpuestos que cobijaron mi tarea de investigación. Se trata de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Departamento de Historia y del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS), ambos pertenecientes a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Allí debo reconocer, no sólo el papel de Sonia, sino de otros amigos como Silvia Zuppa, Eduardo Devoto, Mónica Fernández y Braian Marchetti, quienes se sumaron a la ronda de esta tesis y de quienes recogí aportes sustantivos para esta escritura en las charlas, cafés, reuniones y festejos compartidos. Otros miembros del GIEDHICS se sumaron más tardíamente pero también nutrieron la presente investigación: María Belén Escalante me acompañó en la tarea administrativa de la tesis, Valentina Giaconi colaboró en el diseño de la portada y con María Galluzi, en su momento, escribimos algunos cruces interesantes entre su tema y el mío. Al resto de los compañeros y compañeras del grupo les reconozco el entusiasmo constante y la búsqueda de ideas renovadas para las aulas de la escuela secundaria.

A la par de la ronda, la *rayuela* apareció como una metáfora para revisar el camino y recoger distintos aportes en el itinerario de la tesis. Esta investigación surgió como proyecto dentro de una cohorte del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario que se cursó durante el 2018 y 2019 en la ciudad de Mar del Plata. Vale la pena resaltar la labor de organización que emprendió el Dr. Luis Porta para el cursado de los seminarios y reconocer a los docentes que se aprestaron a compartir sus saberes durante los distintos encuentros. Asimismo, considerar el valor del intercambio colectivo entre colegas doctorandos quienes compartimos nuestros proyectos, inquietudes y certezas. Otras paradas de la rayuela fueron los diálogos con numerosos colegas que conversaron conmigo sobre el papel de las preguntas para la enseñanza en muchas y distintas instancias como talleres, congresos, charlas informales, correos electrónicos e intercambios virtuales. Algunos me recomendaron libros, otros sugirieron ideas o reconocieron la potencia de pensar alrededor de las preguntas.

En la rayuela también se potenciaron los lugares donde me desempeñé como docente: la Facultad de Humanidades (UNMdP), el Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia (UNMdP) y el Instituto Superior de Formación Docente N° 19 de la Provincia de Buenos Aires. En especial, como formador de docentes, he conversado en innumerable cantidad de ocasiones sobre las características de una pregunta durante la clase, lo que un buen interrogante produce o despierta en la escena didáctica. En cada línea de diálogo compartida se fue fortaleciendo una manera de mirar el problema que se nutrió de las riquezas de las situaciones planteadas por los contextos situados de las prácticas.

Un reconocimiento particular merecen *Puzzle* y *Pixel* gracias a su generosidad para participar de este ejercicio de investigación como futuras profesoras y practicantes. Con ellas fortalecimos nuestra mirada sobre las *prácticas de preguntar* y hacia el final, en un ejercicio lúdico y horizontal, discutimos categorías, las ajustamos e incluso surgieron otras más interesantes que las que se habían pensado originalmente. Allí emergió el comecocos como un nuevo juego para problematizar el papel de las preguntas en la construcción del pensamiento histórico en el aula.

Finalmente, la *ronda* integra mi familia y mis amigos, quienes llegan al final de estos agradecimientos, pero estuvieron todo el tiempo, mientras esta investigación se realizaba. Mis padres, mi hermana y demás miembros de mi familia fueron fundamentales para volver con renovada energía a la tarea de investigar. Mi sobrino Inti, en el último

tiempo, me robó una cantidad de risas que hicieron que la tesis no resultará tan "fifcil" como alguna vez le escuché decir y no pude contener la carcajada.

Mi compañera Juli lo es todo para mí. Es mi sostén cotidiano, mi apoyo constante para llegar hasta aquí. Gracias a las numerosas muestras de afecto, gracias por la compañía, los abrazos y caricias que me dieron impulso en momentos en que la tarea se tornó compleja y problemática, por la confianza y amor que día a día me brindaste.

Cerrar esta tesis implica despedirme de estos juegos para empezar a pensar otros. No sólo como invitaciones para la tarea de investigación sino porque jugar despierta mi costado más humano aquel que, como la pregunta, tiene que ver con el saber y el encuentro. Espero con ansias un nuevo llamado, un *abrir la puerta para ir a jugar* como se canta en el "Arroz con leche", una invitación irresistible para mi curiosidad de niño.

Mar del Plata, noviembre de 2023.

INTRODUCCIÓN DESDE LA PARTIDA

La investigación en primera persona

¿Cuándo podemos datar el comienzo de esta investigación que culmina, al menos provisoriamente, con la presentación de esta tesis doctoral? La pregunta por el inicio es aquella sobre la que alertaba el célebre historiador Marc Bloch cuando cuestionaba al “ídolo de los orígenes” (Bloch, 2001). Sin embargo, pese a los desvelos de la Historia por encontrar el origen a todo, esa pregunta se complementa con una pregunta de la didáctica por el cómo, es decir, por aquella que interroga sobre el “durante”, sobre el proceso de una investigación. Esta es una tesis sobre las preguntas y éstas aparecen rápidamente para orientarnos en esta reconstrucción genética y en primera persona. Se trata, a fin de cuentas, de comprender un itinerario, un viaje, en el que las preguntas fueron protagonistas, tanto como objetos de investigación privilegiados, a la vez que como mojones del recorrido. En simultáneo, el pensamiento histórico apareció como un horizonte del recorrido. Si las preguntas contribuyen con su construcción: ¿De qué manera lo hacen? Resolver este interrogante fue, sin dudas, el primer interés de esta tesis. Sin embargo, con el correr de la investigación aparecieron otras preocupaciones que pusieron el acento en cómo los futuros profesores en Historia se enfrentaban a estos desafíos. Así el horizonte se volvió móvil, un lugar al que nunca se llega en definitiva puesto que lo valioso se encuentra en los aprendizajes que trae el recorrido.

El cursado durante el año 2015/2016 de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, de la Facultad de Humanidades (FH) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (en adelante UNMDP) en convenio con la Agremiación de Docentes Universitarios Marplatenses conllevó una experiencia inmersiva que trajo aparejada la selección de temas y problemas para investigar. En paralelo, mi desenvolvimiento durante 2015 como ayudante graduado (de acuerdo con funciones de beca) y luego como adscripto graduado en la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente de la carrera de Profesorado en Historia cobijó dichas preocupaciones, otorgándole a la incipiente investigación un contexto donde desarrollarse. Por aquel entonces, la lectura del capítulo “Las buenas preguntas”, del libro de Anijovich y Mora, indicada a su vez por la docente Rebeca Anijovich durante el cursado del seminario de Innovación Pedagógica, me interpeló puesto que pocas veces me había puesto a pensar en el papel de las preguntas en la enseñanza. Casi simultáneamente, me incorporé al Grupo de Investigaciones en

Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (en adelante GIEDHICS), dirigido por la Dra. Sonia A. Bazán, espacio que permitió el crecimiento de esta pesquisa. Fue en ese preciso momento cuando en una conversación con la directora del grupo, y a partir de ese momento mi directora, ella me sugirió ahondar sobre este tema dentro del grupo de investigación. Vale la pena señalar que intereses previos sobre el papel de los juegos en la enseñanza de la Historia habían dado lugar a interesantes reflexiones, antes de sumergirme de lleno en las preguntas (Fernández y Rodríguez, 2017).

A partir de ese momento, las preguntas en la clase de Historia se convertirían en mi tema de investigación dentro del GIEDHICS. Pero dicho tópico atravesó mi experiencia como docente en otros ámbitos en paralelo. Al investigar inicialmente sobre las preguntas recogidas en 5 informes de prácticas, formulé una categoría que puse en marcha en distintos espacios de formación docente. Aparecieron así las *secuencias virtuosas o no virtuosas* a partir de la sugerencia de ordenación que proponían Anijovich y Mora en su conocido texto. Las *secuencias virtuosas* surgieron como un formato para que los docentes en formación (profesores y profesoras en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata, pero también las maestras y maestros del Instituto Superior de Formación Docente N°19 en el que me desempeñaba como docente) tuvieran un modelo para construir clases ordenadas por preguntas de menor a mayor complejidad cognitiva. Esta categoría daría forma a una primera aproximación a las preguntas en las clases de Historia (pero también de Ciencias Sociales en la primaria, a través de mi trabajo con maestros y maestras) que culminaría con la presentación del trabajo final de la mencionada Especialización.

Pronto, esta categoría, todavía útil, quedó subsumida ante el avance de la investigación. Como es evidente, siempre me pareció valioso ofrecer a los docentes en formación modelos y metáforas que pudieran allanar sus comprensiones y volverlas más prácticas para su desempeño inmediato durante la formación inicial del profesorado. La investigación fue creciendo en la conversación con colegas dentro del grupo, en talleres sobre la construcción de preguntas que brindé a lo largo de estos años, en los comentarios y aportes de otros investigadores en las distintas jornadas y congresos de los que participé.

Fue en 2018 el momento en que esta investigación tomaría otra forma gracias a un vuelo aún mayor. En ese año había defendido mi tesis de maestría en Historia sobre la justicia de comercio del Tribunal del Consulado de Buenos Aires. Culminar ese proceso

de escritura era un compromiso ineludible con mi anterior investigación, pero también con la universidad que, mediante becas, la había sostenido. Tomar la decisión de embarcarme en un nuevo doctorado no fue nada fácil por aquel entonces. La noticia de la apertura de una cohorte del Doctorado en Humanidades y Artes con mención Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) me puso a dudar sobre enfrentar un nuevo desafío de posgrado. Mis ganas de comenzar un nuevo proceso no eran grandes, pero varios compañeros de grupo, amigos y conocidos, ya se habían decidido por realizarlo. Es así que emprendí este nuevo viaje por un nuevo posgrado. El cursado del Doctorado fue una instancia super positiva e implicativa en la que fue muy claro el horizonte de elaboración del proyecto de investigación que posteriormente maduraría en la presentación de la tesis. Las jornadas en la sede del Colegio de Martilleros de la ciudad, los cafés y mates compartidos, los bizcochitos salados que comprábamos a la vuelta, la enorme mesa en U que cobijaba cada seminario, entre otras cosas, volvieron las jornadas mucho más amenas.

El desafío de construir un proyecto de tesis doctoral me enfrentó a lo que ya notaba sobre mis categorías iniciales. Servían como modelos para construir clases, pero no permitían avanzar en una comprensión más cabal del papel de las preguntas en las clases de Historia. ¿De qué manera éstas contribuyen con la construcción del pensamiento histórico de los estudiantes? Pensé entonces que quizás no hay una única manera de preguntar sino más bien prácticas en las que las preguntas son protagonistas. Así apareció una nueva categoría, las *prácticas de preguntar*, que permitía explorar las clases de las futuras y futuros profesoras y profesores en Historia. ¿Cómo preguntan? ¿Qué tipos de preguntas hacen? ¿Qué relación guardan éstas con el pensamiento histórico? Paulatinamente, fueron emergiendo también otras ideas iniciales que intentaban vincular las categorías anteriores con estas nuevas. Una primera idea del comecocos (figura central de esta tesis) apareció en su momento para combinar la secuenciación de las preguntas para cada una de las competencias de pensamiento histórico. Sin embargo, esta idea no maduró y quedó a la intemperie como quedamos todos una vez sobrevenida la pandemia de COVID-19. El aislamiento al que nos vimos sometidos como humanidad, la no presencialidad (o la virtualidad de nuestro trabajo) que atravesó nuestros vínculos cotidianos, pusieron la investigación en suspenso. Poco pude avanzar por entonces, quizás lo hice en lecturas y en capacidad de análisis sobre el tema, pero no en las etapas que me

había propuesto dentro del proyecto de investigación doctoral. Mis intereses inmediatos viraron momentáneamente a otros proyectos en los que me veía envuelto.

El año 2022 y el regreso definitivo a la presencialidad aparecieron como el contexto propicio para retomar esta investigación. Fue el momento de la entrada al campo, el de poner los sentidos en total predisposición con la pesquisa. Simultáneamente, cambió mi contexto laboral puesto que asumía una responsabilidad mayor dentro de la cátedra de Didáctica Específica del profesorado en Historia y la tarea que me tocaba era la observación de los y las practicantes. Sonia, mi directora, junto al resto de compañeros de grupo y cátedra, me alentaron a no perder la oportunidad y contribuyeron a organizar los practicantes para que pudiera realizar las observaciones y a la vez llevar el desafío de investigar sus *prácticas de preguntar* en el transcurso de sus clases. La muestra había sido acotada al primer año de la Escuela Secundaria y finalmente revestiría de las experiencias de dos futuras profesoras en Historia durante ese año.

Comencé a observar las clases de *Puzzle* (nombre ficticio con el que decidimos nombrar una practicante de la tesis) y pronto noté que las preguntas estaban por todos lados. Residían en las planificaciones (general y diarias) pero también las registraba en el protocolo de observación (POPEH). Mi intención era que no se me escapara ninguna de ellas. Recuerdo que pensé que eran (y son muy) escurridizas. ¿Era posible hacerlo? Opté casi inmediatamente por grabar las clases en formato audio para buscar allí las preguntas perdidas. Fotografíé también los pizarrones y algunas propuestas durante el transcurso de las clases. Los primeros protocolos antes de las grabaciones fueron extensísimos. La confusión entre mi rol de profesor acompañante pero también de investigador estuvo muy presente en estas primeras clases. Con el tiempo fui mejorando en la ejecución de un protocolo de observación (el Prisma de Observación de Prácticas de Enseñanza de la Historia, o POPEH) que me sirviera para la investigación pero que también fuera de utilidad para *Puzzle*. Al descansar en la grabación, podía concentrarme en el formato narrativo y descriptivo del POPEH. En este quedaría asentada la dinámica de la clase y en caso de ser necesario “entrar” en algún momento particular podría hacerlo gracias a la grabación realizada. Así pude modificar mi formato de trabajo para concentrarme en el acompañamiento de las prácticas, pero a la vez también allí registrar elementos valiosos para la investigación. A la hora de entrevistar estaba bastante tranquilo puesto que ya tenía algo de experiencia en ello, aunque nunca había combinado esta metodología con otras fuentes de información. Mis anteriores entrevistas eran propias de la investigación

histórica donde la consulta tenía que ver, fundamentalmente, con la constatación documental. En este caso, las entrevistas eran un instrumento más, de carácter biográfico narrativo, que se combinaban con otros registros como las observaciones, las planificaciones y los diarios de clase. Sin embargo, las entrevistas ponían a prueba mis propias *prácticas de preguntar*, el ejercicio de interrogar, de dialogar y de repreguntar propio de una conversación. Me pregunté también, en ese momento, de qué manera impactan las entrevistas en las propias prácticas de las practicantes. En el caso de *Puzzle* le tomé una sola entrevista casi al final de sus prácticas y en el de *Pixel* (apodo con que nombramos a la segunda practicante) realicé una al inicio y otra casi llegando al final de las mismas. Más allá de ello, en ambos casos, encontré reflexiones agudas sobre el papel de las preguntas que se combinaron con algunas marcas de sus biografías escolares y una lectura profunda sobre la bibliografía de la didáctica general y específica.

Antes del receso invernal del 2022, llegó el momento de finalizar las prácticas de *Puzzle* y también mi trabajo de campo en sus prácticas. Recuerdo un clima muy positivo en sus clases, lo que daba cuenta de su crecimiento como profesora, una confianza que había aumentado gracias a la experiencia, la retroalimentación y desde luego por la implicación de los estudiantes en sus propuestas. En la investigación de sus prácticas habían sobresalido los juegos y dinámicas lúdicas, pero todavía yo no era consciente del potencial que *Puzzle* les atribuiría posteriormente en la redacción de su informe. Ese descubrimiento posterior fue un hallazgo muy relevante para la investigación.

En la segunda parte del año, continué con el trabajo de campo para la tesis. *Pixel* (a quien ya presenté) contaba con cierta experiencia docente y con mucho conocimiento tecnológico. Pronto la potencia de combinar los distintos elementos empezó a emerger. Yo ya tenía la dinámica de registro muy afinada. Tomaba nota en el POPEH de cuestiones relevantes para la retroalimentación posterior e iba grabando la clase para no perder ninguna pregunta en el camino. En las observaciones de sus clases me impresionaron sus juegos, como el de las figuritas, pero sobre todo su capacidad de transformación de los recursos gracias a distintas herramientas tecnológicas. Sin embargo, hubo momentos en que la necesidad imperiosa de atravesar todo mediante la tecnología puso en duda sus propósitos como docente. Las preguntas aparecían en estos dispositivos que diseñaba *Pixel* y su formato era por demás interesante. Nuevamente el informe resultó deslumbrante. Allí hallaba la mirada de *Pixel* sobre sus clases y sus reflexiones me permitían ver algunas pautas comunes en sus clases.

Durante el trabajo de campo, las conversaciones con mi directora me permitieron revisar algunos aspectos, principalmente metodológicos de la investigación, para poder sobrellevar la tarea de la mejor manera posible. También recurrí a su ayuda para compartir algunas cuestiones que iban emergiendo en el transcurso de las prácticas de las futuras profesoras en Historia que conformaron la muestra de la presente tesis. Una vez finalizado esta etapa, la escritura de la tesis sobrevino como una urgencia. Si bien ya tenía muchas lecturas realizadas por el desempeño en el grupo y en la cátedra y por el trabajo final de la especialización previo, fue el verano el momento propicio para fortalecer la escritura del marco teórico. La tranquilidad de esos meses, sin la exigencia laboral cotidiana, hicieron que la escritura fluya y así fui culminando, uno a uno, los tres restantes. Quedaba enfocarme en la metodología lo que para mí implicaba revisar con claridad el itinerario realizado. Era cuestión de organizar y describir los instrumentos, pero también presentar los enfoques y perspectivas que considero propios de esta investigación. También restaba redactar el capítulo sobre el contexto de la investigación para dar cuenta de los múltiples escenarios de las prácticas.

A mitad de marzo y habiendo pasado ya una ventana de tiempo respecto a las prácticas de *Puzzle* y *Pixel* debía volver a “entrar” a sus clases. Para ello, ya contaba con los informes, que compilaban las planificaciones y los POPEHs, junto a los diarios de clases. Éstos tenían una introducción y una conclusión que no había considerado inicialmente. Durante el verano había terminado de desgrabar las entrevistas, así que ya tenía todo para comenzar la interpretación que calificué como una “descripción densa”, inspirado en el trabajo antropológico de Clifford Geertz. Comencé con *Pixel* puesto que tenía un recuerdo más próximo de sus clases. En el transcurso de la redacción del marco teórico y conceptual, posterior al trabajo de campo, me había dado cuenta que las *prácticas de preguntar* que había vivenciado en las clases de ambas, se organizaban naturalmente en la figura de aquel comecocos¹ que en su momento se me había ocurrido como un articulador de la relación entre preguntas y competencias de pensamiento histórico. Ahora bien, este comecocos era bien distinto, mucho más complejo y podía ser diseccionado en diferentes dimensiones: personal, didáctica, del pensamiento histórico y de conexión con los tiempos presentes. Esta manera de organizar las *prácticas de*

¹ La figura remite a un juego infantil en soporte papel, también conocido como sapito o sacapiojos. Su aspecto lúdico implica el movimiento de sus caras internas y la selección de opciones ocultas bajo sus solapas. Desde hace algún tiempo venía pensando en su capacidad para representar un modelo que sirviera para organizar las preguntas en relación con el pensamiento histórico.

preguntar potenció el análisis y fue un hallazgo de la investigación. También hizo que la descripción densa pudiera detenerse en dichos aspectos, aunque en la práctica se presentaron interconectados. Lo complejo fue aunar los distintos instrumentos y fuentes de información. Un aspecto que me interesaba focalizar en la tesis estaba desperdigado tanto en las planificaciones generales y diarias, en los protocolos de observación, en las grabaciones, en los diarios de clase e incluso en algunos de los recursos didácticos implementados. Combinar todos estos elementos fue una tarea, por demás, creativa. Esta obra de escritura que realicé con *Pixel* sirvió de base para el análisis de *Puzzle*, a quien había visto en primer término. Nuevamente la tarea fue muy rica y tuvo las mismas dificultades que en el primer caso, aunque ya contaba con la experiencia de haberse realizado. En los hallazgos emergió la centralidad de la *apuesta didáctica* que cada una de ellas hizo durante sus prácticas. Los rompecabezas y los videojuegos se presentaron como estructuras sobre los que giraban las *prácticas de preguntar* de cada una de ellas. Potenciaron el comecocos y dieron cuenta de la importancia de dotar a la experiencia de un eje donde anclarse.

Finalmente, la realización del grupo focal implicó un momento en el que la investigación tomó un carril más lúdico y horizontal. Allí afloró la potencia de hacer jugar a *Puzzle* y *Pixel* con los comecocos para ajustar las categorías que había diseñado. También se tornó una etapa donde predominó un diálogo más horizontal que potenció todavía más la manera de comprender las *prácticas de preguntar* en la clase de Historia.

La escritura final conllevó un momento creativo en el que fue necesario revisar el itinerario trazado inicialmente y ver dónde había llegado con esa brújula. Como se imaginarán, por momentos la investigación se salió de la carretera y cruzó otros caminos, algunos de ellos ni siquiera trazados, pero que hicieron de esta experiencia un viaje todavía más rico del que había previsto allá por 2018.

Esta tesis es tan solo una de las posibles sobre este tema. Es una tesis espiralada y circular, fruto de mi historia como investigador. Va y viene sobre categorías previas y sobre reformulaciones nuevas que fueron apareciendo gracias al trabajo de campo. En tanto viaje, esta tesis colabora en mi afianzamiento en el campo de la educación, específicamente en el terreno de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Historia como ámbitos privilegiados de mi interés.

Tema, problema, preguntas y objetivos

Esta investigación lleva como tema el papel de las preguntas como promotoras del pensamiento histórico en las prácticas iniciales de enseñanza de los y las futuros y futuras profesores y profesoras en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El problema que elaboramos² en un principio, allá por el año 2018 en el proyecto de tesis, era el siguiente:

Problema y preguntas de investigación al inicio de la investigación
<p>La pregunta es una constante en las prácticas de enseñanza dado que los docentes recurren a ellas como vehículos para indagar los saberes previos, para desarrollar el proceso de aprendizaje o para evaluar los saberes aprendidos. La pregunta escrita en el plan de clase y su posterior puesta en práctica da cuenta de las distintas decisiones que toman los practicantes en relación a su conocimiento didáctico del contenido. (Shulman 2005; Shulman y Gudmundsdóttir, 2005; Bazán y Zuppa, 2016) El estado del arte da cuenta de la complejidad en la formulación de las «buenas preguntas» en el aula. (Anijovich y Mora, 2010; Sotos Serrano, 2001) ¿Es posible ir más allá y observar las <i>prácticas de preguntar</i> de manera de integrar tipo de pregunta y secuenciación didáctica?</p> <p>Las preguntas permiten la construcción del pensamiento histórico dado que fomentan la formación de determinadas competencias propias del pensar históricamente. (Santisteban, 2010) La relación entre tipo de preguntas y secuenciación es fundamental para la formación del pensamiento histórico a partir de preguntas. La pregunta dentro de la clase de Historia debe promover la problematización (Bloch, 2001), vinculada a una concepción de la disciplina que evidencia su propio proceso de construcción en tanto campo de conocimiento científico.</p>
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué características poseen las secuencias de preguntas formuladas por los futuros profesores en sus planes didácticos?• ¿Cómo se han configurado biográficamente las <i>prácticas de preguntar</i> de los futuros profesores de Historia?• ¿Qué vínculos se pueden observar entre las <i>prácticas de preguntar</i> llevadas a cabo y los enfoques historiográficos y didácticos de la agenda actual en relación a la promoción del pensamiento histórico?• ¿Qué <i>prácticas de preguntar</i>, en el trayecto de las prácticas iniciales de enseñanza, favorecen la construcción del pensamiento histórico?

Tabla 2: Planteo del problema y preguntas al inicio de la investigación

² Aquí la investigación se pluraliza puesto que toda investigación es colectiva y repleta de interlocutores. Allí tiene un papel especial la conversación con mi directora, la Dra. Sonia A. Bazán, pero también con colegas y amigos con los que se fue dialogando durante su desarrollo. En el apartado anterior se mantiene la primera persona puesto que se trata de la historia “natural” de la investigación, en la que predomina el recorrido biográfico.

El problema de la tesis inicial retomaba algunos conceptos centrales para pensar la relación entre preguntas y pensamiento histórico, como el concepto de conocimiento didáctico del contenido (CDC) y la categoría de “buenas preguntas” (Shulman, 2005; Shulman y Gudmundsdóttir, 2005; Anijovich y Mora, 2010). Planteaba también la articulación con las competencias de pensamiento histórico, en los términos de Santisteban, y la centralidad de la problematización en la clase de Historia (Santisteban, 2010). Aparecía una pregunta cerrada que desde luego hoy modificaríamos. A la luz de la presente investigación es evidente que dicho interrogante no permite dar cuenta de la complejidad de las *prácticas de preguntar* en la clase de Historia. Es notorio como éstas no se subsumen únicamente a la relación entre tipo de pregunta y su lugar en la estructura de la clase. Las preguntas son vehículos centrales para la construcción del pensamiento histórico, pero también para otras funciones fundamentales de la clase. Los interrogantes que acompañaban ese planteo inicial, si bien sirvieron para los primeros pasos de la tesis, nuevamente nos dejaron a mitad de camino. Si las preguntas sirven para caminar, en una metáfora que aparecerá plasmada en la tesis, estas preguntas conducían por un camino corto. Como hoy repetimos a los futuros docentes, es mejor un cómo a un qué, casi la mayoría de las veces. Las preguntas habían abusado del qué y eso nos llevaba a una tarea de identificación, pero no a una comprensión más profunda del proceso de construcción de las preguntas y su relación con el pensamiento histórico. A la vez nos interesaba la conexión entre enfoques historiográficos y didácticos pero esta relación ya quedaba recopilada dentro de la categoría de conocimiento didáctico del contenido (Shulman y Gudmundsdóttir, 2005). No tenía sentido focalizar tanto en ella, sino más bien en el cómo las *prácticas de preguntar* amasaban el contenido (creo que esta idea fue conversada con mi directora Sonia en alguna de las charlas que tuvimos), lo desarmaban y lo reorganizaban para ser comprendido por los estudiantes. Algo similar ocurrió con los objetivos de la tesis:

Objetivo general y objetivos específicos de la investigación
<p><u>Objetivo general:</u> Interpretar las <i>prácticas de preguntar</i> desarrolladas por los <i>futuros profesores</i> de la carrera de Historia de la UNMdP en relación con la promoción del <i>pensamiento histórico</i> de los estudiantes.</p>
<p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir los tipos y secuencias de preguntas realizados por los futuros profesores en sus planes didácticos.

- Indagar sobre las *prácticas de preguntar* que transitaron los practicantes a lo largo de sus biografías tratando de dilucidar sus reflejos en la formación inicial.
- Relacionar las *prácticas de preguntar* con los enfoques historiográficos y didácticos, en tanto contribuyen a la formación de competencias propias del pensamiento histórico en las clases de Historia.
- Comprender las *prácticas de preguntar* desarrolladas por los futuros profesores durante sus prácticas iniciales de enseñanza.

Tabla 3: Objetivo general y objetivos específicos de la investigación

El objetivo general daba cuenta que esta tesis en sus aspectos metodológicos es un estudio de carácter interpretativo. Asomaba también la categoría de *prácticas de preguntar* que sospechábamos sería de gran utilidad a los fines de la investigación. Los objetivos particulares estuvieron pensados en relación con las preguntas antes esbozadas. Es por ello que arrastran algunos de los problemas de las anteriores. Si bien, la presente tesis da cuenta de ellos, expone a su vez una profundidad que en principio no podría haber sido recuperada con estas indicaciones. Sin embargo, como es claro, sin estos objetivos iniciales no se podría haber comenzado el derrotero que llevó a esta redacción. Más allá de ello, el último se preocupaba por comprender más cabalmente cómo eran las *prácticas de preguntar*, que es, a fin de cuentas, lo que nos interesa. Un objetivo oculto emergió durante el proceso y éste tiene que ver con el afán de modelizar, de encontrar patrones o metáforas que sean útiles para la investigación didáctica. Si bien no fue enunciado originalmente, emergió paulatinamente en el proceso de investigación y recuperó categorías y elaboraciones previas que habían caracterizado nuestras investigaciones anteriores.

Recorrido de la tesis

Esta tesis se presenta como un comecocos puesto que esta figura sirve a los fines de la organización de la lectura. Dividida en tres partes y en ocho capítulos, la investigación puede ser seguida a partir de las solapas del siguiente comecocos:

Marco teórico y conceptual

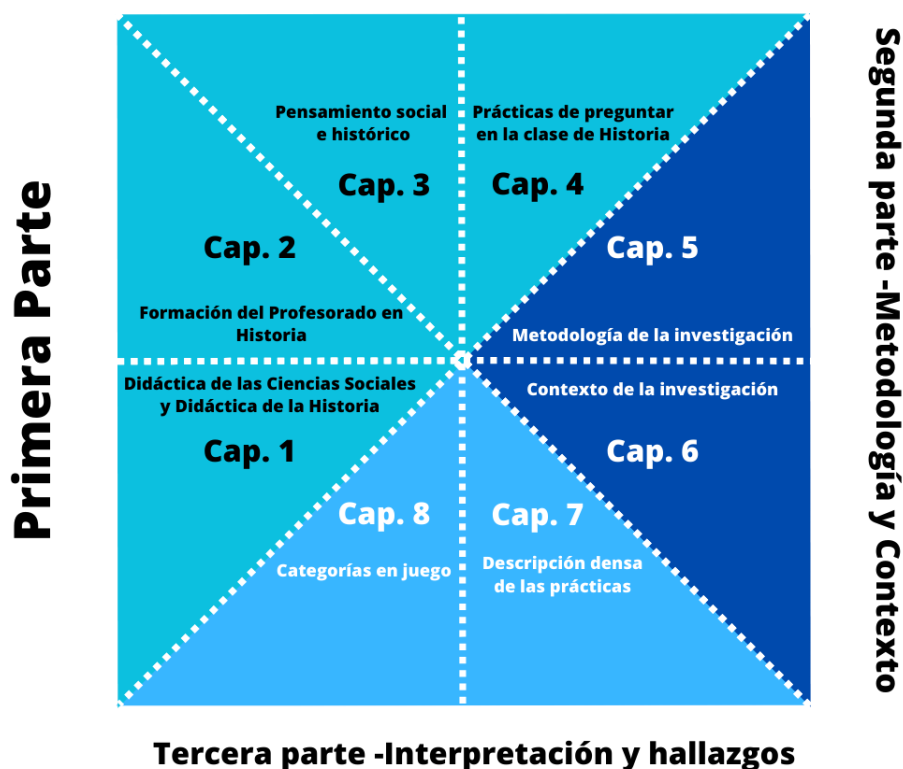


Ilustración 1: Comecocos índice

La primera parte de la tesis se detiene en la construcción del marco teórico-conceptual de la investigación. Allí el capítulo 1, analiza el derrotero de construcción de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Historia en Argentina. El segundo se aboca específicamente a la formación de los futuros y futuras profesores en Historia. Contempla las distintas conceptualizaciones sobre la formación docente y el papel de las biografías escolares en su construcción. El tercer capítulo se sumerge en el pensamiento social e histórico y en las formas de comprender las habilidades que implican estos tipos de pensamientos. El capítulo cuarto se detiene en las preguntas, en un itinerario que atraviesa la filosofía, la pedagogía, la didáctica y la historia del preguntar.

La segunda parte es de carácter metodológico. El capítulo 5 se preocupa de la metodología de la tesis y de la presentación de los instrumentos de investigación. Allí también emerge nuestra consideración sobre las *prácticas de preguntar*, las distintas dimensiones que la integran y los diferentes componentes que le dan forma. En tanto el sexto es de carácter contextual puesto que se aboca a describir los escenarios superpuestos en los que la pesquisa se materializó.

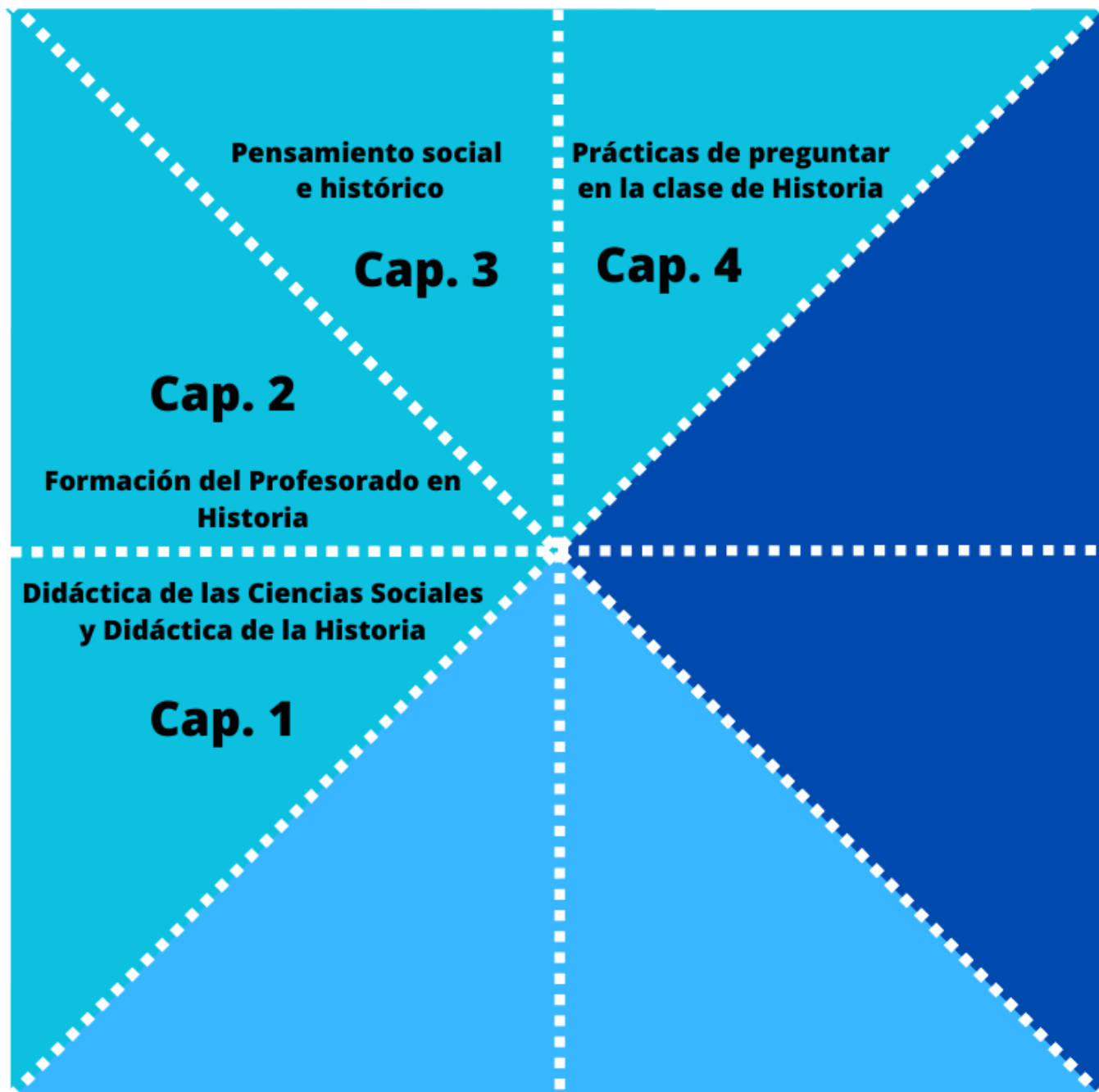
La tercera parte es la de la interpretación y hallazgos de la investigación. En el capítulo 7 nos concentramos en realizar una descripción densa de las *prácticas de preguntar* de *Puzzle* y *Pixel*. Para ello, utilizamos las distintas dimensiones y componentes enunciados en el capítulo 5. El capítulo 8 es el encuentro que propiciamos, a través del grupo focal, para poner las categorías en discusión con *Puzzle* y *Pixel*. Allí la investigación se torna más horizontal y más lúdica, dado el sentido que fue emergiendo del análisis previo.

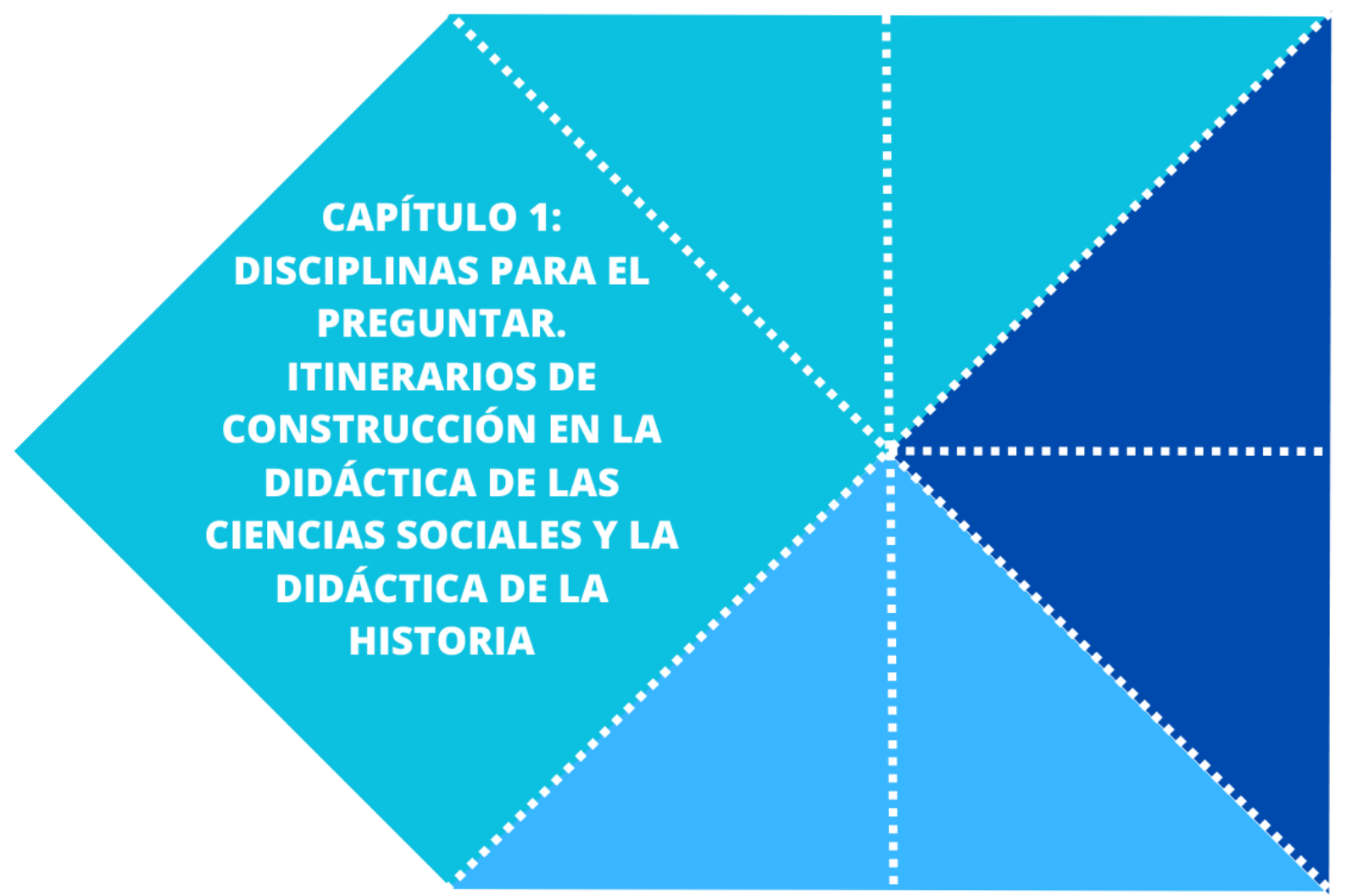
El comecocos no fue el único juego al que acudimos. Hacia el final de cada capítulo planteamos una rayuela que permite recoger los principales aportes de cada apartado. ¿Por qué elegimos esta representación? Básicamente porque este juego de niños implicaba tirar un objeto en alguno de los casilleros y recogerlo a los saltos por el camino. Es lo que intentaremos hacer entonces al final de cada apartado: recoger conceptos y aportes que nos ayuden a alcanzar la meta.

Por fuera de este índice, en su versión comecocos, está esta introducción, como punto de partida, y las reflexiones como punto de llegada de la presente tesis que retoman el horizonte abierto por la investigación, las nuevas preguntas y las categorías emergentes para seguir pensando la relación entre preguntas y construcción del pensamiento histórico en la formación docente en Historia.

Marco teórico y conceptual

Primera Parte





**CAPÍTULO 1:
DISCIPLINAS PARA EL
PREGUNTAR.
ITINERARIOS DE
CONSTRUCCIÓN EN LA
DIDÁCTICA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES Y LA
DIDÁCTICA DE LA
HISTORIA**

CAPÍTULO 1: DISCIPLINAS PARA EL PREGUNTAR. ITINERARIOS DE CONSTRUCCIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

“Aquello a lo que nosotros llamamos ‘historia’, ‘ciencias sociales’, tomó tiempo para convertirse en el objeto de un conocimiento, si no ‘científico’, por lo menos racional. Este saber relativo al conjunto de la humanidad no se consolidó realmente hasta el siglo XVIII, cuando se introdujo en las universidades y escuelas. La enseñanza constituye, en efecto, la piedra angular de la historia como conocimiento” (Le Goff, 2016, p. 13).

En este capítulo³ se intenta dar una respuesta provisional a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la relación entre Didáctica General y didácticas específicas? ¿Cómo fue el proceso de constitución de la Didáctica de las Ciencias Sociales (en adelante DCS) como disciplina autónoma? ¿Cómo se configuró la Didáctica de la Historia (en adelante DH)? ¿De qué manera estas disciplinas construyeron sus edificios teóricos y metodológicos? ¿Cuáles fueron los espacios de encuentro propios de estos campos? ¿Qué relaciones guardan estas disciplinas con las didácticas de los distintos niveles educativos?

Estos interrogantes, junto a otros, intentan delinear un espacio de inserción de la investigación en el campo interseccional de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia junto a las Didácticas del nivel primario y secundario respectivamente que es el ámbito específico de trabajo de la presente tesis. Contestar estas preguntas implica un ejercicio de ponderación de las distintas propuestas teóricas del campo a la vez que una reflexión sobre la constitución histórica de estas disciplinas; un viaje por sus primeros textos, autores e hitos.

La Didáctica no es un árbol

De este primer grupo de preguntas que se plantearon, este apartado se dedica a la primera de ellas, la referida a la relación entre la Didáctica General y las didácticas específicas. Para ello, será necesario examinar una nueva serie de interrogantes: ¿Qué estudia la Didáctica General? ¿De qué se ocupan las didácticas específicas? ¿Cuáles son sus abordajes teóricos y metodológicos? ¿Qué diferencias y similitudes poseen? Éstas y otras preguntas enmarcan esta sección, donde es necesario recurrir a algunas definiciones iniciales respecto de la didáctica. Camilloni entiende por ella:

³ Una versión anterior de este capítulo puede hallarse en Rodríguez y Bazán (2022).

“Una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Camilloni, 2016, p. 22).

En similar sentido la comprende Litwin (2016) para quien “el estudio de la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza en los contextos en que cobran significación es (...) un tema central de formación” (p. 34). Fue justamente Edith Litwin (1997) quien sintetizó la propuesta de la nueva agenda de la didáctica y presentó la renovación de sus temas y preocupaciones. En esta nueva agenda, las didácticas específicas cobran especial relevancia como resultado del avance de las investigaciones sobre la práctica docente de las disciplinas escolares.

Los vínculos entre Didáctica General y didácticas específicas son intrincados, con resistencias múltiples, fruto de incomprensiones y debates, gracias a provenir de diferentes comunidades académicas, como ha sostenido Camilloni. Es por ello que esta autora ha referido en numerosas ocasiones a la figura de un árbol para sintetizar la complejidad de estos vínculos. Según su planteo, la didáctica no es un árbol desde cuyo tronco se desprenden las didácticas específicas (Camilloni, 2016; Camilloni, Bazán, y Devoto, 2013). La autora alude al didacta alemán Wolfgang Klafki quien postula cinco tesis relativas a las relaciones entre la didáctica general y las didácticas especiales. Entre ellas, parece valioso recuperar aquellas que postulan que los vínculos entre Didáctica General y didácticas específicas no son jerárquicos, sino más bien de igualdad, cooperativos y de necesidad mutua. Allí vale señalar la diferencia, ya esbozada por Camilloni, respecto a que las relaciones entre didáctica general y específicas no se dan de la misma manera si éstas provienen de las disciplinas o si lo hacen de los niveles educativos. Las primeras parecen haber seguido caminos más autónomos, resultantes en muchos casos de una evolución propia de las disciplinas al reflexionar sobre sus procesos de enseñanza. En el caso de las didácticas de los niveles parecen estar más cerca de las producciones teóricas de la didáctica general por su carácter más comprehensivo y por trabajar con principios didácticos de mayor magnitud (Camilloni, 2016, p. 26).

Lo que es seguro es que las didácticas específicas al trabajar sobre situaciones de enseñanza más concretas como un nivel o una disciplina o área están más cerca de la práctica que la didáctica general. Esta última, sin embargo, está más próxima a las teorías

educativas sobre el aprendizaje, los procesos de cognición, la filosofía de la educación, entre otras teorías de mayor nivel de generalización (Camilloni, 2016, pp. 26-27). La cercanía de las didácticas específicas con la práctica ha sido señalada también por Benejam (2002b) para quien la práctica muestra la necesidad de conocer la disciplina para poder identificar los conceptos principales, seleccionar los contenidos y secuenciarlos, para detectar dificultades y potencialidades en el aprendizaje y tender puentes entre contenidos, actividades y el pensamiento de los estudiantes (p. 94):

“Hace falta saber que cuando el didacta mira su disciplina de referencia crea una nueva porque relaciona el campo conceptual con cómo aprenden los alumnos, con la relevancia de las emociones, con el conjunto de la escuela, con el contexto del alumno y con su conocimiento práctico. Esta disciplina denominada "didáctica específica" construye conocimiento sobre los objetivos de la enseñanza de un conjunto de problemas: sobre qué conviene enseñar en cada momento, cómo hace falta enseñarlo y por qué profundas razones” (Pagès, 2005, p. 36).

Para Davini (2016), la Didáctica General se ocupa del análisis y formulación de criterios y metodologías generales de la enseñanza para alcanzar los aprendizajes que se pretende alcanzar. Las didácticas específicas, aparecen para la misma autora, a partir de la focalización en la enseñanza de determinados *modos de pensamiento* vinculados a la especificidad de los contenidos a enseñar, como el pensamiento deductivo, el histórico-social, el experimental, el analógico, la estética, la comunicación y la expresión (p. 50). En particular, son estos modos de pensamiento los que conducen al corazón de las didácticas específicas que abordaremos en la presente tesis: la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Historia. Como han sentenciado Pagès y Santisteban:

“La DCS tiene una especificidad con respecto a la didáctica general, que es el tipo de conocimiento que investiga en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, los conceptos sociales tienen unas características especiales. Son conceptos abstractos, relativos, cambiantes y muy difíciles de definir. La DCS, como el resto de didácticas específicas, considera que cada tipo de saber (matemático, experimental, social, lingüístico, musical...), requiere de un tipo de investigación didáctica distinta, ya que también su enseñanza y su aprendizaje es diferente” (Pagès y Santisteban, 2018, pp. 52-53).

La distinción señalada respecto de la Didáctica General y las didácticas específicas es deudora también del debate suscitado respecto a la “transposición didáctica”, concepto que debemos al didacta de la matemática Yves Chevallard (1997). El concepto planteaba la existencia de una triada didáctica compuesta por el docente, el estudiante y el saber y para Chevallard la transposición didáctica (la idea viene de trans-poner, o sea mover de un lugar a otro) implicaba el movimiento del saber desde la esfera del saber sabio (académico, científico, erudito) a la del saber enseñado (el saber escolar). Para el autor, el saber sufre una serie de transformaciones adaptativas para ser enseñado. Las críticas a la propuesta de Chevallard, que se extendió a muchos campos del saber, fueron principalmente por dos carriles. Por un lado, planteaban que sólo tomaba tres elementos del proceso de enseñanza y que ello terminaba siendo muy reduccionista. Por otro lado, le criticaban que el saber resultado del proceso (el saber enseñado) parecía tener un menor status o valor que el saber sabio. Una propuesta diferente fue la elaborada por Lee Shulman al proponer un modelo de razonamiento pedagógico, centrado en los procesos y decisiones que lleva un docente a la hora de enseñar, apelando a diferentes fuentes de conocimiento, que se integran en lo que el autor llamó el conocimiento base para la enseñanza (Shulman, 2005; Shulman y Gudmundsdottir, 2005). Entre esas fuentes de conocimiento se encuentran: el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general, el conocimiento del currículo, el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento de los alumnos, el conocimiento de los contextos educativos y el conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos. En los conjuntos definidos por el autor se puede observar la diferencia entre lo correspondiente a la Didáctica General y lo concerniente a las didácticas específicas. Allí aparece el conocimiento didáctico del contenido (CDC) como una “amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional” (Shulman, 2005, p. 11). La experiencia, o “sabiduría de la práctica”, configura y moldea el conocimiento didáctico del contenido a partir de reconocer los mejores caminos para enseñar un tema (Shulman y Gudmundsdottir, 2005). Así, antes que un movimiento en el que el docente “transpone” el saber para ser enseñado, se define un proceso complejo de toma de decisiones en el que el CDC adquiere un valor sustantivo, como tema de trabajo de las didácticas específicas en la actualidad (Bazán y Zuppa, 2016). La centralidad de dicho concepto para las didácticas específicas es tal que, con la inclusión de las tecnologías en la enseñanza, se reformuló para dar cuenta de un

conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) (Mishra y Koehler , 2006; Marchetti, 2021).

La Didáctica de las Ciencias Sociales entre la arena y la roca

Al inicio del capítulo, se presentó un conjunto de interrogantes a modo de mojones para desandar el proceso de constitución del ámbito de estudios de la DCS y la DH⁴. En esta oportunidad, nos detendremos en las siguientes preguntas: ¿Cómo fue el proceso de constitución de la Didáctica de las Ciencias Sociales como campo disciplinar autónomo? ¿De qué manera la DCS construyó su edificio teórico y metodológico? Las primeras investigaciones en el campo de la DCS se las debemos en buena medida al trabajo de didactas generales que se pusieron a pensar las formas particulares de enseñanza de lo social. Entre las autoras que desempeñaron esta tarea merece la atención detenerse en la propuesta de Camilloni. Referencia ineludible de este proceso, la especialista fue una de las pioneras en empezar a reflexionar sobre las características epistemológicas de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una obra fundante es la que realizó junto a Marcelo Levinas en la que presentaron un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para enseñar ciencias sociales con un sólido marco teórico y metodológico (Camilloni y Levinas, 1988)⁵. Años más tarde Camilloni era invitada por Aisenberg y Alderoqui bajo la consigna “Didáctica se busca”, a participar con un artículo sobre la epistemología del área en un libro que venía a abrir las puertas del campo de estudios en la Argentina (Aisenberg y Alderoqui, 1993). En su texto, se evidencia el contexto particular de desarrollo de los estudios puesto que las preocupaciones de la autora recaían fundamentalmente en la determinación de la especificidad del ámbito de la DCS:

“Para construir una didáctica de las ciencias sociales y establecer el carácter propio del conocimiento de sus contenidos es necesario dar respuesta explícita a cuestiones tales como la determinación del status epistemológico de las ciencias sociales, la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, el valor de la verdad o certeza del conocimiento social, los límites de la objetividad o neutralidad

⁴ El itinerario presta atención al proceso en la Argentina y como correlato toma lo acontecido en España. Desde ya que la construcción del campo disciplinar requiere todavía una mirada espacial más extendida. La elección de ambos espacios obedece a la coincidencia de algunos procesos educativos como respecto al diagnóstico, de un lado y del otro del océano, sobre la crisis de la escuela y la aparición del “fracaso escolar” como punto de partida para la emergencia del ámbito de estudios de la DCS y la DH. No desconocemos por ello las investigaciones o movimientos de constitución de estos ámbitos disciplinarios en otros países y latitudes.

⁵ Para profundizar sobre el sentido de este texto véase el texto de Bazán y Porta (2018).

de ese conocimiento y su relación con los valores y con la acción del hombre. Evitar resolver, u ocultar, estos problemas hacen imposible la construcción del discurso didáctico. Del mismo modo, es imprescindible resolver problemas de carácter específicamente didáctico, tales como el establecimiento y el desarrollo de criterios para la selección de contenidos disciplinares o no disciplinares, para su conversión o transposición didáctica, para el manejo de la clase y para la producción de materiales didácticos” (Camilloni, 1993, p. 26).

Definir el status epistemológico, revisar su relación con otras ciencias sociales, determinar su objeto de estudio y sus metodologías de trabajo surgían en ese contexto como una necesidad imperiosa. En términos de Camilloni (1993), “la didáctica de las ciencias sociales no puede construir sobre la arena como si se construyera sobre la roca” (p. 40). Es evidente que, a su juicio, el edificio teórico y metodológico requería de unos cimientos claros y fuertes y allí sus apoyos iniciales provenían del campo mayor de las ciencias de la educación y la psicología cognitiva. Estos “préstamos” iniciales han sido señalados por Pagès y Santisteban (2018) respecto a los aportes de la psicología para la DCS en este primer momento (p. 52). En un texto posterior, la autora elabora un itinerario para la programación de la enseñanza de las ciencias sociales que recurre a nociones como tiempo y espacio, desde la conceptualización piagetiana, y a otras como cambio, continuidad, escalas, duraciones, etcétera. Mención aparte merece el reconocimiento que Camilloni (1998) le otorga a los procesos mediante los cuales se forman las conceptualizaciones en la mente de los estudiantes durante su desarrollo como personas. La centralidad de la figura de Camilloni para delimitar el campo específico de la DCS ha sido señalada por Pagès y Santisteban, al referir al proceso de constitución de la disciplina:

“Ello se ha debido al empeño de aquellas personas que, como Camilloni, creíamos que estábamos en un área de conocimiento distinta de la geografía, la historia o el resto de ciencias sociales, así como de la didáctica general, de la pedagogía o de la psicología, aunque necesitaba de todas ellas para construir su propio saber y poder intervenir en la formación de docentes de cualquier etapa educativa” (Pagès y Santisteban, 2018, p. 48).

Como se señaló anteriormente, estos primeros textos se ocuparon de sentar las bases del ámbito de estudios de la DCS, pero al no tener todavía un desarrollo profuso de

investigaciones específicas sobre la materia tuvieron que recurrir a los trabajos provenientes de otros ámbitos. Quizás la trayectoria de Beatriz Aisenberg sea una de las que más filiación guarda con los estudios o contribuciones de la psicología que mencionamos con anterioridad para referir a este momento de definición de la disciplina. En su contribución a la obra que compiló junto a Silvia Alderoqui, se abocó especialmente a las relaciones entre la psicología genética y la DCS:

“(…) la función que cumple la psicología en relación con la didáctica es instrumental: brinda conocimientos que son necesarios para la construcción de una teoría específicamente didáctica y para contribuir a garantizar el cumplimiento de determinadas metas educativas en el campo de la práctica de la enseñanza. La didáctica debe tomar de la psicología los conocimientos que necesite en función de los objetivos que se proponga, para integrarlos con sus restantes componentes, tanto en el plano de la teoría como en el de la práctica” (Aisenberg, 1993, p.138).

Otra referencia inicial para la construcción del campo fue Mario Carretero. Parado en sus investigaciones desde la psicología cognitiva, sus contribuciones fueron frecuentemente citadas, dada la ausencia de abordajes didácticos a la que hice referencia. Para este autor, la mayor parte de investigaciones en el área de las Ciencias Sociales fueron producidas desde abordajes psicológicos y didácticos, pero se produjeron escasos proyectos educativos que hayan realizado también un proceso de investigación en el aula con su correspondiente evaluación posterior (Carretero, 1995, p. 16). Vale la pena aclarar, que entre sus referencias a los estudios didácticos se encuentra el citado libro de Aisenberg y Alderoqui lo que da cuenta de la centralidad de esa obra para este momento prístino. Lo que es claro es que frente a la construcción del edificio teórico y metodológico de la DCS los estudios de Carretero cumplieron un rol fundamental por preguntarse por las representaciones de los niños respecto a los conceptos principales de las Ciencias Sociales y la Historia.

La DCS apareció en un espacio interseccional entre las distintas ciencias. Se abrió camino a partir de recurrir a elementos propios de otros campos disciplinares afianzados como la Didáctica General, la Psicología Cognitiva y Ciencias Sociales como la Historia y la Geografía. Allí, postuló un nuevo lugar, un ámbito relacional y dialógico para asir los problemas de la enseñanza de lo social:

“En conclusión, la Didáctica de las Ciencias Sociales cuenta con un campo de reflexión que le es propio porque se distingue del conocimiento científico en que integra lo pedagógico, y se diferencia de lo pedagógico en que integra la lógica, la semántica y la metodología de la ciencia referente. La Didáctica de las Ciencias Sociales también cuenta con un campo práctico único, que es el de la enseñanza y aprendizaje de esta materia en el contexto concreto del aula” (Benejam y Pagès, 1997, p. 11).

Sin embargo, más allá de esta postulación queda claro que para ese entonces la tarea de construcción estaba todavía en ciernes. Así lo reconocía Joaquín Prats en el año 2001 al indicar que la tarea de “construir un campo de investigación específico, el de la didáctica de las ciencias sociales, está (...) [estaba] en una fase muy embrionaria”. En ese contexto particular, su intencionalidad era aportar al proceso de construcción de un ámbito específico de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Prats señalaba una pertenencia clara respecto al campo de las ciencias de la educación e incluso planteaba una autonomía relativa del ámbito que en ese momento estaba proponiendo construir (Prats, 2001, p. 123). Otros investigadores llegaron a la misma conclusión casi al mismo momento. Seixas, en un texto del mismo año recuperado por Santisteban, planteaba la urgencia de la enseñanza de las ciencias sociales por definir su edificio teórico a raíz de la diversidad de investigadores, temáticas y perspectivas de estudio (Santisteban, 2008, p. 95). La metáfora de una disciplina que construye su edificio nuevamente aparecía con nitidez. Ahora bien, en qué momento surgió la preocupación por la constitución de la DCS, cuáles fueron los motivos que llevaron a su construcción autónoma. Para Pagès, la “piedra en el zapato”⁶ de esta inquietud fue el reconocimiento de las dificultades para enseñar por parte de los profesores y de aprender de los estudiantes:

“¿Por qué las Didácticas Específicas, entre ellas la Didáctica de las Ciencias Sociales, aparecen tan tarde en el panorama educativo? Porque hasta la masificación y progresiva democratización del sistema educativo, los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los contenidos no eran evidentes ni se manifestaban con la crudeza que se manifestaron a partir de este momento. Con la masificación, y la mayor duración de la enseñanza obligatoria, empieza a hablarse

⁶ La noción de “piedra en el zapato” la pensamos como el disparador inicial para el reconocimiento de un problema educativo (Bazán, Devoto, y Rodríguez, 2022).

del "fracaso escolar", es decir de la existencia de alumnos y alumnas que no consiguen aprender en las escuelas aquello que fue considerado como la cultura "básica" de toda la población escolar. La preocupación por las causas de este fracaso generó abundante literatura e investigaciones de todo tipo, tanto de tipo sociológico sobre los condicionantes sociales y la influencia del entorno en los aprendizajes, como de tipo psicológico sobre los problemas y los obstáculos del aprendizaje y las estrategias más adecuadas para superarlos. Asimismo, generó un trabajo de base en el que muchos maestros reflexionaron e indagaron sobre sus propias prácticas de enseñanza y buscaron alternativas a las mismas para enfrentarse al fracaso de su alumnado. Esta preocupación para evitar el fracaso escolar es una de las razones que explica el surgimiento de las didácticas específicas en nuestro país y en los países de nuestro entorno" (Pagès, 2000, pp. 33-34).

Para este autor, ambas caras del proceso son inseparables. Por un lado, la reflexión y el análisis por parte del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares y por otro, la masificación del sistema educativo y la aparición del "fracaso escolar". En Argentina, casi al mismo tiempo que en la España señalada por Pagès, entraba en crisis el ideal homogeneizador que había caracterizado la ley 1.420 de educación común bajo las banderas de la gratuidad, obligatoriedad, universalidad y gradualidad⁷:

"nos encontramos con una escuela primaria que, pese a su contrato fundacional y sus principios constitutivos prescriptos, todavía no ha logrado asegurar la misma cantidad y calidad educativa a todos los niños, sobre todo aquellos provenientes de los sectores pobres de la población argentina" (Giovine y Martignoni, 2016, pág. 161).

Surgía el fracaso escolar como una problemática emergente del sistema educativo de escolaridad primaria, que era obligatorio para aquel entonces, puesto que los mayores valores de fracaso escolar se correspondían con el nivel socioeconómico correspondiente a los niños y niñas de sectores carenciados. En paralelo aparecían procesos de segmentación y fragmentación educativa que daban cuenta de que no sólo no se ofrecían condiciones de aprendizaje que posibilitaran a los estudiantes de sectores pobres superar

⁷ En algún punto, entraba en crisis el ideal modernizador que tenía a la escuela como la institución educadora hegemónica. Para definir las características de la escuela moderna véase: Pineau, Dussel y Caruso (2016).

puntos de partida desiguales, sino también se ponía en evidencia que ni siquiera se ofrecía una educación común dentro de este panorama tan heterogéneo del sistema educativo (Giovine y Martignoni, 2016, pp. 165-166). Frente a este contexto particular, se plantearon las reformas educativas de la década del '90 en nuestro país, con el objetivo de extender la escolaridad obligatoria hasta los 14 años a partir de la estructura de una educación general básica (EGB) distribuida en tres niveles y siendo el EGB 3 correspondiente con el último año de la primaria y los dos primeros de la escuela secundaria⁸. A la reforma anterior de la escuela primaria y sus efectos en la escuela media, habría que agregar la propia crisis de la escuela secundaria en la década de 1980, resultado de las políticas educativas autoritarias llevadas adelante por los gobiernos militares. La aparición de la Educación Polimodal, más pensada por las lógicas del mercado que del Estado, proponía una formación profesional “flexible” y “polivalente” (Giovine y Martignoni, 2016, p. 192)⁹.

En líneas generales, puede observarse para la Argentina similares preocupaciones respecto a la extensión de la escolaridad y frente al diagnóstico del fracaso escolar. Sin embargo, como plantea Tedesco la década del '90 “se caracterizó por la erosión de estas orientaciones colectivas basadas en la nación y el trabajo”, lo que produjo un “déficit de sentido que fue ocupado por la discusión de procedimientos administrativos, que se transformaron, a su vez en fines y objetivos en sí mismos” como “descentralizar, brindar más autonomía a las escuelas y a las autoridades locales, evaluar y medir los resultados”. En suma, “la finalidad de la educación fue concebida cada vez más desde la perspectiva de proyectos personales de vida y no de proyectos colectivos de sociedad” (Tedesco, 2016, p. 22).

Es en este contexto que la DCS empieza a construirse como campo de estudios a partir de las preocupaciones ingentes del profesorado para desempeñarse en estas aulas y escuelas con nuevas exigencias y tareas por cumplir. ¿Quiénes fueron estos primeros investigadores que estaban recogiendo el guante de las inquietudes del profesorado?

⁸ La heterogeneidad marcó también la implementación de la nueva estructura. Según datos consignados por Giovine y Martignoni 17 provincias concretaron masivamente la EGB, 5 la estaban implementando a escala, mientras que, en Río Negro, Neuquén y Ciudad de Buenos Aires, si bien efectivizaron la ampliación de la obligatoriedad de la escolaridad, no modificaron la anterior estructura. En 2003, el número del primer grupo creció a 19 provincias (Giovine y Martignoni, 2016, pág. 168).

⁹ En 2001, sólo ocho provincias habían implementado el Polimodal, trece estaban en la etapa de formulación y tres no lo habían adoptado (nuevamente, Río Negro, Neuquén y Ciudad de Buenos Aires). En 2003, el primer grupo se eleva a trece y ocho provincias estaban en fase de implementación parcial, manteniéndose el grupo que no lo había adoptado (Giovine y Martignoni, 2016, pág. 193).

Silvia Finocchio fue una de ellas. En un libro publicado en 1993, la autora sostenía lo siguiente:

“Muchos se ocupan de la educación pero sólo los profesores entramos al aula y nos hacemos cargo. Profesores que no sólo tenemos que llenar libros de temas, asegurar una armónica convivencia con nuestros alumnos, organizar actos patrios, acompañar algún 5° año en su viaje de egresados, sino que, además, por sobre todas las cosas, debemos enseñar. A su vez, desde distintos ámbitos se presiona sobre la innovación. Pero en la Argentina lo concreto es que muchas veces también la responsabilidad de innovar en la enseñanza la asumimos solitariamente los docentes” (Finocchio, 1993, p. 13).

En ese contexto de formación del campo de la DCS los docentes recibían nuevas exigencias para mejorar sus prácticas educativas. Ya no bastaba manejar una versión escolarizada de los saberes construidos por las disciplinas; afloraban nuevos requerimientos para el rol docente provenientes de las nuevas propuestas didácticas (Finocchio, 1993). Así lo comprendían Aisenberg y Alderoqui (1993) cuando propusieron un “alto en el camino”, en esa obra fundante que fue *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Allí proponían “levantar esta asignatura, con miras a la construcción de una didáctica de las ciencias sociales para la enseñanza primaria que sirva de orientación para una enseñanza significativa” (p. 12). El libro estaba destinado principalmente a los maestros a modo de caja de herramientas para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza. Una conclusión muy importante a la que llegaron es la identificación, en el contexto educativo de nuestro país en ese momento, de una concepción positivista de la ciencia que le negaba a la didáctica su lugar en el campo científico y que particularmente en la enseñanza de las ciencias sociales se caracterizaba por un desfasaje de los contenidos enseñados con las investigaciones de las disciplinas científicas que producen esos contenidos (p. 13). Gustavo Iaies y Analía Segal también se encontraban entre los docentes que “recogieron el guante” al colaborar con la obra de Finocchio ya citada y al también hacerlo en la compilación de Aisenberg y Alderoqui. En su contribución, también referían a este momento de definición, en el que conectaban con los problemas de la práctica y las preocupaciones del profesorado que se mencionaron anteriormente:

“Definir una propuesta didáctica supone asumir una toma de postura respecto de los objetivos de la enseñanza, del objeto de conocimiento que pretendemos enseñar, de la forma en que creemos que los chicos podrán apropiarse de ese conocimiento y de los aspectos propios de las prácticas áulicas. Pero sin duda para quienes trabajamos en didáctica con alguna pretensión de transformación de la práctica, esta definición suena demasiado “ordenada”. Quienes enseñamos en las aulas sabemos que los prolijos discursos teóricos no garantizan buenas propuestas áulicas y que las propuestas atractivas no siempre garantizan resultados de aprendizaje interesantes" (Iaies y Segal, 1993, p. 96).

Como se observa, la mayoría de los participantes de la obra reseñada dieron cuenta del mismo diagnóstico. Alderoqui, en su propia contribución al libro, comenzaba también con la descripción de dicho contexto:

“Tanto en nuestro país como en otros, el alto grado de insatisfacción de los docentes con la manera tradicional o puramente activista de enseñar las ciencias sociales viene promoviendo esfuerzos de maestros y profesores, técnicos e investigadores en función de generar propuestas alternativas para el tratamiento del área en todos los niveles de enseñanza (Alderoqui, 1993, p. 163)”.

¿Qué ocurría más allá de estas obras fundantes? ¿Desde qué teorías se construyó la DCS como espacio autónomo? Benejam (1997) fue una de las autoras que se ocupó de reseñar las principales teorías que aportaron al campo de la DCS en el momento de definición del ámbito de estudios de la disciplina. Allí se puede observar que la autora recuperaba las principales teorías que influyeron en las Ciencias Sociales y desde ellas piensa sus principales incidencias para la DCS. Es claro que estaba pensando el proceso desde la conceptualización de Kuhn, en la que un paradigma es reemplazado por otro, lo que conlleva cambios en los modos de realizar la ciencia en cada época, aunque en el texto utilizó indistintamente dicho concepto y otros como teorías, tradiciones o modelos. Se detuvo, por ejemplo, en el positivismo y neopositivismo de mediados del siglo XX, para mencionar la centralidad del método científico y sus efectos en las teorías del aprendizaje, en las que incluía, desde luego, al conductismo. Luego, se centró en la tradición reconceptualista o humanista que surgió a partir de los aportes de la Escuela de Frankfurt y que en el ámbito del aprendizaje implicó recuperar las ideas de Piaget. Seguidamente, se refirió a las teorías críticas que repercutieron en las Ciencias Sociales

y desde luego en las Ciencias de la Educación a partir de los estudios que empezaban a pensar el poder, la ideología y la no neutralidad de la educación. Finalmente, aparecieron las teorías que recuperaban el pensamiento postmoderno y sus repercusiones en las Ciencias Sociales. La caída de los grandes relatos explicativos y la irrupción del relativismo conllevaron una mirada contextual para las Ciencias Sociales desde múltiples escalas y temporalidades. Este recorrido propuesto por Benejam parece muy interesante porque fue, antes que nada, una búsqueda, que intentaba situar la DCS y articularla con el desarrollo de tradiciones y teorías mayores que repercutieron paralelamente en las Ciencias Sociales, la Pedagogía y la Psicología Educativa. Sin embargo, Benejam no se refería específicamente a la constitución del ámbito de estudios de la DCS sino a las teorías que incidían en las Ciencias Sociales (el qué enseñar) y en la Pedagogía y la Psicología de la Educación (el cómo enseñar). Es evidente que para ese momento en que escribía Benejam era difícil encontrar delimitado un ámbito de estudios propio de la DCS que elaborara teorías a partir de la reflexión práctica para unir el qué y el cómo en una mirada conjunta. La autora se ubicaba claramente dentro de ese itinerario hacia el final del recorrido, lo que da cuenta de una evolución intelectual interesante puesto que también aparecen trabajos suyos dentro de las otras tradiciones mencionadas por ella misma:

“La teoría crítica en la que nos situamos -desde un profundo respeto por el rigor científico, por la personalidad del alumno y desde la lectura atenta de la reflexión postmoderna- nos lleva a afirmar que el objetivo esencial y justificable de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo” (Benejam, 1997, p. 47).

Otros investigadores como Prats no reconocían con claridad un corpus teórico de referencia para la DCS en ese momento de arranque y a ello atribuían su lento comienzo y su falta de madurez:

“Si es cierto lo señalado, hay que reconocer que nuestra área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque, y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez. La razón es la inexistencia de un corpus teórico, suficientemente consensuado y debatido por el conjunto de investigadores. De hecho, uno de los problemas más acuciantes con los que contamos es, desde mi punto de vista, la falta de un acuerdo sobre cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los

principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse: el poco desarrollo de los métodos y técnicas de investigación, adaptadas o generadas desde la propia área; la relativa colonización metodológica de otras ciencias sociales; la poca importancia que, hasta el presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar; y, por último, la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio”. (Prats, 2003, p. 5).

Esas dificultades pueden ser atribuibles a la interseccionalidad de la DCS respecto a revestir como un campo entre las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, lo que dificultaba delimitar con claridad un núcleo de conceptos y metodologías propias de la disciplina. Más adelante Prats (2003) reconoce que, pese a ese diagnóstico, se estaban produciendo investigaciones en DCS de una calidad equiparable a otras Ciencias Sociales y que estaban creciendo los equipos de investigación en muchas universidades europeas y americanas (p. 6).

En el ámbito de la DCS, todo parece indicar que se estaba realizando una “revolución tranquila”, como ha indicado Armento para caracterizar la producción de investigaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales para los Estados Unidos. La atribuye a un conjunto de cambios, entre los que se encuentran: la crisis de la investigación positivista y su lenta sustitución por las tradiciones interpretativas y críticas, la nueva conceptualización sobre el profesorado y el desarrollo del currículo y la sustitución de las investigaciones cuantitativas, sostenidas en muestreos muy amplios, por investigaciones cualitativas basadas en situaciones prácticas concretas (Pagès, 1997, p. 210). Esa “revolución tranquila” era la que estaba construyendo un campo específico para la DCS y Benejam fungía como una de sus figuras centrales en España de dicho proceso:

“Si existe un colectivo de profesores y profesoras de Didáctica de las Ciencias Sociales -la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales- que desde hace bastantes años se reúne en Simposios anuales para dar a conocer sus problemas docentes e investigadores, debatirlos y buscar alternativas a ellos, ha sido gracias al liderazgo de Pilar Benejam. Si tenemos una revista de investigación en la que dar salida a nuestras producciones y desde la que poder estar

al día de la investigación internacional en didáctica de las ciencias sociales es debido a Pilar Benejam” (Pagès, 2005, pp. 36-37).

En la recuperación de su figura, Pagès presenta algunas acciones fundamentales para delimitar el ámbito de estudios de la DCS como la creación de redes, congresos y revistas sobre las que me detendré más adelante.

En suma, en ese momento inicial de delimitación de la DCS se observan movimientos desde diversas direcciones pero coincidentes en la importancia de construir el edificio teórico y metodológico de la disciplina: aportes provenientes de otros campos en un momento inicial como lo reflejan las contribuciones de Camilloni y Carretero; reflexiones por parte de los docentes de la escuela primaria y secundaria preocupados por la enseñanza de las Ciencias Sociales, muchos de los cuales se incorporarán a las universidades, a medida que el diagnóstico de la dificultad de enseñar se corría de los niveles primario y secundario al ámbito de la formación de profesores; otras trayectorias como las de Benejam, Aisenberg y Alderoqui, preocupadas y ocupadas por generar acciones concretas que redunden en cimientos claros para la DCS en ese momento inicial. Como ha sintetizado Prats para el escenario español, pero que es coincidente con lo que ocurre en Argentina:

“En España, este proceso también se está comenzando a dar y, en los últimos siete u ocho años, son ya más de una cincuenta las tesis doctorales las que han abordado problemas específicos de la didáctica del área. Es cierto que todavía no se ha encontrado un camino propio y, en ocasiones, las investigaciones están realizadas desde la óptica exclusiva de otras disciplinas cercanas y alimentadoras de la Didáctica, como es el caso de la Psicología, lo que ha sido, en muchos casos, muy beneficioso. El proceso de potenciación de los departamentos universitarios, la configuración de algunos grupos de investigación, o la meritoria labor de muchos profesores de Educación Primaria y de Secundaria, que han intentado formalizar su acción didáctica, abre una perspectiva esperanzadora” (Prats, 2003, p. 6).

Ahora bien, qué ocurriría con la Didáctica de la Historia ¿Es posible encontrar un itinerario similar o la construcción disciplinar corrió por otros andariveles? En el siguiente apartado intentaremos dilucidar ese derrotero.

En la sección anterior, me preguntaba sobre el proceso de constitución de la DCS como disciplina autónoma. Pero: ¿Qué ocurrió con la Didáctica de la Historia? ¿De qué manera construyó su edificio teórico y metodológico? ¿Qué relación guarda este proceso con la constitución de la DCS? En la DH encontramos un itinerario similar a la DCS que atravesó en su constitución el mismo proceso. Se trata, en efecto, de un campo de investigación “fronterizo o liminal” puesto que en la DH confluyen saberes provenientes de distinta procedencia y naturaleza que en la práctica se configuran como algo distinto y propio de la didáctica específica (Plá y Pagès, 2014, p. 18). Al igual que la DCS, la DH se tuvo que construir sostenida en los cimientos que proponían otras disciplinas, en particular la Historia y también los estudios de la Psicología y la Pedagogía:

“Los cambios en la enseñanza de la historia se deben, en parte, a la evolución paradigmática de la disciplina o historiografía y, en parte, a los cambios metodológicos y conceptuales introducidos por la pedagogía y por la psicología de la educación. Así pues, para analizar la relación entre historiografía y modelo didáctico, hemos de reconstruir las transformaciones habidas en el pensamiento histórico, en la innovación pedagógica y en las propuestas de la psicología educativa” (Tribó Travería, 2005, pp. 41-42).

Vale la pena señalar que no todos los autores comprendían el proceso de la misma manera. Para algunos, como Prats, la investigación en DH surge desde la Historia y su epistemología y por eso debe fortalecer sus lazos con la comunidad de historiadores para no “banalizar sus aportaciones”:

“No es posible abordar la investigación didáctica sólo desde los contextos teóricos del campo de la Pedagogía o la Psicología, siendo sus aportaciones en el terreno técnico y aun metodológico imprescindibles. Pero el alejamiento de la investigación en Historia y de su estructura epistemológica conduce a una banalización de las aportaciones, ya que, como he señalado en algún escrito, la didáctica de cada disciplina surge y se nutre de la estructura epistemológica de la ciencia que intenta enseñar. Debería haber un acercamiento decidido entre historiadores y didactas de la historia. Creo que sería provechoso y enriquecedor para ambos colectivos” (Prats y Pérez Rodríguez, 2015, p. 213).

Quizás en este diagnóstico de Prats se encuentran también las razones de lo señalado anteriormente por el autor respecto a la “impregnación de ideologías pedagógicas” que pervierten el planteamiento de los temas de estudios. Otros autores no coinciden con esta mirada ya que sostienen que de “una concepción epistemológica determinada acerca de los contenidos no deriva ‘naturalmente’ una -y la misma- concepción epistemológica de la enseñanza” (Aisenberg, 1998, pp. 154-155). La misma autora ha señalado los riesgos del “aplicacionismo disciplinar” que comporta una mirada que subsume la DH o la DCS a un lugar instrumental con la que no nos identificamos (Aisenberg, 1998, p. 152)¹⁰.

Desde nuestra concepción, parece relevante señalar que la DH es hoy un campo específico que reclama su propio lugar, sin supeditarse a la Historia, la Pedagogía o la Psicología, pero reconociendo los aportes de todas ellas.

Una de las propuestas reseñadas al momento de definición de la DCS como es el libro de Aisenberg y Alderoqui, presenta un panorama respecto a la enseñanza de la Historia. Silvia Gojman fue una de las docentes convocadas a participar de dicha compilación y su aporte consiste en definir el campo de estudios de la dicha disciplina. En su contribución se ve claramente un esfuerzo por delimitar los elementos centrales de una disciplina científica: objeto, metodologías y teorías aparecen allí junto a otros elementos centrales para la asignatura. Las referencias bibliográficas citadas se corresponden fundamentalmente a los campos de la teoría y metodología de la Historia. Es evidente la ausencia de propuestas desde el campo de la DCS puesto que para ese contexto el “edificio teórico” no había sido construido aún (Gojman, 1993). Un poco más específica fue la propuesta de Orradre y Svarzman, presente en el mismo libro. Allí los autores plantearon los problemas principales para la enseñanza del conocimiento histórico en la escuela primaria en relación con el nivel de desarrollo evolutivo de los niños. Nuevamente, aparecieron los aportes de la Psicología Educativa en este momento fundante, visibles al revisar la bibliografía y notar las recurrencias ya señaladas para el ámbito de la DCS: Carretero, Delval y estudios sobre las representaciones mentales en la

¹⁰ El “aplicacionismo disciplinar” según Aisenberg se “observa en los intentos de formular los contenidos del área de ciencias sociales, tomando como base exclusiva los aportes de las disciplinas relacionadas con los contenidos del área, desconociendo que la selección, formulación, estructuración y secuenciación de los contenidos es una tarea didáctica que no puede prescindir de una concepción unitaria de la relación didáctica” (1998, p. 152).

infancia, junto a otros trabajos de la Historia, la Didáctica General y algunos primeros trabajos que intentaban aglutinar los distintos elementos:

“Mucho se ha dicho y se ha escrito acerca de la enseñanza de la historia. En algunos casos se ha puesto el énfasis en los problemas específicos del conocimiento del saber histórico; en otros, en las características del pensamiento infantil y de los procesos de aprendizaje. Por último, están aquellos que centraron su análisis en métodos y procedimientos didácticos generales o específicos del área (Orradre de López Picasso y Svarzman, 1993, p. 205)”.

Ambos trabajos estaban pensando el lugar de la DH en el nivel primario. Asoma, entonces, una nueva pregunta: ¿Qué ocurría con la DH en el nivel medio? En un libro de 1991, Jorge Saab y Cristina Castelluccio desarrollaron el contexto en el que, como profesores de Historia, pensaron la enseñanza y la relaboraron y resignificaron como práctica para compartirla con sus colegas:

“(…) Quienes escribimos estas páginas, trabajadores de la educación, profesores de historia, sólo exhibimos una experiencia cruzada muchas veces por el fracaso y cercada por los límites que impone un contexto signado por el atraso y la decadencia. Pero también -y justamente por eso- nos hemos atrevido a pensar nuestra práctica, a buscar alternativas y a valorar las señales, por débiles que parezcan. Es cierto que la crisis de la enseñanza de la historia debe analizarse en el contexto más amplio de la crisis del sistema educativo y que éste, a su vez, ha de considerarse en el marco de la crisis del Estado-Nación entendida como parte de la tempestad que sacude al mundo. (...) Una encuesta -todavía por hacerse - revelaría que nuestra asignatura figura entre las materias más rechazadas por los alumnos. Si aceptáramos sin más el recurrente desafío expresado en la pregunta ‘¿para qué sirve la historia?’, deberíamos contestar -después de tomar nota del discurso actual en las aulas: ‘Para nada. La historia no sirve para otra cosa que para ejercitar vuestras facultades memorísticas y repetitivas’. También es cierto que las intenciones ideológicas de los programas oficiales carecen hoy, en gran medida, de eficacia operativa. Ante la contundencia de los medios de comunicación, la escuela cede terreno” (Saab y Castelluccio, 1991, p. 13).

La extensión de la cita queda justificada por la cantidad de elementos presentados por los autores. Primero, un contexto general que se abre con el debate que trajo a la

comunidad de historiadores y docentes el libro de Francis Fukuyama sobre el fin de la historia. Basta recordar el clima de época en el que se enmarcaba dicha propuesta y las álgidas críticas y calurosas respuestas que la postulación del fin de la historia trajo a la comunidad académica. Los autores no eran ajenos a ese debate puesto que se evidencia, en el propio contexto de producción del libro, la necesidad de contestar con una propuesta positiva y propositiva respecto a la pregunta: ¿Para qué sirve la historia? Ahora bien, frente a esta pregunta los autores daban cuenta de dos contextos superpuestos. Uno de ellos, el mundial, atravesado por una “crisis de proporciones planetarias”:

“Si es cierto que la paz mundial, la degradación de naturaleza, la criminalidad internacional son problemas que rebasan las fronteras de los Estados nacionales, las terribles desigualdades entre los hombres, entre países desarrollados y subdesarrollados, entre quienes gozan de los productos más refinados de la ciencia y la tecnología y quienes padecen las carencias más elementales, deben incluirse en esta suerte de conciencia planetaria que se proclama. De lo contrario, sólo podremos imaginar un futuro constituido por islotes de prosperidad rodeados de masas humanas marginadas y hambrientas. Aunque los intelectuales de moda decreten el fin de las ideologías y de toda utopía, insistimos en la igualdad como valor y como programa, como componente esencial de una conciencia histórica que, en medio de la confusión, habrá de emerger en toda su transparencia” (Saab y Castelluccio, 1991, p. 15).

En este nuevo fragmento, se nota una claridad en la definición del contexto mundial, donde nuevamente la Historia se ve interpelada por la crisis de las ideologías y de las utopías, tras la caída del muro de Berlín, el desmembramiento de la URSS y el desmantelamiento del mundo bipolar y la creciente hegemonía del capitalismo neoliberal por entonces. Es una descripción, que decidimos reflejar en su extensión, porque asombra su actualidad respecto a los problemas contemporáneos que vivimos en el presente siglo XXI, escritos treinta años antes. Una vez definido el contexto mundial, es preciso detenerse en el nacional. Allí, lo primero que merece la pena resaltar, puesto que ya lo hicimos para el momento de definición de la DCS, es que los autores del libro se posicionan primero como trabajadores de la educación y luego como profesores de Historia. Esto quiere decir que la construcción de la DH que proponen es una elaboración propia, pensada desde referentes teóricos y metodológicos, pero fundamentada principalmente en la propia práctica docente. Ahora bien, el otro contexto que asoma es

el de la escuela, signado por las definiciones ya enunciadas anteriormente sobre la conciencia de la crisis del sistema educativo, la aparición de la noción de “fracaso escolar” y en el caso particular de la Historia en el nivel secundario por una idea de “rechazo” por parte de los estudiantes ¿A qué se debe el rechazo entonces? La respuesta que plantean los autores da cuenta de una práctica rutinaria y memorística. No podemos dejar de recordar aquí la imagen establecida en la película *La historia oficial* que trasmite una “típica” clase de Historia en el ocaso de la última dictadura militar (Puenzo, 1985)¹¹. La apelación a la memoria y la repetición, el recitado del manual, la no discusión de los hechos históricos, representan algunos rasgos característicos de la clase que imaginamos ejemplifica ese contexto de fin de la dictadura y comienzos del proceso de apertura democrática en el país. La escuela media o secundaria se hallaba en una profunda crisis en la década de los ochenta, resultado del “proceso de clausura de todo el sistema educativo, como consecuencia de las políticas autoritarias de los gobiernos militares en las que se limita el ingreso, se censuran contenidos, docentes y alumnos (Giovine y Martignoni, 2016, p. 179)”. Estos años llevarán hacia principios de los noventa, específicamente en el caso de la Historia, a un diagnóstico por demás evidente: una separación total entre la historia escolar, la que se enseñaba en la escuela, y la historia investigada, que practicaban los historiadores. Tras la restauración democrática en el país, la Historia como disciplina científica asistió a su profesionalización definitiva, gracias al protagonismo brindado por las universidades nacionales (De Amézola, 2008, pp. 48-49). Sin embargo, la renovación de la historia escolar no corrió la misma suerte. A principios de los años noventa, la idea establecida en torno a la historia que se enseñaba en la escuela era la que presentaron Saab y Castelluccio con anterioridad y que De Amézola refleja en la siguiente cita:

“A principios de los años noventa, cobró impulso la idea de que en la escuela no se enseñaba nada y que si algo se aprendía, lo mejor era olvidarlo por vetusto e inútil. La sensación de que se estaba ante una ‘escuela vacía’ adquirió una cierta popularidad y la necesidad de que se transmitieran en ella conocimientos significativos se transformó en un reclamo. Historia era una de las asignaturas más

¹¹ No nos interesa ahondar aquí respecto a las lecturas del film sobre los discursos respecto a la dictadura militar, el rol de la sociedad civil y las luchas de los derechos humanos porque exceden los temas trabajados en la tesis. Para ello, recomendamos la lectura de Visconti (2014).

desactualizadas y continuaba con su tradicional exaltación patriótica, que a fines del siglo XX carecía de toda significación” (De Amézola, 2008, p. 52).

La extensa cita de Saab y Castelluccio refiere a la posible realización de un estudio sobre el nivel de rechazo que tenía la asignatura por aquel entonces. Otros autores realizaron aproximaciones empíricas que llegaron a similares conclusiones para la misma época, como demuestra De Amézola. Entre ellos, se encuentran las conclusiones de numerosos historiadores para quienes en la escuela no se enseñaba nada de interés (De Amézola, 2008, p. 52)¹². Por último, merece la pena resaltar la obra de Saab y Castelluccio como el trabajo de dos profesores de Historia que reflexionan sobre su práctica docente y elaboran un itinerario posible para la DH que incorpora no solo elementos de la Psicología Evolutiva, la Historiografía y la Didáctica General, sino que da cuenta de la sistematización de un conjunto de primeras lecturas propias de la Didáctica de la Historia. En paralelo, muchos docentes recogieron estas preocupaciones y fueron dando lugar a las primeras investigaciones, los primeros congresos, grupos y redes de profesores.

Es ese contexto nacional el que da lugar a la reforma educativa que comienza con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 que ya mencionamos. Se redefinió el ciclo de enseñanza obligatoria, extendiéndose a nueve años la Educación General Básica y complementándose con una Educación Polimodal, optativa y que buscaba la conexión con el mundo del trabajo (Giovine y Martignoni, 2016, pp. 158-194). La reforma trajo consigo una rediscusión de los contenidos escolares puesto que se retomó la propuesta del psicólogo catalán César Coll, quien sostenía que además de enseñar conceptos, en la escuela se enseñaban habilidades y actitudes que debían ser consideradas también como contenidos (De Amézola, 2008, p. 54). Así aparecieron los contenidos básicos comunes (CBC), aprobados en 1994, luego de la consulta de numerosos actores¹³. En el caso de la Historia, la reforma significaba un esfuerzo de acercar la historia académica con la historia escolar, gracias a la consulta de reconocidos investigadores de la disciplina y por

¹² Como ha planteado Cuesta Fernández (1997): “La disputa de la Historia escolar ha estado presente en estos treinta últimos años y resulta sin duda una expresión, a veces oblicua, de una crisis de identidad de la propia disciplina, pero también de los sistemas educativos modernos. La polémica ha puesto bajo sospecha la utilidad del conocimiento histórico, grave acusación en tiempos de predominio de la racionalidad tecnocrática frente a la cual tanto la Historia escolar como la Historia científica han tenido que sostener una incruenta pero dura guerra de posiciones y movimientos (p. 229)”.

¹³ No nos detenemos aquí sobre el conflictivo proceso de construcción de los CBC de Historia. Para ello, véase De Amézola (2008, pp. 56-63).

la inclusión de una diversidad de contenidos (conceptos, habilidades y actitudes) que debían ser integrados en la práctica. En particular, la enseñanza de los procedimientos del trabajo del historiador no estuvo exenta de dificultades puesto que requería de una actualización de los conocimientos profesionales de los docentes en ejercicio, a la vez que implicaba un ajuste de la formación de los nuevos docentes. Allí chocaban las “tradiciones” formativas de los docentes, aquellos que proponían una enseñanza positivista contra aquellos que se posicionaban en los nuevos enfoques sociales que propiciaba la ‘nueva historia’ (De Amézola, 2008; Finocchio y García, 1993). Un esfuerzo por sistematizar lo planteado por la reforma de aquellos años lo realizan Finocchio y García, quienes intentan ofrecer un itinerario de desarrollo para la DH respecto a las posibilidades de abordaje de conceptos, procedimientos y habilidades (Finocchio y García, 1993).

Es evidente en el itinerario trazado para la DH que la construcción de su edificio teórico y metodológico se proponía acercar “ambas historias”, como ha sostenido De Amézola: una historia académica profesionalizada y una historia escolar vetusta y desactualizada. Como fue posible ver en este apartado, la DH no se circunscribió únicamente al nivel secundario y la DCS al nivel primario. Ambas atravesaron los distintos niveles educativos en este momento de definición de sus respectivos ámbitos de estudio. En paralelo, los docentes de los niveles recogían el guante sobre las dificultades de la enseñanza de la Historia en el particular contexto de fines del pasado siglo y trataban de superar las formas “positivistas” que habían caracterizado las clases hasta entonces. La búsqueda de referencias teóricas y metodológicas fue frecuente:

“Este libro es el producto de una reflexión compartida sobre la enseñanza de la historia en la escuela media. Elaborado durante las horas ‘sándwich’, en tiempos expropiados a las familias o a los descansos domingueros, trató de no convertirse en un recetario, más o menos novedoso, de estrategias y recursos didácticos. El cómo enseñar no puede evadir el qué y el para qué de la asignatura; de modo que estimamos ineludible -aun en un texto de este tipo- someter a la consideración de los lectores algunas cuestiones teóricas elementales respecto de la historia, tanto en su condición de saber científico como de su práctica cotidiana. La formación de la conciencia histórica, tomada como el objetivo más relevante al que pueda aspirar nuestra asignatura, nos ha obligado a buscar un punto de partida que exprese el fundamento, la necesidad de historia en todos los hombres. La lectura

del libro de Agnes Heller, *Teoría de la historia*, en gran medida nos ha proporcionado los argumentos buscados (...) Los ejemplos con los que acompañamos la parte teórica constituyen un intento por trasladar dichas reflexiones al ámbito del aula haciendo a los alumnos partícipes de las preocupaciones del historiador” (Saab y Castelluccio, 1991, p. 9).

Como se vislumbra en la cita, nuevamente se sostiene que es un libro construido por docentes del nivel, quienes están abocados de lleno a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Luego encontramos una referencia concreta a la formación de la conciencia histórica de los estudiantes (hoy referiríamos al pensamiento histórico como propósito central de la enseñanza, que integraría la conciencia histórica y otras habilidades de pensamiento) y una alusión a un libro y a una autora que funciona como un apoyo firme para la construcción de la propuesta de Saab y Castelluccio. La mención de Heller es interesante porque se trata de una propuesta que podemos enmarcar como propia de la Filosofía de la Historia. Muy posiblemente para ese momento el texto funcionaba como un aporte teórico insoslayable a la hora de definir la conciencia histórica y por eso tenía un lugar central en la propuesta de los autores. Se podría pensar que la DH se complejizó aún más con la renovación mencionada de los contenidos y su separación en conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo que implicaba para los docentes, en formación y ejercicio, una búsqueda que traspasaba la conciencia histórica hacia un conocimiento más cabal de las habilidades y modos de hacer propios del historiador, que debían replicarse en la escuela. Como sostuvimos en este extenso apartado, los docentes recogieron el guante porque se daban cuenta de las problemáticas de enseñar Historia en la escuela y desde la comprensión profunda de la dificultad es que se atrevieron a construir unos cimientos en los que había fundamentalmente búsquedas de las más diversas (en la Psicología, en la Didáctica General, en la Teoría y la Filosofía de la Historia, en la Historiografía, en algunos primeros textos de la Didáctica de la Historia) de modo de generar apoyos para sus prácticas cotidianas en el aula. Entre el óxido de esa historia escolar heredada y la presión historiográfica por actualizar los saberes de la escuela, se construyó una DH como algo nuevo, fruto del reconocimiento de un campo de estudios específico, que se estaba formando al calor de la práctica y gracias a múltiples itinerarios e influencias. Como corolario de este apartado coincidimos en lo señalado por Plá respecto a los problemas de la enseñanza de la Historia, que no son otros que los señalados respecto a la evolución de la DH:

“En el caso de la enseñanza de la historia, se ha podido observar cómo la lógica binaria investigación/enseñanza que existe en la identidad de los historiadores, deja a esta última en un lugar marginal en relación con la primera, a pesar de ser parte constitutiva de las prácticas del investigador. Como tal, no es considerada digna de ser investigada, pues es tan sólo la transmisión de un saber erudito hacia unas masas desinformadas, carentes de pensamiento histórico y de saber “verdadero” sobre el pasado. (...) La enseñanza de la historia, en cuanto objeto de investigación hace referencia a las complejas interacciones de significados sobre el pasado que se dan dentro de la escuela. El resultado es un conocimiento histórico escolar que no es igual al conocimiento profesional, pero no por esto es falso o incorrecto. Es dueño de una epistemología particular (Plá, 2012, p. 181)”.

La DCS y la DH en busca de espacios de encuentro

Continuando con la dinámica de las preguntas del presente capítulo, es menester interrogarse sobre los espacios que aparecieron para reunir los esfuerzos de los interesados en la DCS y la DH. Nos preguntamos: ¿cuáles son los encuentros señalados como hitos por parte de los que participan de las comunidades académicas? ¿cómo fue su evolución hasta el presente? ¿cómo se consolidaron los intercambios entre colegas? ¿cómo surgieron las redes de investigadores nacionales e internacionales? ¿qué publicaciones periódicas acogieron el creciente interés en la DCS y la DH?

La construcción de la DCS y la DH necesitó de otras herramientas como la organización de congresos, el establecimiento de redes y la creación de revistas específicas. Respecto de los primeros, los docentes dedicados a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales reconocieron la importancia de establecer hitos fundantes u orígenes comunes. Parte de esa preocupación se conecta con la obsesión, ya señalada por Bloch (2001), de buscar el comienzo de todo y apelar al “ídolo de los orígenes”. En el caso de España, que comparativamente utilizamos en este capítulo, los actores protagonistas del ámbito de la DCS reconocen la importancia del I Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales, realizado en Salamanca, en 1987:

“El I Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado en Salamanca en 1987, pretendía algo tan simple, pero a la vez tan complejo, como hacer un retrato de la situación de la Didáctica de las Ciencias Sociales a finales de la década de los años ochenta. Era necesario saber qué se hacía bajo la denominación de

Didáctica de las Ciencias Sociales en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB —las Normales— y quién lo hacía. Y también conocer si se hacía algo en otros estudios como los de historia o de geografía de nuestras universidades y quién lo hacía” (Pagès y Santisteban, 2013, p. 17).

Luego, esta experiencia continuaría y se transformaría en un congreso con alcance internacional, de realización anual, que fue por su trigésima segunda edición en el año 2022.

En nuestro país, uno de los hitos fundantes hay que buscarlo en las Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia que se ponían simultáneamente en marcha en el mismo año. El ya señalado retorno democrático y la renovación plasmada en las aulas de las universidades trajeron aparejada la idea de realizar un congreso bianual que reuniera a la comunidad de historiadores para el debate e intercambio académico. Entre sus impulsores se encontraban docentes como Haydée Gorostegui de Torres, José Panettieri, Luis Alberto Romero y Marta Bonaudo y su objetivo era afianzar las carreras de Historia, tras los cruentos años de la última dictadura (Ternavasio, 2007). Dichas jornadas, albergarán en 1991 la primera mesa sobre enseñanza de la Historia, estableciendo otro hito relevante para el campo de la DH en nuestro país. A partir de ese momento inaugural, el Interescuelas cobijó un número creciente de mesas con ese interés: en la VIII edición, realizada diez años más tarde en la Universidad Nacional de Salta, eran dos y en las organizadas en 2017 en la Universidad Nacional de Mar del Plata las aprobadas en el eje “Enseñanza y de la historia y políticas educativas” eran siete (González, 2017, p. 24).

En otro andarivel, aparecían las redes que aglutinaban a los interesados en estos campos florecientes. En ellas se encuentran la mayoría de los profesionales preocupados por la constitución del área. Hacia fines de la década de los ochenta en España se constituyó la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS), integrada por los citados Benejam y Pagès en representación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) junto a otros colegas del territorio español.

La importancia de las redes se sostiene en la necesidad de la sociabilidad de los interesados en una disciplina. En algunos casos, se llegó incluso a la definición de elementos identitarios, dotados de fuerte simbolismo como en la definición que hizo la AUPDCS en su “poema” adoptado en el Congreso de Valladolid de 2018:

“No soy de nadie, porque soy de todos.
A todos debo, y a mí todos me deben.
Lo que yo tengo, conmigo, todos tienen.
Y estoy presente de mil formas y modos.

En mí, ninguno, y todos, permanecen.
Abierta soy, mas llena de recodos.
Incómoda, y repleta de acomodados.
Malquerida, a la que todos quieren.

Rencor no guardo a quien me causa daño.
Y a nadie exijo feodal fidelidad.

Solo reclamo:

- Un buen Congreso al año.
- Mantener viva esta red de hermandad
que acoge sin mirar la procedencia.
- Investigar del pensamiento al acto.
- Hacer de la revista, publicación de impacto.
- Y mantener que lo nuestro es una ciencia” (González Gallego, 2022).

En Argentina, una red de importancia para la temática es la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN) fundada en La Cumbre, Córdoba, hacia fines de la década de los noventa (1999)¹⁴. La red surgió como iniciativa de las y los profesoras/as a cargo de las cátedras de didácticas específicas y prácticas docentes de los profesorados de Historia de las universidades públicas argentinas. Actualmente en la red participan una quincena de equipos de cátedra y grupos de investigación de las universidades nacionales que se encuentran en las jornadas y publicaciones de APEHUN. Por sobre las redes nacionales se establecieron también intercambios entre los países con la organización de la Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales (RIDCS).

Finalmente, este itinerario se cierra con la constitución de revistas o publicaciones periódicas que sintetizaron los esfuerzos sostenidos por las crecientes redes y materializaron el interés creciente de congresos y jornadas. En el ámbito español, una de

¹⁴ Una sistematización de los primeros trabajos producidos en APEHUN y en la Revista Reseñas puede encontrarse en Bazán y Moglia (2017)

las primeras iniciativas fue la emprendida por la editorial Grao a partir de la revista *Íber*, cuyo primer número vio la luz en 1994 y que actualmente se sigue publicando con una periodicidad trimestral. Luego surgirían otras auspiciadas por las universidades y organizadas fundamentalmente por los equipos de investigación. Así aparecería la revista de *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, organizada conjuntamente entre la Universitat Autònoma de Barcelona y la Universitat de Barcelona, que vería su primer número en el año 2002. En ella participarían los citados Prats, Benejam, Pagès, Santisteban, entre otros. Con auspicio de la AUPDCS, comenzaría a publicarse en 2017 la Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICIS), bajo el patrocinio de la Universidad de Extremadura (UEX).

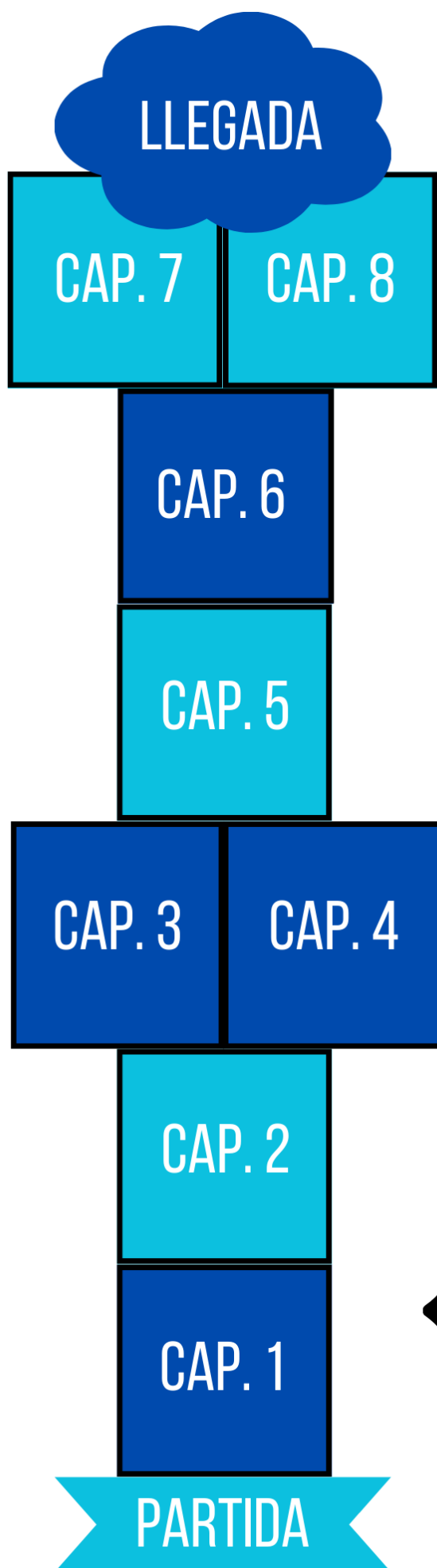
En nuestro país, como ha señalado González, parece ser que la reforma de 1993, a la que referimos, sirvió como un aliciente a la producción científica de los interesados en la DCS y la DH. En ese marco apareció la revista *Clío & Asociados. La historia enseñada* en el año 1996, bajo la organización conjunta de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y que actualmente se edita con una periodicidad semestral. Por último, la revista *Reseñas*, perteneciente a la red APEHUN y aparecida en 2003, termina de confirmar el crecimiento y la expansión de los estudios en el campo de investigación específico de la DCS y la DH (González, 2017, p. 15).

Un itinerario “posible” para la DCS y la DH

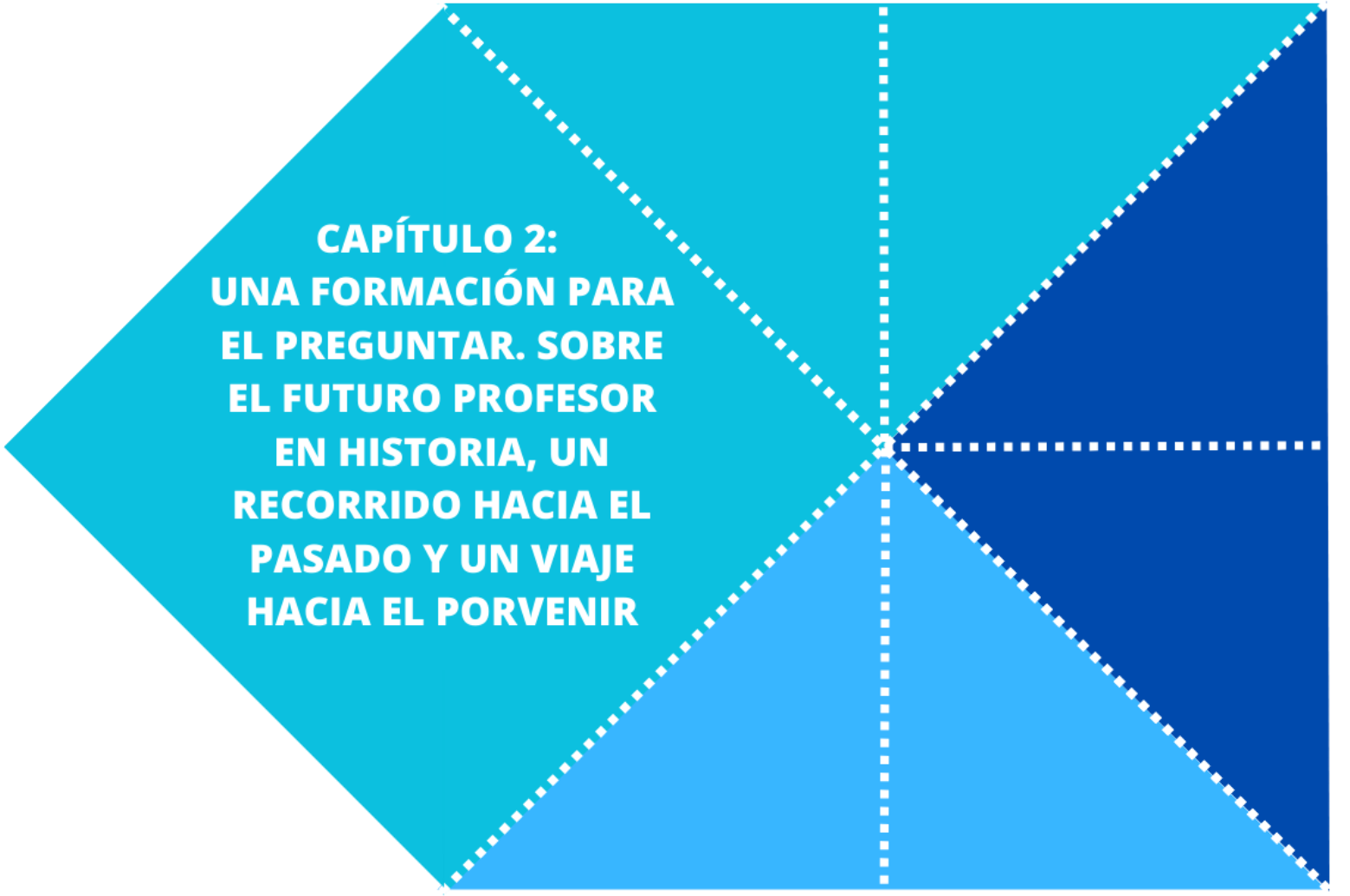
A lo largo de las páginas que guían este capítulo se pueden observar algunos movimientos fundamentales para la constitución de la DCS y la DH como campos disciplinares autónomos y a la vez conectados. La mirada siguió la trayectoria de algunos textos fundantes y de algunos referentes que iniciaron el camino en esa construcción. Desde ya, el proceso es mucho más complejo puesto que comporta otras variables a las que también hicimos referencia: entre ellas se encuentra la existencia de publicaciones específicas, la organización de congresos y redes científicas, la aparición de cátedras y equipos de investigación específicos de las disciplinas, la creación de carreras de posgrado sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, entre otras acciones relevantes a considerar a la hora de analizar los itinerarios de construcción de la DCS y la DH en nuestro país y en otras latitudes.

Se observará que se prestó atención al proceso en la Argentina y como correlato utilicé lo acontecido en España. Desde ya que la construcción del campo disciplinar requiere todavía una mirada espacial más extendida. Sin embargo, la elección de ambos espacios obedece a la coincidencia de algunos procesos educativos (por ejemplo, el referido a la implementación del sistema polimodal en nuestro país, años después de haberse llevado adelante en España) como respecto al diagnóstico, de un lado y del otro del océano, sobre la crisis de la escuela y la aparición del “fracaso escolar” como punto de partida para la emergencia del ámbito de estudios de la DCS y la DH.

Como contexto general, la crisis disciplinar de la Historia y el reconocimiento del “fracaso escolar” dan cuenta que los docentes recogieron el guante, como sostuvimos a lo largo del capítulo, y se pusieron a reflexionar sobre la enseñanza sentando las bases de la DCS y la DH. Excede el marco de esta tesis, preguntarse si ese divorcio entre las disciplinas científicas y la escuela sobre el que se pusieron a trabajar se pudo recomponer o si todavía existe, más allá de los estudios de la DCS y la DH. Este capítulo se propuso reconocer los diversos itinerarios de ambos campos disciplinares. Esa manera que muchos docentes tuvieron de hacer pie en momentos de una doble crisis: la de escuela como dispositivo de la modernidad y la de Historia como disciplina del progreso.



En este primer capítulo abordamos la constitución de la DCS y la DH como ámbitos disciplinares en nuestro país, aunque comparativamente aludimos a procesos similares ocurridos en España. Paralelamente a su tratamiento nos detuvimos en las particularidades de los niveles primarios y secundarios del sistema educativo en los que la DCS y la DH tuvieron mayor incidencia y que reflejaban la acotación de la investigación al primer año de la escuela secundaria. Como fue señalado, la DCS y la DH emergieron como respuestas concretas para hacer frente a los desafíos del aula. Recogían así los aportes y preocupaciones de muchos docentes en contextos de una doble crisis: la de la escuela como dispositivo de la modernidad y la de la Historia como disciplina del progreso. El abordaje de ambos ámbitos disciplinares nos condujo por textos, autores e hitos fundantes del itinerario.



**CAPÍTULO 2:
UNA FORMACIÓN PARA
EL PREGUNTAR. SOBRE
EL FUTURO PROFESOR
EN HISTORIA, UN
RECORRIDO HACIA EL
PASADO Y UN VIAJE
HACIA EL PORVENIR**

CAPÍTULO 2: UNA FORMACIÓN PARA EL PREGUNTAR. SOBRE EL FUTURO PROFESOR EN HISTORIA, UN RECORRIDO HACIA EL PASADO Y UN VIAJE HACIA EL PORVENIR

“Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas” (Geertz, 1995, p. 57).

“El futuro es el tiempo de una conjugación, si bien es cierto que el presente es inasible, siempre arrastrado por el tiempo que pasa, y el pasado siempre sobrepasado, irremediamente cumplido u olvidado. El futuro es la vida que está siendo vivida de manera individual” (Augé, 2013, p. 5).

“Si quieres saber adónde vas, sabe de dónde vienes” (Talmud)

En este segundo capítulo se revisitan ciertos trabajos sobre la formación docente y las prácticas de enseñanza. Allí se encuentran algunas conceptualizaciones sobre estas temáticas que impactan en la visión sobre el futuro/a profesor/a en Historia. Una parte importante de este apartado reside en un viaje al pasado, en términos metafóricos, dado que se ocupa de las *biografías escolares* y sus reflejos o incidencias en la formación de los docentes en Historia. Una vez hecho esto, se vuelve al tiempo presente para prestar atención sobre los trabajos específicos sobre la formación docente en Historia y observar también qué visiones aportan los currículos de formación de los distintos niveles educativos. Nos centraremos entonces en el plan de estudios de la carrera de Historia de la UNMdP y en los diseños curriculares del nivel primario y secundario. Finalmente, el recorrido se cierra con un viaje hacia el porvenir de la formación; los retos y desafíos para los futuros profesores en Historia en el transcurso de sus prácticas.

Como esta tesis gira en torno a las preguntas, en cada uno de los apartados se plantean un conjunto de interrogantes que guían el itinerario conceptual. En este caso, son los siguientes: ¿Cómo comprender la formación docente inicial? ¿Qué implica cada una de las conceptualizaciones? ¿Cómo se han configurado biográficamente las *prácticas de preguntar* de los futuros profesores de Historia? ¿Qué *incidencias biográficas* se reflejan en el tránsito por las *prácticas iniciales de enseñanza*? ¿Qué características tiene la formación docente en Historia? ¿Qué plantean los planes de estudios y los diseños

curriculares de la escuela? ¿En qué consisten las prácticas iniciales de enseñanza y qué implicancias tienen para la formación? ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta la formación del futuro profesor en Historia?

Un recorrido conceptual sobre la formación docente

La investigación toma a los futuros/as profesores/as en Historia en el transcurso de sus prácticas iniciales de enseñanza. Primeramente, es necesario precisar qué entendemos por *futuro/a profesor/a en Historia*, lo que conduce necesariamente a plantear, aunque no en profundidad, qué se concibe por *formación docente*. Las preguntas que ofician como guías de esta sección son las siguientes: ¿Cómo comprender la formación docente inicial? ¿Qué implica cada una de las conceptualizaciones?

¿Qué se comprende por *formación*? Siguiendo a Beillerot (1996), el término formación responde a tres usos principales. Un primer empleo que connota formación práctica, formación profesional o para el trabajo. Una segunda acepción que refiere a la formación del espíritu, de la cultura, del pensamiento y por último uno que refiere al plano experiencial de la vida de cada individuo en su devenir cotidiano (p. 22). Ahora, en los términos de la conocida triada didáctica, la formación constituiría un eje centrado en la relación entre docente y estudiante (p. 20).¹⁵ Para Ferry, la utilización del concepto *formación* presenta dificultades por la amplitud de términos evocados, en sintonía con las diferentes acepciones propuestas por Beillerot. Es por ello que dicho autor precisa el término al considerar la formación como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo” (Ferry, 1990, pp. 52-53). A su vez, la concibe como un itinerario o trayecto:

“Si todas estas vicisitudes se convierten en un itinerario, aun en el caso en que en el proyecto inicial fuera inexistente, es que están, en un momento dado, relacionadas con roles, tareas o formas de vida a las cuales dan sentido. La formación incluye también (¡cómo podríamos olvidarlas!) las etapas de la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos, las capacitaciones programadas para eso o

¹⁵ Los otros dos ejes serían el de la enseñanza que privilegia la relación entre el docente y el saber y el del aprendizaje que articularía el vínculo existente entre estudiante y objeto de conocimiento. Desde luego que la comprensión de la triada didáctica no concibe a estas relaciones independientes unas de otras sino interconectadas, como más adelante se concebirá.

aquello, es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación (Ferry, 1990, p. 53)”.

De la misma manera la comprenden Anijovich y su equipo, para quienes la formación es “un proceso vivencial que se continúa en el tiempo en el sentido de un encadenamiento de experiencias variadas” como “también la noción de que el recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado e individualizado” (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2012, p. 17). Por último, antes de abandonar este vocablo y pasar a otro, Ferry invita a no pensar la formación como una empresa maleable, es decir, unidireccionalmente desde el docente formador hacia el estudiante en formación: “No se puede decir que la noción de formación toma todo su sentido sino cuando señala una acción reflexiva. Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas” (Ferry, 1990, pp. 53-54).

Ahora bien, una vez resuelto el primer interrogante. ¿Qué se entiende por docente? Allí el panorama se complejiza aún más. La primera gran discusión en torno a este concepto parte de responder cómo se considera a la docencia. Esa respuesta alumbró diferentes concepciones sobre la formación docente, en particular respecto a si se la vislumbra como una vocación o como una profesión. Schön, tomando a Moore, ha planteado que la docencia es una profesión y no una vocación, por lo siguiente:

“Una vocación es la antítesis de una profesión porque está basada en las actividades de costumbre modificadas por el ensayo y el error de la práctica individual. Una profesión implica la aplicación de principios generales a problemas específicos y constituye un rasgo de las sociedades modernas que tales principios generales sean abundantes y estén en crecimiento” (Schön, 1998, p. 32).

Contrapuestos ambos vocablos, se hace evidente que en general hoy se interpreta a la formación docente como una profesión, con todo lo que ello implica. En particular, una profesión posee un conocimiento estandarizado, firmemente establecido, sistematizado y de bases científicas (Schön, 1998, p. 33). La docencia hoy se regula por las características generales del campo profesional y nadie debería dudar respecto a su

estatus, sin embargo, cabe señalar que en su devenir histórico no siempre fue así, lo que da lugar a muchas discusiones interesantes, como se verá más adelante.¹⁶

En los últimos años ha emergido una visión diferente respecto al carácter del rol docente a partir de la figura del trabajo artesanal. ¿Es posible equiparar el trabajo docente con el que realiza un artesano? Richard Sennet describe al artesano de la siguiente manera:

“Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. La conexión entre la mano y la cabeza se advierte en dominios aparentemente tan distintos como la albañilería, la cocina, el diseño de un patio de recreo o la ejecución musical al violonchelo, pero todas estas prácticas pueden fracasar o no desarrollarse plenamente” (Sennet, 2009, p. 21).

Se evidencia en la cita anterior una realidad del trabajo artesanal que podría ser claramente identificada con la labor docente. Sin ir más lejos una característica adicional que plantea Sennet es la íntima relación que el artesano establece con la idea de compromiso:

“El artesano representa la condición específicamente humana del *compromiso*. Uno de los objetivos de este libro es explicar cómo se adquiere un compromiso a través de la práctica, pero no necesariamente de modo instrumental. No se entiende bien la artesanía (...) cuando se la equipara únicamente a una habilidad manual como la del carpintero. (...) Toda artesanía se funda en una habilidad desarrollada en alto grado” (Sennet, 2009, p. 32).

Esta visión del trabajo docente como productor de artesanía ha sido recuperada por Alliaud, en una cita que recupera los conceptos de vocación y profesión sumando el de artesanía:

“Entendida en su dimensión productiva, de oficio, la enseñanza implica procesos de transformación que se dan sobre las almas de otros. Sin embargo, este hacer,

¹⁶ Piaget hacía notar que “el maestro de escuela no es considerado por los otros, ni, lo que es peor, por él mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como el simple trasmisor del saber en el nivel de cada uno” (Ferry, 1990, p. 58).

este obrar, no es (como en todo oficio) de cualquier manera ni independiente de lo que *públicamente* produce (la obra). En el caso de la docencia, ese plus del oficio antes estaba dado por la vocación entendida como una adhesión sacrificada hacia valores universales. Hoy, esa cualidad valorativa que se suma a la dimensión instrumental de la tarea y que es ineludible, por ser propia de todas aquellas profesiones que trabajan sobre otros, descansa en el compromiso. Desde esta acepción, más acorde con los tiempos que corren, saber y poder enseñar y hacerlo ‘bien’ tiene un valor cuyo alcance no solo llega a cada sujeto individual, sino que compete a todos” (Alliaud, 2017, p. 105).

Una vez que definimos y delimitamos el concepto de formación docente es necesario ahora desandar las diferentes maneras en que los docentes se han desarrollado a lo largo del tiempo. Ferry (1990), por ejemplo, ha tipificado la existencia de tres modelos bajo los cuales los docentes se han formado: el modelo centrado en las adquisiciones, el centrado en el proceso y el que está basado en el análisis. El primer modelo reduce la formación al aprendizaje a partir de la constatación de resultados mensurables y evaluables, circunscribiendo la práctica a la aplicación de una teoría (pp. 70-71). El segundo modelo está basado en el proceso de formación, más allá de las adquisiciones, recalcando el valor de lo experiencial antes que los resultados mismos. Finalmente, el último modelo, con eje en el análisis, recupera los anteriores desde una visión superadora:

“La pedagogía centrada en el análisis fundamenta su formación en una articulación entre la teoría y la práctica, donde el tipo de beneficio que aporta es de regulación. (...) Esto excluye que la práctica pueda ser formadora por sí misma si no es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico” (Ferry, 1990, p. 79).

Otras concepciones sobre la formación docente han redundado en la idea de *tradiciones*. María Cristina Davini las define como “configuraciones de pensamiento y acción que construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995). En particular, la autora reconoce tres tradiciones principales que se han desarrollado en la Argentina a lo largo del tiempo: la normalizadora-disciplinadora, la académica y la tecnicista. La primera ha caracterizado la formación docente en los inicios

del sistema educativo en la Argentina. Como ha planteado Davini, sobre esta base “se formó por entonces una legión de maestros que, junto con el sostenido desarrollo del sistema escolar, consiguieron alfabetizar e incluir en la cultura prácticamente a todos los niños a lo largo y ancho del país” (p. 15). El enfoque académico, más presente en la formación del profesorado que en la del magisterio, ha dado más valor a las disciplinas y a la investigación científica. Por su parte la tradición tecnicista, de base neoconductista, ha priorizado una visión de la formación docente centrada en la aplicación de instrumentos y la planificación de objetivos.

Hoy día, también se encuentran visiones que resaltan el valor de la experiencia como requisito fundamental de la formación. Por un lado, se hallan propuestas que recuperan esta cuestión al distinguir entre profesores expertos y noveles y al reconocer una multitud de saberes puestos en juego en la formación; entre ellos, el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 2005; Shulman y Gudmundsdottir, 2005). Esos saberes “prácticos” o “saberes de oficio”, pocas veces son retomados desde los espacios formativos puesto que se trata de un “repertorio complejo de procedimientos, habilidades y secretos, generalmente implícitos o difíciles de formalizar, que se construyen y ponen en juego en la práctica del oficio” (Alliaud, 2017, p. 69). El oficio consistiría en “la manera en que uno hace su trabajo” y para formararlo es relevante transmitir “los gajes del oficio” que involucran una socialización en competencias y capacidades, un mostrar el propio desempeño, una formación dentro de un equipo, una orientación y un consejo (en definitiva, un acompañamiento), un aprendizaje por tanteo y experimentación, entre otras variables (Alliaud y Antelo, 2014). En un mismo sentido, Larrosa comprende al docente como un mediador, cuyo oficio implica brindar un conjunto de elementos:

“Para que la mediación sea posible, el maestro tiene que dar tiempo, luz, presencia y palabra. Y es de eso de lo que está hecha el aula. El aula es un dispositivo temporal (un dispositivo en el que se hacen, o se diseñan, o se construyen, formas de temporalidad), un dispositivo lumínico (en el que se da luz, se da a ver; en el que las cosas se descubren, en el que se diseñan y se construyen formas de iluminación y de visibilidad, pero también formas de oscuridad y de opacidad), un dispositivo posicional y presencial (en el que cada uno tiene que estar presente, hacerse presente, mantenerse presente en la posición y la disposición que le es propia) y un dispositivo textual y verbal (hecho de lecturas y comentarios, de

palabras y silencios, de preguntas y respuestas, de conversaciones y diálogos)” (Larrosa, 2019, p. 85).

Alternativamente, algunas investigaciones han optado por asumir otros conceptos como el de *educación docente*, apoyadas en las pedagogías críticas y decoloniales:

“(…) optamos conscientemente por sublevarnos contra la repetición de la palabra ‘formación’ porque, sentimos, adultera la representación más aguda de las condiciones del proceso de construcción de la subjetividad de los profesores. Lo que ocurre cuando nos disponemos a la profesión docente –sostenemos– está situado a lo largo de la vida y alimentado por todo tipo de experiencias vitales paralelas y/o contestatarias a los currículos formales. Y, más resonante tal vez, estas vías experienciales son profundamente personales y vinculares, afectadas por juegos del lenguaje que reservan la condición de legitimidad para personajes y situaciones de ninguna manera reservados a los claustros escolares. Existe sin lugar a dudas la intención de “formar”, pero tal vocación no debería confundirse con el alcance de sus ambiciones: la educación docente es ubicua, múltiplemente condicionada y porosa a los afectos, las emociones y la experiencia sensible” (Yedaide y Porta, 2017, p. 46).

Así, se comprende a la *educación docente* como un concepto que busca ampliar los horizontes sobre la formación puesto que un docente recibe múltiples influencias que no se limitan, exclusivamente, al ámbito escolar. La educación docente implicaría, entonces, la intención de abarcar la experiencia vital de un docente (Porta, Aguirre y Bazán, 2017, p. 18).

Una vez recorrido el itinerario de aquello que se comprende por *formación docente*, es necesario precisar cómo definimos *futuro/a profesor/a en Historia*. Por éste comprendemos aquel o aquella docente que se encuentra en el transcurso de la realización de sus *prácticas iniciales de enseñanza*, durante su formación inicial. No integramos a la totalidad de estudiantes que se encuentran realizando su formación inicial sino aquellos que se encuentran repensando su rol profesional docente en el devenir de sus prácticas de enseñanza. Elegimos este concepto antes que practicantes o residentes puesto que consideramos que la categoría de *futuro profesor* se ajusta mejor a un estudiante de Historia en el tránsito final de su carrera y proyectando su rol profesional próximo, aunque

alternativamente puedan aparecer en los análisis e interpretaciones propias de la investigación.

Una visita hacia el pasado. Al respecto de las biografías escolares

Llegado este punto, es imprescindible detenerse en la centralidad de las biografías escolares para la formación de los *futuros profesores en Historia*. Aquí retomamos los siguientes interrogantes: ¿Cómo se han configurado biográficamente las *prácticas de preguntar* de los futuros profesores de Historia? ¿Qué *incidencias biográficas* se reflejan en el tránsito por las *prácticas iniciales de enseñanza*?

Como se señaló al inicio del capítulo, indagar sobre las biografías escolares es una visita hacia el pasado puesto que nos preguntamos cómo se configuraron las *prácticas de preguntar* de los futuros/as profesores/as en Historia. O, mejor dicho, qué *incidencias biográficas* se reflejan en su tránsito por las prácticas iniciales de enseñanza. A nuestro entender, los docentes en formación portan, por sus propios bagajes formativos previos, ciertas visiones y maneras de hacer que aparecen nítidamente en sus clases de Historia.

Es por ello que nos ocuparemos del análisis de las biografías escolares y su importancia para la formación. Estos saberes, provenientes de la experiencia y la biografía de los actores, traen aparejado una nueva perspectiva educativa que impacta en el campo didáctico y desde luego que es relevante atender desde la DCS y la DH.

Para Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010), existe un saber de la didáctica (aunque también de la pedagogía) que está en crisis puesto que muchas veces los enfoques didácticos se ocupan de “lo que habría que hacer” pero sin demostrar cómo efectivamente hacer ese recorrido, a la vez que se proponen elaborar procedimientos prefijados sin cuestionarse por el sentido de lo que se hace. Desde estas consideraciones, dichos autores plantean la posibilidad de pensar el papel de la experiencia como motor para la didáctica y la pedagogía. Así aparece un saber nuevo, que involucra explorar en otras esferas:

“Un saber, pues, que explora la relación pedagógica, la práctica educativa, como una cuestión que implica personalmente, que intenta decir algo, no como idea para los demás, sino como idea, en primer lugar, para sí, para la propia experiencia educativa; que expresa como verdad precisamente que hay una conexión personal

entre lo que se dice y lo que se vive. Y un saber que, sin despreciar los otros, yo necesito como profesor” (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 246).

Allí es posible encontrar un conocimiento desconocido que es importante recuperar para la formación de los y las docentes en Historia:

“Parte de lo que necesitamos como saber tiene que ver con el sustrato pedagógico personal, por debajo de las explicaciones y de las propuestas de actuación. Tiene que ver con lo que sostiene las relaciones, con la sustancia, de difícil precisión, pero necesaria, y siempre personalmente sostenida, que hay por debajo de cualquier propuesta o modo de actuar, aquello que da calidad y continuidad a la relación, lo que nos hace perceptivos y sensibles a lo que pasa” (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010, pp. 246-247).

Este concepto de experiencia permite conectar con las biografías escolares. Para Delory-Monberger (2014), la relación entre ambos conceptos se encuentra en el corazón de la investigación biográfica¹⁷:

“Es hablar de la manera en que cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que vivimos, experimentamos, conocemos; es aquello en lo que hacemos ‘experiencia’, precisamente en un sentido y según modalidades que habrá que precisar. Se trata, pues, de los procesos por los cuales ‘biografiamos’ las situaciones y los acontecimientos de nuestra existencia a los que damos forma y a los que otorgamos sentido para convertirlos en los recursos experienciales que intentaré describir y analizar” (Delory Monberger, 2014, p. 697).

La experiencia se filia con la narrativa como vehículo para biografiar las vidas de las personas. Uno de los autores que se ha dedicado a observar el papel de la narración para la historia de la humanidad ha sido Bruner. Para este autor existen realidades narrativas que presentan reglas universales para su construcción. Entre ellas se encuentra la existencia de una estructura del tiempo, segmentada a partir de acontecimientos cruciales, en el sentido de lo que plantea Ricouer (1995) respecto a que el tiempo narrativo es un tiempo “humanamente relevante”. Al decir de este autor, “el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo” y la “narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal” (p. 39). Bruner también

¹⁷ Sobre la que nos adentraremos en la segunda parte de esta tesis al ocuparnos de la metodología.

postula que las acciones que aparecen en las narraciones siempre obedecen a razones y que lo que hace la gente nunca es por casualidad, sino que está motivado por creencias, deseos, teorías, valores u otros estados intencionales. También dicho autor señala la existencia de cierta regla de composición hermenéutica que consiste en que ninguna historia tiene una interpretación única puesto que los significados imputables son, en principio, múltiples. En la misma línea, señala la ambigüedad de la referencia, puesto que aquello que aborda una narración siempre está abierto a cuestionamiento, por mucho que se comprueben sus hechos puesto que éstos son contruidos a partir del relato. La regla de negociabilidad inherente también es relevante ya que se acepta la contestabilidad esencial de los relatos, dado que se entiende como posible lo que sucede o está planteado allí, a partir de las herramientas de la negociación cultural, o del lenguaje de la narración. Como sostiene Bruner, pocas veces se ha reparado suficientemente en el peso de las narraciones:

“Dedicamos una cantidad enorme de esfuerzo pedagógico a enseñar los métodos de la ciencia y el pensamiento racional: lo que supone la verificación, lo que constituye la contradicción, cómo convertir simples afirmaciones en proposiciones comprobables y demás. Pues estos son los métodos para crear una realidad según la ciencia. Sin embargo, vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración” (Bruner, 1997, p. 168).

Las narrativas permiten llegar a las biografías para recuperar la experiencia humana a través de un proceso de *biografización*, entendido como el:

“(…) conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros. (...) La narración de sí, la narración (auto) biográfica, es una modalidad privilegiada de las operaciones de biografización, y constituye la forma más evidente y elaborada del proceso de escritura de sí” (Delory Momberguer, 2014, p. 699).

Las biografías se erigen de esta manera como “objetos de saber” como “procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos” (Bolívar y Porta, 2010, p. 206). La perspectiva biográfico-narrativa, que detallaremos en la segunda parte de esta tesis, permite reconstruir y reorganizar la experiencia de los sujetos a través de los relatos,

otorgando significados al pasado en relación con el tiempo presente y las concepciones individuales:

“Los sucesos se enmarcan en contextos sociales, culturales e institucionales que les dan sentido y se interpretan en función de la interacción del individuo con el medio. La multiplicidad de las formas que integran el espacio biográfico ofrece un rasgo en común: cuenta, de distintas maneras, una historia o experiencia de vida. (...) La indagación acerca de la vida de los docentes involucra aspectos biográficos personales de cada individuo y aspectos interpersonales y culturales de sus trayectos profesionales” (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010, pp. 164-165).

La mirada sobre las biografías escolares se vuelve central en tanto que allí se pueden encontrar “huellas”, incidencias o reflejos en la formación inicial de un profesor:

“La biografía escolar, como paso prolongado por distintas instituciones educativas, representa para los docentes un caudal de experiencia personal que es preciso considerar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional. La fuerza de esas vivencias escolares radica precisamente en el hecho de que se han aprendido a lo largo de un tiempo prolongado, en etapas decisivas de la vida y en situación (...) La tarea de reconocer la influencia, las marcas, las huellas, los trazos o las enseñanzas que los otros les han dejado a estos sujetos que hoy son maestros sólo parece posible en tanto se acceda y trabaje con el contenido biográfico vivido” (Alliaud, 2014, pág. 53).

En la formación docente inicial, el peso de las biografías escolares tiene que ser apreciado. Sin embargo, su consideración no debe caer en un “determinismo” en el que los practicantes repiten patrones que aprendieron en sus años de escolaridad previos (Davini, 2016, p. 22). El trabajo con las biografías escolares no consiste en la copia de modelos anteriores, sino que forma parte de procesos de búsqueda y creación:

“El que aprende traduce, inventa, adivina, y por lo tanto, no sólo asimila o incorpora, sino que crea, produce algo. Y si bien parte de una propuesta y una intencionalidad que, por lo general, suelen resultarle ajenas, puede encontrarse con condiciones que lo convoquen, ya sea a apropiarse de las realizaciones de otros y llegar a parecerse a lo que esa obra o ese otro es -lo cual conduce desde el inicio a la imposibilidad de lograrlo -o, en cambio, puede encontrarse con

condiciones que lo lleven a reconocer que los saberes, haceres y decires de esos otros son válidos y útiles en tanto contribuyen al proceso de producción/creación que cada quien realiza consigo mismo” (Alliaud, 2014, p. 71).

En la formación en Historia, como ha problematizado un estudio sobre la formación del pensamiento histórico a partir de las visiones de profesores memorables de la carrera de la UNMDP, aparece la importancia de abordar la *sensibilidad biográfica* que traen los estudiantes y que se irá formando a lo largo de su trayectoria como docentes. En este caso se trata de un horizonte cultural y una manera de acercarse a los temas propio de cada estudiante (Porta, Bazán y Aguirre, 2019). Si bien este concepto no estaría remitiendo a la idea de biografía escolar presentada anteriormente, permite vislumbrar la relevancia de lo biográfico en la formación inicial del profesorado en Historia.

En la investigación, creemos pertinente explorar las *incidencias biográficas* sobre las *prácticas de preguntar* dado que consideramos que las maneras en que nos han preguntado influyen, *aunque no necesariamente determinan*, en la forma de preguntar del futuro/a profesor/a en Historia. Nos interesa particularmente dar cuenta sobre las marcas o reflejos de la biografía escolar en las prácticas de enseñanza para pensar cómo a partir de ellas se construyen, junto a otros elementos que más adelante se detallan, las *prácticas de preguntar* de los practicantes.

La formación docente inicial en Ciencias Sociales e Historia en perspectiva

Llegado este punto, habiendo pasado por las biografías escolares, nos detenemos en la formación inicial del profesorado en tanto etapa formativa fundamental de los docentes. La pregunta que guía en esta oportunidad es la siguiente: ¿Qué características tiene la formación docente en Historia?

Como se evidencia de la lectura del apartado anterior, es cierto que la formación inicial comienza mucho antes del ingreso a la carrera puesto que el pasaje por los niveles educativos supone la “sedimentación” de determinadas capas sobre el futuro docente que funcionan como marcas, formas de actuar y entender, estilos que saldrán a la luz en momentos clave (Menghini, Díaz, Morales y Martínez, 2015). Esta *incidencia biográfica*, ya señalada anteriormente, requiere que la universidad -o los institutos formadores- y las escuelas trabajen en conjunto para que la formación inicial “hable el lenguaje de la práctica, pero no una práctica anclada en la mera transmisión, sino una práctica

profesional, comprometida con la idea de que todos somos trabajadores del conocimiento” (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 49).

Concebida la formación como un trayecto o proceso, el calificativo de inicial indica que corresponde a una etapa específica que es la de la carrera de grado, “acotada en el tiempo y a las posibilidades y limitaciones que el mismo impone”, haciendo referencia a la formación que “se recibe en forma intencional y sistemática para ejercer el trabajo docente” (Sanjurjo, 2009, p. 38). Esta etapa culmina con el cierre de la carrera que abre las puertas a la formación continua o en ejercicio.

Las investigaciones sobre la formación de profesores en Historia son bastas, siendo imposible abarcar aquí su totalidad¹⁸. Pagès fue uno de los autores que más ha escrito al respecto. En particular se detuvo en analizar el perfil profesional del profesor de Historia y los desafíos en esta etapa formativa (Pagès, 2004). Recientemente, el mismo autor ha propuesto la necesidad de repensar el perfil del futuro profesorado en cuatro grandes campos: el conocimiento epistemológico, el conocimiento curricular, el conocimiento metodológico y el conocimiento práctico (Pagès, 2018, pp. 26-27). Los desafíos, entonces, son grandes y variados.

En nuestro país, las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado en Historia son abundantes¹⁹. Los profesores de la disciplina pueden formarse tanto en universidades nacionales como en institutos de formación docente, circunscriptos espacialmente a lo largo y ancho del territorio²⁰. Las problemáticas respecto a esta etapa son recurrentes.

En las investigaciones de Mariela Coudannes se puede vislumbrar que, al revisar las opiniones de los estudiantes hacia el final de la carrera, se remarca la consideración respecto a que han sido formados para ‘pensar’ y no para ‘enseñar’ (Coudannes, 2010, p. 980). A la vez, aparece un mayor prestigio de las posiciones académicas o propias del sistema de investigación por sobre la posición docente, tanto por parte de estudiantes como por parte de docentes de la carrera. Dicha autora se detiene a examinar algunas de

¹⁸ La gran cantidad de estudios hace que optemos por enfocarnos específicamente en los profesores en Historia, objeto de esta tesis, dejando de lado las posibilidades de analizar la formación de maestros y maestras de primaria en ciencias sociales.

¹⁹ Un estado de la cuestión puede encontrarse en González (2014; 2017)

²⁰ Un estudio sobre la formación de profesores en los institutos superiores de formación docente de la Provincia de Buenos Aires puede encontrarse en Dicroce (2011). En este capítulo nos abocaremos específicamente a la formación de profesores en Historia en Universidades Nacionales.

las creencias comunes acerca de la formación del profesorado²¹. Entre estas ‘mitomanías’ se encuentran:

- “La carga horaria de las materias pedagógicas resta espacio a la formación para la investigación.
- Saber la disciplina es suficiente para enseñarla. Las materias pedagógicas no tienen nada que aportar a la enseñanza en el nivel superior.
- Los responsables de la formación del profesor son exclusivamente los docentes de las materias pedagógicas, en particular aquellos que están a cargo de la Didáctica específica y de la Práctica Docente o Residencia.
- En la universidad se estudia ‘demasiado’ para luego enseñar ‘tan poco’ en las escuelas.
- Poco de lo que se aprende en la Didáctica de la Historia sirve para ser aplicado en la escuela. La innovación y la creatividad son ‘exquisiteces’ propias de la etapa de la formación” (Coudannes , 2010).

Años más tarde la misma autora, sintetiza los problemas de la formación inicial, más allá de las creencias anteriormente mencionadas. En el desarrollo ‘real’ del currículo del profesorado, Coudannes observa la escasa conexión entre lo disciplinar y lo pedagógico, revistiendo las asignaturas como compartimentos estancos. Al mismo tiempo, las representaciones dominantes marcan un menor valor de la formación docente respecto a la licenciatura o la investigación en Historia. También refiere a que es común desconocer las experiencias previas con las que llegan los jóvenes a la universidad. En resumidas cuentas, se consolida la idea de que lo disciplinar es predominante y que lo pedagógico es superficial dado que se aprenderá durante el ejercicio profesional posterior (Coudannes, 2014, p. 62)²².

En un sentido similar, respecto a los vínculos entre la enseñanza de la Historia y la formación inicial para Argentina y Brasil, Virginia Cuesta (2019) interroga a un conjunto de docentes de universidades de ambos países, quienes señalan que dicha relación es ‘débil’, ‘disociada’, ‘difusa’, aunque ‘necesaria’ (p. 159). Desde luego, que

²¹ Estas creencias nos recuerdan a las mitomanías de la educación argentina planteadas por Grimson y Tenti Fanfani (2018). Los autores entienden por ellas a frases hechas que refieren a lugares comunes de la educación, construidas por determinadas personas en contextos específicos pero que siguen circulando más allá de esos contextos. Son construcciones difíciles de romper puesto que se desentienden de las miradas complejas que cualquier proceso de cambio requiere.

²² Algunas de estas consideraciones ya habían sido planteadas con anterioridad por Maestro (2001).

los docentes consultados, a cargo de las didácticas específicas o de las residencias o prácticas finales, no pueden asumir el peso de una formación inicial que, como dijimos, abarca la totalidad de la carrera. Para ello debemos analizar los diseños curriculares y los planes de estudios como se hará más adelante. Otros estudios que se focalizan en la formación inicial de las universidades nacionales son los de Andelique (2011) y De Amézola (2011).

Concentrados específicamente sobre las dificultades propias de las prácticas durante la formación inicial, aparece un conjunto de problemas propios de esta etapa final de la formación inicial, aunque obviamente resultado de todo el trayecto. Allí surgen diversos problemas por parte de los futuros profesores como han señalado García y Jara (2015). Entre ellos se encuentran: dificultades en la construcción del contenido histórico escolar, inconvenientes en la construcción de secuencias didácticas, problemas en la puesta en escena de la propuesta y en los modos explicativos de la clase, entre otros. Estos obstáculos implican repensar lo que ocurre en la formación de formadores y “resquebrajar los principios de certidumbre de nuestra propia práctica docente” (García y Jara, 2015, p. 72). Sobre el segundo aspecto señalado, se evidencia la centralidad que todavía comporta, en la formación inicial del profesorado en Historia, la explicación por sobre la problematización y la comprensión (Jara y Salto, 2014).

Otros estudios se focalizan en las necesidades del profesorado de cara al futuro. Allí retoman la propuesta de Pagès, atenta a contestar la pregunta: “¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro?” (2018). Así lo piensan, por ejemplo, Jara y Cerdá, quienes reflexionan a partir de una encuesta a sus estudiantes de la Universidad Nacional del Comahue y de la Universidad de Córdoba, sobre los desafíos de la formación:

“El estudio preliminar que hemos realizado nos ha ofrecido un caudal de información y datos inconmensurable para pensarnos en la formación y en la enseñanza de la historia en consonancia con la formación de ciudadanías plurales, diversas, críticas y participativas para fortalecer y construir permanentemente sociedades democráticas con justicia social. Quizás el mayor desafío sea pasar de la enunciación/intención/diagnóstico a la acción/ práctica/innovación de una historia escolar que vuelva a contribuir a repensarnos humanos” (Jara y Cerdá, 2020, p. 174).

El ámbito de la formación inicial de profesores en Historia es un horizonte compartido por los integrantes del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS), entre los que me incluyo²³. Desde la visión del grupo de investigación, la formación inicial es comprendida como un trayecto en construcción en el que se intenta conectar el conocimiento disciplinar con el conocimiento didáctico de esos contenidos disciplinares (Bazán y Zuppa, 2013). En la Universidad de Mar del Plata, se observa similitud con las dificultades señaladas anteriormente y también la emergencia del diagnóstico por parte de los estudiantes, quienes “reconocen una buena formación disciplinar pero demandan una mejor formación pedagógica” (Bazán y Zuppa, 2013, p. 59). A la vez, se encuentran resistencias a la formación pedagógica, coincidentes con las creencias o ‘mitomanías’ planteadas por Coudannes. En un itinerario que articula cátedra y grupo de investigación, se han desarrollado distintos soportes dinamizadores que buscan fortalecer el recorrido de los futuros profesores en el tránsito final de su formación inicial (Bazán y Zuppa, 2016).

El presente en la formación docente mirada desde los currículos

Siguiendo el itinerario previsto, volvemos al tiempo presente para analizar los currículos de formación docente. La mirada requiere también prestar atención a los diseños curriculares de la escuela por dos cuestiones principales. En primer término, porque los/as futuros/as profesores/as se desempeñarán en el nivel secundario principalmente, siendo necesario observar también la articulación con su nivel inmediato anterior que es la escuela primaria. En segundo término, porque como señalamos antes, nos interesa desentramar las *incidencias biográficas* y para ello nos preocupa dar cuenta de cómo aprendieron Ciencias Sociales e Historia en su recorrido por la escolaridad. Entonces: ¿Qué plantean los planes de estudios y los diseños curriculares de la escuela?

Adentrarse en estos temas implica reconocer qué se entiende por currículum lo que conduce a la conocida definición de Alicia de Alba. Según su visión:

“Por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos

²³ Una síntesis de las líneas de investigación que actualmente desarrolla el grupo puede encontrarse en Bazán (2017) y Bazán y Marchetti (2017). Un recorrido que complementa el trabajo articulado entre cátedra y grupo puede hallarse en Bazán y Zuppa (2016).

intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal denominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” (De Alba, 1998, pp. 59-60).

Desde este lugar es que comprendemos al currículum como una política educativa construida históricamente por determinados grupos sociales. Los planes de estudio de las carreras universitarias también deben ser comprendidos bajo la misma lógica, puesto que la discusión sobre si los mismos son diferentes de los currículos ya ha quedado saldada (De Alba, 1998, p. 58). Vale la pena considerar, aquello señalado por Stenhouse (1991), respecto a que el currículum no sólo es aquello que está prescripto en un documento, sino que es importante indagar en torno a la realidad del mismo en las aulas, algo sobre los que nos detendremos más adelante. Sin ánimos de entrar en un abordaje teórico sobre los currículums²⁴, interesa precisar que, siguiendo la propuesta de Gvirtz y Palamidessi, cuando referimos a ellos en este apartado nos ceñimos a los textos oficiales que definen el qué y el cómo de la enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 75).

En el caso de los diseños curriculares de la escuela, éstos han sido fundamentalmente pensados desde las asignaturas. La atomización resultante del conocimiento fragmenta la realidad educativa y es por ello que este tipo de organización curricular es también denominada *puzzle* (Araujo, 2019, pp. 136-137). Este modelo, mayormente común para la escuela secundaria y en los planes de estudio universitarios, “con frecuencia obstaculiza, o no estimula, las preguntas más vitales, ya que ellas no pueden ser confinadas dentro de los límites de las áreas disciplinares”²⁵. Desde luego, nos interesa resaltar la dificultad resultante de la definición curricular respecto a las posibilidades concretas de producir preguntas más abarcativas, profundas y genuinas, a

²⁴ Una síntesis de la discusión sobre los currículos, las diversas perspectivas y conceptos asociados puede encontrarse en Gvirtz y Palamidessi (2006). Véase también el trabajo de Araujo (2019).

²⁵ Esta observación de J. Torres Santomé la encontramos en Araujo (2019, p. 140).

la vez que interdisciplinarias y más cercanas a la realidad. Ello recuerda lo planteado por Camilloni sobre si es menester enseñar disciplinas o áreas (Camilloni, 2010). Allí mismo, en ese texto, la autora resaltaba la importancia del abordaje interdisciplinario e invitaba a pensar que, si se elegía esa opción, ésta no podía limitarse al campo de las Ciencias Sociales, estimulando el interés por el conocimiento sin limitación alguna y la comprensión y compromiso, en tanto actores sociales, por los procesos desarrollados por la humanidad en su conjunto, en todos los tiempos y espacios (Camilloni, 2010, p. 74).

En la escuela primaria, la organización curricular se realiza a partir de áreas de conocimiento y dentro de ellas, en el caso de las Ciencias Sociales, se organiza por bloques²⁶. En el caso del diseño curricular del año 2008, éste constaba con un marco general para la educación primaria que era bastante específico respecto a los propósitos de enseñanza de las distintas áreas. Se enfatizaba en la importancia de que la escuela colabore con la construcción de un “pensamiento crítico, reflexivo y analítico que pueda contribuir a desnaturalizar las imágenes establecidas, a dudar de lo que parece y de lo que es presentado como obvio, dado y natural” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 44). Se establecía allí una clara referencia a las características del conocimiento social que, “como en otros campos del saber, es inacabado y está en permanente construcción”, por lo que las “producciones de las Ciencias Sociales son efectivamente aproximaciones parciales a la realidad, están condicionadas por el contexto” y se caracterizan por ser “perfectibles y provisorias” (p. 44). Recientemente, en el año 2018 se impulsó un nuevo diseño curricular para el nivel que trajo aparejado algunos cambios. En el enfoque curricular se establecía:

“Es responsabilidad de las instituciones educativas enseñar a comprender el mundo social construido y cambiante, en el cual viven niños, jóvenes y adultos, tanto en el pasado como en el presente. Es así que la escuela enfrenta un desafío en la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que interpela a la sociedad en su conjunto, a las relaciones que se establecen en ella y a las distintas maneras de expresarse y de convivir que tienen las diversas identidades culturales que la componen. Para ello, es fundamental el rol que cumplen los docentes de toda la

²⁶ En el primer ciclo los bloques son “Sociedades y culturas: cambios y continuidades” y “Sociedades, culturas y organización del espacio”. En el segundo ciclo se subdivide el área en “Las sociedades a través del tiempo” y “Sociedades y territorios”. Como se observa, la organización obedece a organizar los contenidos en función de un bloque más histórico y otro geográfico, aunque el enfoque que se propone corresponde con el de área. Los bloques no vieron modificación entre el diseño del 2008 y el del 2018.

provincia de Buenos Aires en la búsqueda de diferentes miradas de aproximación sobre los procesos sociohistóricos y que implican su enseñanza, a partir de contenidos (conceptos y modos de conocer) relevantes para la sociedad del presente. Es primordial que las instituciones educativas incentiven el desarrollo de capacidades y habilidades acordes al mundo contemporáneo y se comprometan en la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo, cuestionando, en forma permanente, prejuicios y estereotipos para el logro de una convivencia democrática y respetuosa hacia las diversidades culturales que la integran” (Dirección General de Cultura y Educación , 2018, p. 180).

Nos parece interesante destacar de la anterior cita, la noción de mundo social que implica un cambio respecto a la anterior utilización del concepto realidad social. También resulta valioso el acento en la importancia de los procesos sociohistóricos y la relación con los problemas del presente a partir de un trabajo sobre capacidades acordes a los desafíos del mundo contemporáneo que allí se plantean. Es visible además la reescritura de lo enunciado previamente sobre el pensamiento crítico y reflexivo, lo que es común a las reformas curriculares, puesto que lo producido previamente pocas veces cae en saco roto. La nueva propuesta se plantea articulada con la Ley de Educación Sexual Integral (sancionada en 2006), con los desafíos de la Educación Inclusiva, las Tecnologías de la Información y la Comunicación y el abordaje desde el aprendizaje basado en problemas (ABP).

En el caso de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, el diseño curricular establece un abordaje en áreas en el primer año de la escuela secundaria básica y un trabajo en disciplinas a partir de allí hasta el 5to año de la escolaridad (para todas las orientaciones del ciclo superior orientado) o el 6to año (exclusivamente para la orientación en ciencias sociales y la orientación en arte)²⁷. En el caso de primer año de la ESB se establece un itinerario que atraviesa tres unidades que van desde la evolución de la humanidad a la construcción del Occidente europeo hasta llegar a la Edad Media, bajo la influencia de la obra del historiador David Christian (Dirección General de Cultura y Educación, 2006, pp. 58-85; Christian, 2005). Se presenta una organización curricular centrada en conceptos estructurantes como naturaleza, cultura, espacio, tiempo, actores

²⁷ Más adelante en la presente tesis cuando analicemos el contexto de la investigación y los espacios donde realizaron los futuros profesores sus prácticas realizaré alguna observación sobre esta cuestión, respecto a los contenidos establecidos por parte del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia que depende de la UNMdP.

sociales y trabajo; en conceptos transdisciplinarios como similitud, diferencia, continuidad, cambio, conflicto, acuerdo, etc.; y en conceptos básicos disciplinarios que corresponden a cada uno de los contenidos del diseño. En las orientaciones didácticas para Ciencias Sociales se establece lo siguiente:

“En el contexto de este Diseño Curricular se presenta una manera de concebir las Ciencias Sociales, entendidas como un saber en construcción, en constante desarrollo y con el acento puesto en la comprensión y explicación de las acciones de los hombres en sociedad. Entonces, necesariamente, ha de modificarse la manera de enseñar las mismas, la forma de organizar y secuenciar los contenidos, los tipos de saberes a construir, los recursos a utilizar y las formas de evaluar los aprendizajes alcanzados. Las prácticas de enseñanza se deben orientar en el sentido de organizar situaciones didácticas que tengan en cuenta la complejidad del objeto social, su estudio en profundidad y la participación de los estudiantes en la construcción de sus vínculos con los contenidos de la enseñanza. (...) Para la enseñanza de las Ciencias Sociales, el modo de tratamiento de los temas debe permitir el estudio de determinadas problemáticas en orden sincrónico o diacrónico, en distintos espacios y sociedades, así como también el desarrollo desde distintas perspectivas disciplinares, identificando y contrastando las relaciones que se producen entre ellas” (Dirección General de Cultura y Educación, 2006, p. 72).

En la lectura del diseño, observamos una preocupación por el abordaje de la temporalidad y la espacialidad humanas, presente tanto en los contenidos, como en los propósitos y expectativas de logro. Como se vislumbra en las orientaciones, es evidente la propuesta de abordaje de determinadas problemáticas (todavía más clara desde la selección de casos propuesta), con el acento puesto en la comprensión y explicación de las acciones del hombre como ser social. Si bien, a nuestro criterio, el diseño invita a pensar social e históricamente (algo que profundizaremos en el siguiente capítulo), desde la enunciación, el acento está puesto en el tiempo histórico y el espacio geográfico como conceptos centrales. Posiblemente esto se deba a una lectura anacrónica de nuestra parte puesto que, para ese entonces, no estaba del todo claro la centralidad de pensar social e históricamente como se concibe en la actualidad. No nos ocupamos del resto de los diseños curriculares de la escuela secundaria puesto que la mirada se concentra en el

primer año por ser el año elegido para establecer los practicantes que conforman la muestra de la investigación.

Resta ocuparse del análisis del plan de estudios de la carrera de Historia en la UNMdP. Para ello es necesario señalar un recorrido por la carrera y su evolución histórica, ya emprendido por otros autores (Devoto, Génova y Ramallo, 2016). En el caso de la ciudad de Mar del Plata, la carrera en Historia comienza a dictarse en 1975, con un plan casi idéntico al de la previa Universidad Católica²⁸. La carrera sufrió los avatares de la historia argentina del período que afectaron desde luego los planes de estudios. Así existe una etapa signada por la *carrera del proceso* durante la dictadura y posteriormente, un momento de profesionalización y democratización en la década del '80 con el retorno democrático (Devoto, Génova y Ramallo, 2016). En la década de los '90 el plan sufrirá dos modificaciones, hasta llegar a la reforma del año 2003 que traerá cambios que durarán casi dos décadas.

El plan de 2003 se concentró en garantizar una buena formación disciplinar, presentar una formación interdisciplinar básica y no realizar cambios en la formación docente. Es necesario contextualizar la carrera señalando que se encuentra situada en el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, encargado de la mayoría de las asignaturas del plan de estudios. A la vez, la propuesta curricular articula con otros departamentos de la FH, especialmente con el Departamento de Ciencias de la Educación, que dicta cinco materias para la formación del profesorado, el Departamento de Geografía (que dicta una obligatoria y se puede elegir otra opcional), y los Departamentos de Filosofía, Letras y Sociología que ofrecen asignaturas optativas.

Respecto de la formación docente, el plan establece lo siguiente:

“El espacio de la formación docente: se pretende reflexionar sobre un ciclo que posibilite a los futuros profesionales en las habilidades para la gestión técnico pedagógica y administrativa de la escuela de este siglo y que incorpore las nuevas tendencias de tratamiento didáctico que se diferencien de las estrategias tradicionales (clases expositivas y dinámicas grupales). El objetivo es fortalecer la práctica docente, no sólo áulica sino también institucional, socio-política

²⁸ La Universidad Nacional de Mar del Plata se construyó sobre la base de las anteriores Universidad Provincial y la Universidad Católica de la ciudad en el año 1975. Sobre la historia de la UNMdP puede consultarse el siguiente link: <https://www.mdp.edu.ar/index.php/institucional/historia-de-la-universidad>

/comunitaria con fuertes énfasis en la polifuncionalidad del rol, en la etapa histórica que nos toca vivir, donde la escuela atraviesa un camino de violencia y conflicto social en el contexto” (UNMdP, 2003).

Más allá de la claridad enunciativa respecto a la formación docente del futuro egresado, el perfil del graduado es curricularmente confuso, como han señalado Devoto, Génova y Ramallo (2016) puesto que la formación investigativa y disciplinar cobra más relevancia que la pedagógica o educativa (p. 50). Quizás ello se deba a que, si bien la carrera está inclinada hacia la formación mayoritariamente del profesorado, en la práctica obra cierta indefinición que se debe a tener un plan que se ajuste también a la carrera de Licenciatura, que solo se diferencia del anterior en no contar con el ciclo de formación docente, en el cursado de dos seminarios adicionales y en la elaboración de una tesina.

Siguiendo con el análisis, aparecen en el Plan de Estudios ciertos *desencuentros*, como han enunciado Devoto, Génova y Ramallo (2016). Entre ellos se evidencian:

- a) Perfil del graduado ambiguo, “híbrido” o indefinido.
- b) Desjerarquización y subordinación de la tarea docente.
- c) Rol secundario de la formación pedagógico-didáctica.
- d) De la dicotomía entre la historia y la didáctica: hacia la convivencia en el profesorado.
- e) Insuficiencia de la práctica docente, formación básica y actualización.
- f) Ausencias de trabajo con entornos de enseñanza diversificados.
- g) Concepción universalista y eurocéntrica de la Historia.

Estos *desencuentros* aparecen nítidamente en la etapa final de la carrera que consiste en el cursado de la didáctica específica y en el desarrollo de las prácticas docentes. Es el momento en el que se cruzan dos formaciones que han corrido por andariveles totalmente diferentes, la formación específica y la formación docente. Como han recuperado Bazán y Zuppa:

“Los estudiantes comienzan a cursar la Didáctica específica con ciertos prejuicios que califican como carencias del Plan de Estudio. Pronto se transforman en demandas, y las más reiteradas tienen que ver con la formación pedagógica. Desde quejas acerca del ciclo de formación docente hasta el pedido desesperado de

recetas. Esos reclamos que surgen al inicio de la cursada de Didáctica Específica, con el correr de las clases van transformándose” (Bazán y Zuppa, 2013, p. 60).

Frente a este panorama, asomaba imperiosa la necesidad de una nueva reforma del plan, a casi veinte años de su puesta en marcha. En el año 2022 se sancionó una modificación al plan vigente en el seno de la FH, aunque resta todavía su aprobación definitiva en el Consejo Superior de la UNMdP. Al no ser todavía una propuesta curricular en acción, puesto que todavía no se han formado estudiantes en ella, no será motivo del interés de la presente investigación dado que los practicantes elegidos para la presente tesis, no lo han atravesado en su formación.

El presente y porvenir de las prácticas de enseñanza de la Historia

Definidos los *futuros/as profesores/as* dentro del campo de la formación docente, resta precisar qué se entiende por *prácticas iniciales de enseñanza*. Nuevamente es necesario descomponer los términos, aunque nos atendremos al primero y al último de dichos vocablos dado que por *iniciales* entendemos, lisa y llanamente, el primer contacto formal con la clase de Historia en la escuela secundaria. Primeramente, qué se concibe por prácticas. Responder este interrogante conduce indefectiblemente a Bourdieu. La práctica nace opuesta a la teoría y refiere a algo que es puesto en acción. En este sentido, “no es fácil hablar de la práctica de otro modo que en forma negativa, y sobre todo de la práctica en lo que ella tiene de más mecánico en apariencia, de más opuesto a la lógica del pensamiento y del discurso” (Bourdieu, 1980, p. 129). Desde el campo de la educación, Davini entiende por prácticas lo siguiente:

“(…) la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos en las prácticas se trata con situaciones y problemas *genuinos*” (Davini, 2016, p. 29).

Es interesante la apelación a un contexto y situaciones reales que son las que construyen los múltiples escenarios para las prácticas, lo que nos aleja, por obvias razones, de discusiones meramente teóricas. Sin embargo, es necesario pensar la teoría desde la práctica y a la inversa, aunque esto no es nada sencillo de realizar. Bourdieu

advirtió al respecto cuando refería a las dificultades para salir de un esquema teórico a uno práctico, o señalaba aquello que se pierde al momento de analizar desde la teoría lo sucedido en la práctica:

“Pasar del esquema práctico al esquema teórico, construido después de la batalla, del sentido práctico al modelo teórico (...) es dejar escapar todo aquello que hace a la realidad temporal de la práctica que se está haciendo. La práctica se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas, como la irreversibilidad, que destruye la sincronización; su estructura temporal, es decir su ritmo, su tempo y sobre todo su orientación es constitutiva de su sentido (...) En una palabra, debido a su total inmanencia con respecto a la duración, la práctica está ligada al tiempo (...)” (Bourdieu, 1980, pp. 130-131).

Un concepto clave dentro de la teoría de Bourdieu es *habitus* que es de gran utilidad puesto que es generador de las prácticas²⁹:

“(...) es también porque el habitus, como todo *arte de la invención*, es lo que permite producir prácticas en un número infinito, y relativamente imprevisibles (como las correspondientes situaciones), pero limitadas no obstante en su diversidad. En una palabra, siendo el producto de una determinada clase de regularidades objetivas, el habitus tiene a engendrar todas las conductas ‘razonables’, de ‘sentido común’, que son posibles en los límites de esas regularidades y únicamente ésas (...)” (Bourdieu, 1980, pp. 90-91).

Es por el *habitus* que realizamos nuestras prácticas cotidianas, siendo relevante analizar la relación existente entre ambos conceptos. Sobre el segundo vocablo que da sentido al concepto *prácticas iniciales de enseñanza*, Davini (2016) ha definido *enseñanza* como “una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios” (p. 30). Desde esta acepción, se sobreentiende que enseñar algo “implica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo del tiempo (más breve o más largo) y un

²⁹Por *habitus* Bourdieu (1980) comprende “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (p. 86).

proceso interactivo entre quienes participan, conforme a valores y resultados que se busca alcanzar” (p. 31). En un mismo sentido, Basabe y Cols (2016) plantean que la enseñanza involucra siempre tres elementos: alguien que tiene un conocimiento, alguien que carece de él y un saber contenido de la transmisión (p. 126).

Otros autores como Jackson (1986) dejan las definiciones de lado, puesto que “jamás llegaremos a tener una definición perdurable de lo que significa enseñar” (p. 108). Dicho autor propone entonces recorrer distintos enfoques que han intentado determinar qué es la enseñanza o qué debería ser. El primero lleva el nombre de *genérico* y entiende a la enseñanza como un sistema de acciones destinadas a inducir el aprendizaje. Las críticas que plantea a Jackson a esta definición radican en la vaguedad que implica el grado de amplitud, dado que muchas otras actividades que difícilmente puedan ser consideradas enseñanza caen dentro de dicha definición. Un segundo enfoque, denominado *epistémico*, vincula a la enseñanza con un el campo de conocimientos que se trasmite. El docente como “proveedor de conocimientos” cuadraría perfectamente en esta definición. Sin embargo, también presenta dificultades dado que no presta atención sobre otros elementos indirectos a la transmisión de conocimientos que son importantísimos para la enseñanza. El último enfoque, que Jackson denomina *consensual*, admite que existen muchas maneras de enseñar, algunas convencionales y otras no (pp.122-132). En su sentido más común, Jackson retoma los aportes de Scheffler, al decir que enseñar es “reconocer la ‘razón’ del alumno, es decir, su demanda de razones y su juicio sobre estas, aunque tales demandas no sean uniformemente apropiadas en cada frase del período de enseñanza” (p. 127). En otra definición, Fenstermacher (1989) comprende a la enseñanza como la tarea que permite “la acción de estudiar, consistente en enseñarle cómo aprender”. Además, este autor incorpora el adjetivo “buena” para referir a la enseñanza, sin entender por ella una empresa “con éxito”:

“Por el contrario, en este contexto, la palabra «buena» tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher, 1989).

Las prácticas de enseñanza son, entonces, prácticas sociales complejas que se desarrollan en el escenario educativo y que, para ser comprendidas, requieren de un abordaje multidimensional. Algunas de las variables que entran en juego en las prácticas son: el tiempo y el espacio como coordenadas clave, los agrupamientos en relación con las decisiones institucionales, las representaciones sociales de las posiciones de estudiantes y docentes, las relaciones de saber/poder propias de la dinámica de la clase y las construcciones identitarias y la necesidad de mutuo reconocimiento (Edelstein, 2011, pp. 190-191). En tanto práctica social, la enseñanza es compleja porque implica un trabajo singular e incierto que requiere intervenciones “conscientes, planificadas, creativas, a veces audaces” por parte de los “prácticos preparados no solamente en las herramientas teóricas y prácticas que les requerirán las intervenciones, sino en actitudes de autonomía y de compromiso” (Sanjurjo, 2009, p. 27). El aula es el espacio donde estas prácticas se formalizan, aunque éstas exceden su territorio porque implican también la planificación y la reflexión educativa. La práctica es un lugar de imbricación con el mundo y con las experiencias que trae aparejado. Es también una práctica cotidiana, un arte de hacer “clase” (De Certeau, 2000; Chartier, 2000)³⁰. Desde esta visión, situada en el contexto escolar es que comprendemos a la práctica en el siguiente sentido:

“La práctica es lugar de experiencias, de relaciones con el mundo, de espacios en que se anudan: el sentido de la identidad, la permanencia temporal, el trabajo cotidiano, la proyección de las decisiones que se toman; el aula como espacio de autonomía. En el lugar se incluye la posibilidad de recorrer los múltiples senderos de aprendizajes y experiencias que se acumulan y redefinen en el tiempo, acerca de lo posible, lo pensable, lo valioso, lo permitido. Son lugares y experiencias de ruptura y/o continuidad, de pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, de posibilidades enriquecedoras en múltiples sentidos” (Jara y Funes, 2016, p. 248).

Así aparecen, en la complejidad de las prácticas, zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y zonas conscientes, que posibilitan la reflexión y son resultado de las decisiones del docente (Davini, 2016). En el primer caso, se trata de decisiones propias del *habitus*, como conocimientos tácitos o implícitos propios de la práctica profesional. En el segundo, obedecen a dimensiones de las prácticas reguladas por las instituciones a partir de políticas, normas o documentos. Finalmente, las zonas

³⁰ La extrapolación de la conceptualización de De Certeau al ámbito educativo se la debemos a Anne Marie Chartier. Nuestro conocimiento sobre esta autora es gracias a la lectura de González (2020).

conscientes son las que permiten la reflexión y el análisis para la toma de decisiones propias (Davini, 2016, pp. 27-28). Esta última es fundamental para la formación en la práctica que promueva una reflexión en la acción y sobre la acción:

“Los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de reglas preexistentes y no sólo a través del perfeccionamiento de nuevas formas de razonamiento, sino también, mediante la construcción, análisis y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular y encarar los problemas de la enseñanza” (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2007, p. 238).

Aquí se hace claro que, dado que me preocupan las *prácticas iniciales de enseñanza*, el enfoque será principalmente didáctico, tomando a la didáctica como “coreografía de la enseñanza” (Bazán, 2017). La práctica es, a la vez, momento de *acompañamiento*, tal como han planteado Bazán y Zuppa:

“La propuesta será trabajar con los futuros docentes a partir del acompañamiento, de esperar y pautar los tiempos que llevará esa internalización del pensamiento histórico y por tanto los procedimientos más complejos de la disciplina, para que ellos se vean habilitados en su propia enseñanza. Esa asistencia al practicante debería animarlo a diseñar estrategias que impliquen producción de secuencias en las que se desarrollen el uso de múltiples fuentes, impactos visuales, dispositivos textuales, discursos, conceptos que ayuden a los alumnos a la vez a aprender contenidos, analizar fuentes, definir problemas históricos, corroborar evidencia, determinar significancia” (Bazán y Zuppa, 2013, pp. 67-68).

Del mismo modo, a la vez que lugar de aprendizaje y de acompañamiento, las prácticas son un espacio privilegiado para el desarrollo de la investigación (Bazán y Zuppa, 2016). En nuestro caso, en el seno de la UNMdP las prácticas del profesorado en Historia permiten articular el trabajo mancomunado entre la cátedra de Didáctica Específica y Práctica de la Enseñanza y el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS).

Finalmente, coincidimos con González respecto a que las prácticas docentes en historia son prácticas culturales, articuladas en torno a la noción de cultura escolar:

“Desde este marco teórico, he indicado que las prácticas docentes se configuran de modo complejo, móvil y plural por la concurrencia de un conjunto de dimensiones: el contexto, la propuesta oficial, los estudiantes, la materialidad, los propios profesores y su saber hacer. (...) Desde luego los propios profesores configuran las prácticas de enseñanza – con sus biografías, formaciones, lecturas, representaciones, memorias, posicionamientos políticos, expectativas–, en sus diálogos con otros colegas, con las comunidades educativas en las que trabajan, y con sus estudiantes. Finalmente, pero no en último lugar, el saber hacer de los profesores es clave en la configuración de las prácticas, un saber hacer a partir del cual despliegan diversas estrategias y tácticas -contingentes y situadas- dando cuenta de la movilidad plural de intereses y “artes de hacer” (González, 2020, pp. 4-5).

En la visión de la autora, se evidencia la centralidad de la propuesta de De Certeau, no solo respecto a la idea de “artes de hacer”, sino también por la alusión del empleo de determinadas estrategias y tácticas propias de la conceptualización del autor francés (De Certeau, 2000). Se observa también un conjunto de elementos que recuerdan, por un lado, la propuesta de Shulman respecto al saber base para la enseñanza y las diferentes fuentes de conocimiento (Shulman, 2005; Shulman y Gudmundsdóttir, 2005).

El análisis de las prácticas se posiciona frente a los retos del futuro en tanto motor de la historia, desafíos del presente que configuran un futuro del ejercicio profesional y que consideramos como un *continuum* en este último apartado del capítulo. Como ha planteado Pagès:

“El futuro debería haber sido el contenido central de mi intervención. Por muchas razones. La primera porque es el motor de la historia. Las personas, las sociedades, los grupos tomamos decisiones continuamente pensando en el futuro que queremos construir. Es en función de este futuro que en la escuela, y en la enseñanza de las ciencias sociales preparamos a la ciudadanía de una manera o de otra, les enseñamos unas cosas u otras. Y formaremos al profesorado para que, a su vez, forme ciudadanos y ciudadanas libres o súbditos que cuestionen o sigan sin cuestionar lo que otros piensan por ellos” (Pagès, 2018, p. 36).

Sobre pasado, presente y futuro de la formación de profesores en Historia

Este capítulo finaliza luego de un extenso recorrido en el que viajamos a través de la temporalidad de la formación. Fruto de ese itinerario se definieron algunos conceptos centrales para la presente investigación y se observaron los marcos interpretativos fundamentales para comprender el papel de los y las futuro/as profesores/as en Historia. Vale la pena retomar las preguntas del inicio del capítulo: ¿Cómo comprender la formación docente inicial? ¿Qué implica cada una de las conceptualizaciones? ¿Cómo se han configurado biográficamente las *prácticas de preguntar* de los futuros profesores de Historia? ¿Qué *incidencias biográficas* se reflejan en el tránsito por las *prácticas iniciales de enseñanza*? ¿Qué características tiene la formación docente en Historia? ¿Qué plantean los planes de estudios y los diseños curriculares de la escuela? ¿En qué consisten las prácticas iniciales de enseñanza y qué implicancias tienen para la formación? ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta la formación del futuro profesor en Historia?

Como se vislumbra, creemos haber dado cuenta de todas ellas a partir de las páginas anteriores. Atravesamos las biografías escolares y la formación inicial del profesorado en Historia, nos detuvimos en los currículums de formación y de los niveles educativos y atendimos la conceptualización de las prácticas y los desafíos del futuro presente. En el centro, emergió un/a futuro/a profesor/profesora en Historia que se convirtió en el quién/quienes de mi investigación, en el sujeto protagonista de sus prácticas iniciales de enseñanza sobre el que se haremos foco.

LLEGADA

CAP. 7

CAP. 8

CAP. 6

CAP. 5

CAP. 3

CAP. 4

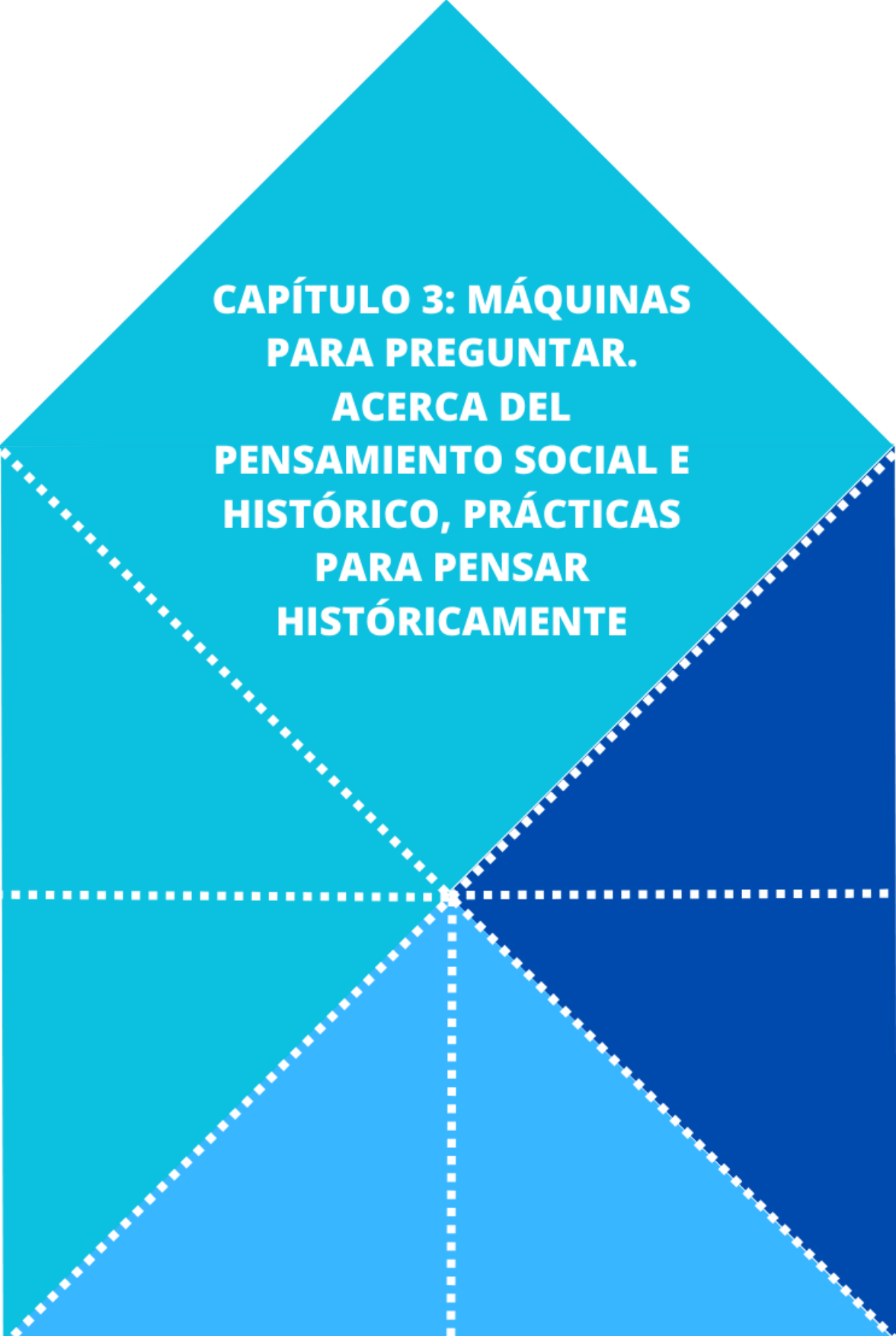
CAP. 2

CAP. 1

PARTIDA

En este segundo capítulo, abordamos la formación inicial del profesorado desde distintas aristas que implicaron recorrer el pasado, presente y futuro de la formación docente. Entre ellas encontramos lo conceptual, lo curricular y lo biográfico como variables a tener en cuenta para el análisis de la formación del profesorado. Nos detuvimos también en las particularidades de la formación docente en Historia.

Definimos aquí lo que comprendemos como futuro/a profesor/a en Historia, a la vez que circunscribimos el análisis de la formación al trayecto de las *prácticas iniciales de enseñanza*. Afloraron también otros conceptos claves para esta investigación como las *incidencias biográficas* y el papel del *acompañamiento*. Sobre estos términos se volverá a lo largo de los siguientes capítulos.



**CAPÍTULO 3: MÁQUINAS
PARA PREGUNTAR.
ACERCA DEL
PENSAMIENTO SOCIAL E
HISTÓRICO, PRÁCTICAS
PARA PENSAR
HISTÓRICAMENTE**

CAPÍTULO 3: “MÁQUINAS” PARA PREGUNTAR. ACERCA DEL PENSAMIENTO SOCIAL E HISTÓRICO, PRÁCTICAS PARA PENSAR HISTÓRICAMENTE

“¿Por qué es el género Homo el único de todo el reino animal que ha aparecido con estas enormes máquinas de pensar?” (Harari, 2019, p. 21).

“El conocimiento debía superar además el tamiz de un gran número de mentes, y esto a su vez permitía comprobar su solvencia, exactitud y utilidad, pues solo tras ese proceso podía tomarse una decisión última de incorporarlo a las historias de los orígenes que constituían el fundamento de la educación. Por consiguiente, esta lenta progresión acabó convirtiéndose en el primer motor de cambio de la historia de la humanidad” (Christian, 2019, p. 225).

En este capítulo nos abocaremos a analizar un conjunto de preguntas que en la propuesta de esta tesis se encuentran imbricadas. Desanudarlas, ponerlas en diálogo y volverlas a anudar es, en parte, el objetivo de esta investigación: ¿De qué manera la psicología educativa y la pedagogía concibieron la construcción del pensamiento? ¿Cómo fue definido el pensamiento social e histórico? ¿Qué implica “pensar históricamente”? ¿Cómo se definen los elementos que lo componen? ¿Qué diferencias y similitudes habría entre habilidades, procedimientos y competencias? ¿Desde qué lugar se abordarán en esta investigación?

“Máquinas para pensar”³¹

Así como el *Homo Erectus* andaba erguido, el *Habilis* era un formidable constructor de herramientas, el *Homo Sapiens* piensa. Pensar es una característica fundamental de nuestra especie, en buena medida pensar nos hace humanos. Como bien ha señalado David Christian, el aprendizaje colectivo, esa capacidad de construir conocimiento social que caracteriza a nuestra especie, es un rasgo distintivo de nuestra evolución:

“(…) todo parece indicar que nuestra especie fue la primera en traspasar ese umbral lingüístico que permite la acumulación de información tanto en el seno de las comunidades como entre las generaciones. Similar en este sentido al hallazgo de una verdadera mina de oro, el aprendizaje colectivo desencadenó la puesta en

³¹ La metáfora la recuperamos de Harari (2019).

marcha de una plétora de información sobre las plantas, los animales, la fecundidad de las tierras de cultivo, el fuego, los productos químicos..., sin olvidar que al mismo tiempo nutrió también la literatura, el arte, la religión y la psicología de nuestros propios semejantes. Pese a que en cada generación se perdieran algunos datos, lo cierto es que a largo plazo los almacenes de información de los seres humanos no dejaron de crecer y que el caudal de conocimiento provocó una impresionante aceleración de la historia humana, dado que nos proporcionó acceso a unos flujos de energía en constante aumento y a un poder sobre el entorno igualmente ascendente” (Christian, 2019, p. 211).

Con tanta información recolectada nuestros antepasados fueron los primeros en poner esos conocimientos en movimiento. Frente a esta característica tan humana, nos preguntamos: ¿De qué manera la psicología educativa y la pedagogía concibieron la construcción del pensamiento? ¿Cómo fueron interpretadas estas “máquinas de pensar”? La cita anterior es plausible de conectarla con aquello que Perkins denominó como tres metas generales de la educación de nuestras mentes: retención, comprensión y uso activo del conocimiento (Perkins, 1995). Los seres humanos primero acumularon grandes cantidades de información sobre la naturaleza para poder actuar sobre ella, produjeron sus comprensiones sobre el mundo y aplicaron sus conocimientos frente a preguntas y problemas que surgían a diario. En definitiva, si seguían estos pasos estaban aprendiendo.

Desde la psicología educativa, los conductistas se abocaron plenamente a analizar el funcionamiento del pensamiento. Como ha sintetizado Gardner:

“Esta rama, llamada ‘teoría del aprendizaje’ o ‘conductismo’, también se remontaba hasta Darwin. Pero mientras los gesellianos [por Arnold Gesell] se contentaban con describir ordenadamente los hitos del desarrollo, pensadores sistemáticos como John B. Watson y B.F. Skinner eran más ambiciosos: querían explicar el desarrollo, y hacerlo de un modo tan claro y decisivo como fuera posible. Para ellos no había diferencias cualitativas entre animal y ser humano, o entre niño y adulto; (...) El comportamiento se podía explicar fácilmente como una ‘caja negra’. De hecho, los organismos de todas las estirpes (...) sencillamente hacen lo que se les premia, o se les ‘refuerza’ que hagan, y rápidamente ‘suprimen’ los comportamientos que no son tan valorados. Un ser humano podía aprender a hacer casi cualquier cosa que su entorno le impusiera y podía abandonar

fácilmente una línea de conducta una vez el entorno la juzgaba disfuncional. (...) Todo lo que importaba eran las conductas evidentes que se podían observar y medir objetivamente en el reino animal” (Gardner, 2016, p. 38).

Desde la interpretación crítica de Gardner es visible advertir los reparos a algunos conceptos entrecomillados en el original como ‘caja negra’, ‘refuerza’ o ‘suprime’ que son los que comúnmente han hecho conocido al conductismo. Según su interpretación, el pensamiento es para esta escuela plausible de ser moldeado según determinados estímulos como se evidenciaba en los célebres experimentos con ratas y palomas, característicos de esta corriente, pero cuyas leyes del aprendizaje “demostraban ser preocupantemente remotas cuando se aplicaban a organismos que razonaban, conversaban o componían (Gardner, 2016, pp. 38-39).

En una obra clásica, Raths, Wasserman y otros autores establecieron cierta correlación entre el pensamiento y acciones concretas o conductas. Si bien es cierto que mencionaron las dificultades para definir la palabra pensamiento en un solo párrafo y acordaron en que el hombre es un ser pensante con sentimientos y valores, plantearon que “muchos ejemplos de nuestra conducta son índice tanto de presencia como de ausencia de pensamiento”. Por tanto definieron “el pensamiento como algo relacionado con una conducta” (Raths, Wasserman, Jonas y Rothstein, 1994, p. 18). De esta manera lo concibieron como una manera de aprender; aprender y pensar se encontrarían, para estos autores, íntimamente relacionados y para ello se dedicaron a analizar las operaciones de pensamiento y su aprendizaje en las escuelas (pp. 23-26).

Un esfuerzo en el mismo sentido fue el que emprendió Benjamin Bloom junto a un grupo de colaboradores, haciendo célebre su conocida taxonomía de los objetivos educacionales. Este autor aludió a la noción de taxonomía, propia de la biología, para fundamentar la utilidad de contar con una clasificación de los objetivos educativos:

“La mayoría de los lectores habrá oído hablar de las taxonomías biológicas, que permiten la clasificación en categorías tales como filum, clase, orden, familia, género, especie, variedad. Los biólogos han encontrado que sus taxonomías son particularmente útiles como medio para asegurar la exactitud de las comunicaciones relativas a su ciencia y para comprender la organización e interpretación de las distintas partes del mundo animal y vegetal. Este libro es un

intento de construir una taxonomía de los objetivos educacionales” (Bloom, 1974, p. 3).

Atento a las posibles críticas, Bloom explicitaba cuál es el sentido de la tarea emprendida. Allí se hacía evidente el vínculo entre objetivo educativo y conducta esperada en el estudiante:

“Se señaló que estábamos intentando ordenar fenómenos que no podían ser observados o manipulados de la misma manera concreta que aquellos con que trabajan las ciencias físicas o biológicas, campos en los cuales ya se han desarrollado taxonomías de elevado orden teórico. Sin embargo, el criterio del grupo fue que los objetivos educacionales formulados en términos de conducta tienen su contrapartida en el comportamiento de los individuos, el cual puede ser observado y descrito, y que estas afirmaciones descriptivas pueden ser clasificadas” (Bloom, 1974, p. 7).

Su propuesta radicaba en tratar rigurosamente las operaciones de pensamiento de modo de identificarlas, lo que no estaba exento de numerosas dificultades:

“Por ejemplo, algunos maestros creen que sus alumnos deberían "comprender verdaderamente", otros desean que los estudiantes "internalicen el conocimiento", y habrá aún otros que pretenden que "captan el núcleo o esencia" y "comprendan en profundidad". ¿Quieren decir todos ellos la misma cosa? Específicamente, ¿qué hace un estudiante que "verdaderamente comprende" y qué deja de hacer cuando no comprende? Si pudieran referirse a la taxonomía como conjunto de clasificaciones estandarizadas, los maestros podrían definir términos tan nebulosos como los recién mencionados, lo cual facilitaría el intercambio de información sobre los desarrollos curriculares y los recursos para la evaluación en que están trabajando” (Bloom, 1974, p. 3).

Las críticas que recibieron estos trabajos, en particular “la taxonomía”, se posicionaban sobre la secuenciación o jerarquía de las actividades de pensamiento. Como han planteado Ritchhart, Church y Morrison:

“Bloom sugiere que el conocimiento precede a la comprensión, la cual a su vez precede a la aplicación, y así sucesivamente. Sin embargo, todos podemos encontrar ejemplos de nuestras propias vidas en los que este no es el caso. Una

niña pequeña que se encuentra pintando está trabajando en gran medida en la fase de aplicación. De repente, un sorprendente color aparece en el papel y ella analiza lo que acaba de suceder (...)" (Ritchhart, Church y Morrison, 2019, p. 39).

Más adelante, la idea de secuenciación es recuperada por otros autores. Lo importante, entonces, es identificar cómo las distintas corrientes intentaron dar respuestas y cómo la falsación propia del avance de las investigaciones robusteció aún más los conocimientos.

A los estudios producidos desde el conductismo, valiosos en sus esfuerzos por sistematizar y clasificar las operaciones de pensamiento, le siguieron los trabajos elaborados por psicólogos cognitivos como Piaget y Vigotsky. Como es conocido, Piaget estableció un conjunto de estadios de desarrollo cognitivo o intelectual que se atraviesan desde el nacimiento hasta alcanzar la madurez. Sostenido en la observación y la investigación, propuso una serie de dominios cognitivos que se alcanzaban paulatinamente y se formaban durante toda la vida. Según su análisis:

"(...) todo niño pasa más o menos por las mismas etapas siguiendo el mismo orden (...) Además, y esencialmente, cada etapa implica una reorganización fundamental del conocimiento, una reorganización tan profunda que el niño no tiene ni tan sólo acceso a sus primeras formas de comprensión" (Gardner, 2016, p. 40).

Para el derrotero seguido, es importante señalar que su contribución implicó comprender el proceso de construcción del pensamiento a partir de establecer ciertas características plausibles de ser examinadas en operaciones cognitivas concretas. Los aportes de Vigotsky, por su parte, dieron cuenta de que la "adquisición de los instrumentos cognitivos depende en gran medida del medio social en el que vive el sujeto" y por esa razón se calificó como sociocultural o sociohistórica a su teoría (Carretero, 2016, p. 26). En algún punto, como ha señalado Carretero, su visión es complementaria de la propuesta por Piaget:

"Obviamente esta posición no se opone, sino que es solidaria, como era de esperar, con la visión según la cual la conciencia humana es el producto más desarrollado de la evolución de la materia. Por tanto, el sujeto humano en el momento de su nacimiento es el heredero de toda la evolución filogenética, pero el producto final

de su desarrollo estará en función de las características del medio social en el que viva” (Carretero, 2016, p. 26).

Uno de los conceptos principales de este autor fue la “zona de desarrollo próximo” que postula que lo que un individuo puede aprender no depende exclusivamente de sí mismo sino del contexto, lo que en la teoría del autor implica conceder una importancia considerable al papel del aprendizaje en la construcción del pensamiento. Este medio social o contexto se potencia a partir de la escuela como institución privilegiada del aprendizaje. Piaget y Vigotsky, como se sabe, sentaron las bases de la discusión posterior, dando forma paulatina al constructivismo. Para esta corriente de la psicología educativa:

(...) el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano” (Carretero, 2016, p. 22).

Otra contribución desde la psicología de la educación es la de Bruner, quien retoma desde el constructivismo los aportes de Piaget y Vigotsky y nos regala una descripción de la evolución de las “máquinas de pensar” que se reseñan a lo largo de este capítulo. Según sus palabras:

“Lo más específico del ser humano es el hecho de que su desarrollo como individuo depende de la historia de su especie, pero no de la historia que se refleja en los genes y los cromosomas, sino más bien de aquella que se refleja en una cultura que es exterior a su organismo y más amplia que lo que puede abarcar la competencia de un solo ser humano. Forzosamente, entonces, el desarrollo de la mente siempre es desarrollo asistido desde el exterior. Y como toda cultura, sobre todo las altamente desarrolladas, trasciende los límites de la competencia individual, los límites del desarrollo individual pueden superar, por definición, lo que cualquier persona pueda haber logrado hasta ese momento. Porque los límites del desarrollo dependen del modo en que una cultura contribuya a que el individuo utilice el potencial intelectual que posea” (Bruner, 2016, p. 65).

En sintonía con lo propuesto por Bruner, desde los últimos enfoques de la psicología cognitiva centrados en las neurociencias, Delahene ha planteado la existencia de una especie que se enseña a sí misma:

“(…) si hiciera falta resumir en una sola palabra el talento que caracteriza a nuestra especie, optaría por el verbo ‘aprender’. Más que ser integrantes de la especie *Homo Sapiens*, formamos parte del *Homo Docens*, la especie que se enseña a sí misma. Lo que sabemos del mundo, en su mayor parte, no es algo que se nos haya dado: lo aprendimos del ambiente o del entorno. Ningún otro animal pudo descubrir como nosotros los secretos del mundo natural. Gracias a la extraordinaria flexibilidad de sus aprendizajes, nuestra especie logró salir de su sabana natal para cruzar desiertos, montañas, océanos y, en apenas varios miles de años, conquistar las islas más remotas, las grutas más profundas, los hielos marinos más inaccesibles e inhóspitos, y hasta la luna. Desde la conquista del fuego y la fabricación de herramientas hasta la invención de la agricultura, la navegación (marina, aérea y extraplanetaria) o la fisión nuclear, la historia de la humanidad no es otra cosa que una reinención constante. La fuente secreta de todos estos logros es una sola: la extraordinaria facultad de nuestro cerebro de formular hipótesis y seleccionarlas para transformar algunas de ellas en conocimientos sólidos acerca del ambiente” (Delahene, 2019, p. 25).

En la cita del autor, es claramente evidente el papel que le otorga a nuestro cerebro como “sala de máquinas” para el desarrollo del potencial humano. Las neurociencias cognitivas se dedican a estudiar la arquitectura cerebral, que en el caso de nuestra especie es, de partida, siempre similar, aunque luego da lugar a cerebros bien diferentes. Para esta corriente –si es que puede sintetizarse así – la enseñanza debe apoyarse en las características del cerebro humano, que Delahene ha sintetizado como cuatro pilares fundamentales: la atención, el compromiso activo, la potencialidad del error y la retroalimentación y la importancia de las etapas de consolidación asignadas al sueño y el descanso³². Este papel del cerebro se ve reforzado por la capacidad de aprender que, en nuestra especie, se potencia gracias a una infancia prolongada, al papel que los adultos

³² Una cuestión a considerar sería el papel adicional de los sentimientos para la enseñanza y el aprendizaje dado que nos preguntamos por el papel de las emociones para estas “máquinas de pensar”.

cumplen en la formación de sus hijos y fundamentalmente por la construcción de una institución diseñada por nuestra especie para ampliar el poder del aprendizaje: la escuela.

Llegar a la escuela conlleva atravesar los campos de la pedagogía para prestar atención sobre cómo han comprendido la facultad de pensamiento de nuestra especie. ¿Cómo definió la pedagogía la tarea de pensar? El recorrido se abre, entonces, con Comenio, uno de los primeros pensadores que se detuvieron en esta cuestión desde el campo de la pedagogía y la didáctica. Ya en la primera edición de su obra *Didáctica Magna* (1632) se ocupó de detallar cómo debían ser educados los seres humanos: “Decimos seres humanos y no niños porque a Comenio no le preocupaba la infancia como objeto de reflexión ni sus características o cualidades intrínsecas” (Grinberg y Levy, 2009, p. 38). La inquietud de Comenio residía en la importancia de la secuenciación de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Así propuso la gradualidad en la enseñanza como un eje fundamental de la educación puesto que “el devenir secuenciado desde las situaciones simples hacia las complejas lleva al conocimiento absoluto de cada parte” (p. 39). Un punto importante a reconocer es que la gradualidad, para este autor, no está dada por la edad de la persona sino por alcanzar determinados logros. De esta manera, se entiende que desde los primeros textos de la pedagogía y la didáctica se plantea una evolución del pensamiento que tiene que ser graduada y acompañada desde la enseñanza y el aprendizaje. Rousseau continúa con el legado de Comenio un siglo después y agrega la necesidad de revisar esa visión que consideraba al niño como un adulto inmaduro, desprovisto de las cualidades de la persona adulta. Así atribuye a la infancia una serie de conocimientos y motivaciones propias de su edad y a la educación el papel de guiar a los niños para construirse como individuos en ese proceso: “(...) Nacemos débiles y necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo y necesitamos asistencia; nacemos sin luces y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuando necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación” (p. 41). La entrada en la ilustración dieciochesca va a centrarse en la educación de la razón, en la formación del entendimiento, asociada a la vez a la figura de la libertad puesto que es libre quien puede utilizar su propio entendimiento sin la dirección de un tercero. Según la mirada de Kant:

“El que no es ilustrado es necio, el que no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; esta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca. Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la

perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana (...)” (Grinberg y Levy, 2009, p. 45)

Posteriormente a estos autores, aparecerá un movimiento de respuesta a esa mirada de la educación centrada principalmente en el maestro, quien era el encargado de conducir o “instruir” a los niños; la educación, como es bien conocido, consistía en la repetición o copia, en la imitación de lo propuesto por el docente. Ese movimiento es el de la Escuela Nueva y nos interesa posicionarnos particularmente en el pensamiento de algunos autores de esta corriente³³. Entre los principales cambios que trae el escolanovismo se encuentra la aparición de una escuela centrada en el niño y sus intereses, lo que se conoció con el nombre de paidocentrismo, y el surgimiento de la idea de actividad:

“La idea de actividad supone una nueva concepción del aprendizaje por el que éste es considerado como un proceso de adquisición individual que atiende a las condiciones personales de cada alumno. El aprendizaje se realiza por la observación, investigando, trabajando, construyendo, pensando y resolviendo situaciones problemáticas. La educación debe propiciar la actividad espontánea del niño, debe centrarse en la iniciativa del alumno” (Carreño, 2000, p. 33).

Entre los referentes de la escuela nueva o activa, también llamada progresiva en los Estados Unidos, encontramos a John Dewey quien postuló un nuevo método de enseñanza que diera respuesta a la pregunta ‘¿Cómo pensamos?’. Para nosotros es central abocarnos al pensamiento de este autor puesto que al situar la mirada sobre el pensamiento permite continuar problematizando el derrotero de esas “máquinas de pensar” que se plantearon al inicio del capítulo.

Dewey propuso cinco etapas secuenciadas que recorren la mente en el acto de pensar y que conforman también el método de aprendizaje del estudiante. Estas etapas implican el establecimiento de una situación problemática, la búsqueda de soluciones, la observación de los datos y su ordenación, la formulación de hipótesis y, finalmente, la comprobación mediante la experiencia (Carreño, 2000, p. 37). Particularmente, su pedagogía planteó la importancia de la experimentación en la educación de los niños, al

³³ Desde luego, como el lector se habrá dado cuenta este itinerario contiene omisiones dentro de los campos de la psicología educativa y la pedagogía. La intención que seguimos fue la de reseñar algunas de las investigaciones principales de ambas disciplinas.

concebir la actividad como principal característica de la humanidad, puesto que es una exigencia para la supervivencia de la especie: “El aprender haciendo es el corolario de este enfoque de la educación y principio fundamental de su pedagogía. En consecuencia, consideró a la escuela como un laboratorio más que como una escuela según los cánones tradicionales” (Carreño, 2000, p. 38).

En su obra, *Cómo pensamos* [1910], Dewey analizó la forma más elaborada de pensar, el pensamiento reflexivo. La diferencia con otros tipos de pensamiento radica en que éste implica una ordenación de las ideas que no es casual:

“La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una *con*-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada. Cada fase es un paso de algo hacia algo. En lenguaje técnico, es un término del pensamiento. Cada término deja un residuo que es utilizado en el término siguiente. La corriente o flujo se convierte en un tren o cadena. En todo pensamiento reflexivo hay unidades definidas ligadas entre sí, de modo que acaba produciéndose un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común” (Dewey, 1989, p. 22).

Esta apreciación señalada por Dewey será retomada más adelante, respecto a las posibilidades de la secuenciación del pensamiento histórico. Antes queremos también destacar que el pensamiento reflexivo impulsa la investigación, o sea la constatación de las hipótesis: “Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p. 25).

Una corriente posterior de la pedagogía que se posó en el examen del pensamiento fue la escuela de la comprensión, cuyos principales exponentes son Howard Gardner y David Perkins³⁴. El primero de ellos ha sido conocido, fundamentalmente, por la

³⁴ Aquí, obviamente, somos conscientes de la omisión de otras investigaciones de la pedagogía entre la visión de Dewey y los pedagogos de la comprensión.

postulación de las inteligencias múltiples, enunciando siete diferentes inteligencias humanas:

“(…) todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismos” (Gardner, 2016, p. 27).

A estas múltiples inteligencias, o pensamientos, Perkins le agrega tres metas generales de la educación que consisten en retener el conocimiento, en comprenderlo y en usarlo activamente, como ya mencionamos. Volvemos a Dewey a través de Perkins a través de la siguiente cita:

“(…) el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionan sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo. Este simple enunciado basta para trastocar la norma convencional de la enseñanza. Según dicha norma, los alumnos adquieren primero el conocimiento y sólo entonces pueden pensar sobre el conocimiento adquirido y con él. Pero ocurre justamente lo contrario, puesto que el conocimiento, lejos de preceder al pensamiento, le va a la zaga. En la medida en que reflexionemos sobre lo que estamos aprendiendo y con el contenido de lo que estamos aprendiendo, lo aprenderemos cabalmente (...) necesitamos escuelas que en lugar de girar en torno del conocimiento lo hagan en torno del pensamiento” (Perkins, 1995, p. 21).

Aquí queda claro, la visión de Perkins, aunque también de Gardner, respecto a la capacidad de pensar y la necesidad, planteada en esa última oración, de que las escuelas se centren en el pensamiento, en lugar del conocimiento. Como se sabe, es frecuente que muchas de las actividades se detengan más en la memorización o en la información y menos en la problematización o el pensamiento reflexivo. La escuela que conforman estos autores –si se puede llamarla así –, junto a otros, se centra alrededor de la comprensión. Este concepto, de difícil precisión, ha sido delimitado en sus estudios. Para Perkins, la comprensión va más allá de poseer información, sino que implica un estado propicio para hacer algo: “Consideraremos la comprensión no como un estado de posesión sino como un estado de capacitación. Cuando entendemos algo, no sólo tenemos información, sino

que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento” (Perkins, 1995, p. 82). Desde luego, que estas “cosas” implican un conjunto de actividades de comprensión de diferentes características como explicar, ejemplificar, aplicar, justificar, comparar, contextualizar y generalizar. Vale la pena resaltar que la comprensión, según estos autores, no es algo que se obtiene o no, sino que es más bien “abierta y gradual” o procesual, puesto que siempre es posible profundizar en las comprensiones ya que permanentemente aparecen nuevas maneras de explorar en el pensamiento que quizás todavía no se han desarrollado. En suma, la comprensión, entendida como capacidad de desempeño flexible, es central en nuestra visión de las prácticas de enseñanza, puesto que nos parece relevante dar cuenta de aquellas prácticas que favorecen la comprensión del estudiante y su autonomía (Perkins, 1999). La relación entre desempeño y comprensión es fundamental para este autor. No es posible, entonces, comprender algo si no podemos actuar a partir de esa comprensión:

“Nuestro verdadero criterio de comprensión debe ser el desempeño. Comprendemos algo cuando podemos pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabemos, en lugar de solo repetir información y ejecutar habilidades rutinarias. Si no podemos pensar a partir de las leyes de Newton, entonces en realidad no las comprendemos. Si no podemos pensar y actuar como ciudadanos, entonces en realidad no comprendemos qué es la ciudadanía” (Perkins, 2016, p. 74).

A lo planteado por Perkins respecto a la comprensión se debe agregar lo ya señalado por Gardner respecto a las inteligencias múltiples. El resultado es que existen diferentes maneras de comprender, no sólo por las actividades de comprensión, sino también por las diferentes inteligencias:

“Finalmente, una comprensión plena de cualquier concepto de un grado de complejidad cualquiera no puede restringirse a un único modo de conocimiento o a un único modo de representación. (...) Quizás de hecho, el pensador consumado ejemplifica también esta flexibilidad. Tal como Philipp Frank escribió en relación con Albert Einstein: Cuando Einstein había pensado en un problema, siempre encontró preciso formular este tema de tantos modos diferentes como fuera posible y presentarlo de modo que fuera comprensible para personas habituadas a modos de pensamiento diferentes y con preparaciones educativas diferentes. Le

gustaba formular sus ideas para los matemáticos, para los físicos experimentales, para los filósofos e incluso para personas ajenas en gran parte al pensamiento científico, con tal que estuvieran inclinadas a pensar de modo independiente” (Gardner, 2016, pp. 245-246).

Discípulos de Perkins y Gardner han seguido con sus exploraciones respecto a la comprensión y han postulado la importancia de visibilizar los procesos de pensamiento. Entre ellos, Ritchhart, Church y Morrison, se han centrado en lo que llaman el pensamiento visible que implica develar las operaciones de pensamiento involucradas en las acciones que realizamos cotidianamente:

“(…) Es decir, el pensamiento está en el centro del proceso de aprendizaje y no se trata de un agregado o de algo que se deja para hacer si sobra tiempo. Nosotros, como docentes, debemos reconocer que al disminuir las oportunidades de pensamiento en nuestros estudiantes, también estamos reduciendo su aprendizaje. Sin embargo, incluso cuando creamos oportunidades de pensamiento debemos reconocer que el pensamiento de los estudiantes puede continuar siendo invisible para nosotros. Con el fin de asegurar que no dejamos el pensamiento al azar y para obtener la información que necesitamos para responder a las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes también debemos hacer visible su pensamiento” (Ritchhart, Church y Morrison, 2019, p. 64).

Si se reconocen los mecanismos ocultos detrás de los procesos de pensamiento, desde la enseñanza se pueden redirigir las acciones para conducir a ello y conseguir mejores resultados y aprendizajes más potentes y duraderos. Finalmente, como cierre de este corolario a través de las formulaciones de la psicología y la pedagogía sobre lo que es el pensamiento, recurrimos al punto de vista de un pedagogo francés como Philippe Meirieu. Su contribución implica complejizar la mirada sobre el aprendizaje y el pensamiento, en sintonía con algunas cuestiones planteadas en este extenso recorrido respecto a lo problemático, aunque útil, de la secuenciación del pensamiento y el aprendizaje. En este sentido, entiende a estos procesos como un juego de “muñecas rusas”, unas dentro de otras: una pequeña que implica la identificación, otra más grande

que tendría que ver con el significado y una todavía mayor que referiría a la utilización de dicho conocimiento³⁵:

“Ciertamente, una concepción como ésta puede tener un valor regulador para permitir organizar una clase; ha sido, además muy ampliamente difundida por la mayoría de los manuales escolares: en primer lugar encontramos, luego comprendemos, y finalmente hacemos los ejercicios. Pero, en verdad, esta concepción ignora la realidad de los procesos mentales; en particular, que no existe una simple identificación perceptiva, que una información sólo es identificada si en cierto modo ya está captada por un proyecto de utilización, integrada dentro de la dinámica del sujeto y que es este proceso de interacción entre la identificación y la utilización quien genera el significado, es decir, la comprensión. (...) un aprendizaje se efectúa cuando un individuo recoge información de su entorno en función de un proyecto personal” (Meirieu, 1992, p. 59).

Lo planteado permite profundizar la visión secuencial del pensamiento y dar cuenta de lo que está detrás en el proceso de aprendizaje de un estudiante. Pero es una reflexión final del autor la que permite cerrar este recorrido en el que procedimos al análisis de estas “máquinas de pensar”. Como se sabe, el humano llega al mundo provisto de potencialidades mentales que es necesario desarrollar gracias a la asombrosa capacidad de aprendizaje. Al no saber nada, deberá familiarizarse con una multitud de signos, adquirir una lengua, participar en una colectividad, conocer sus ritos, costumbres y valores (Meirieu, 1998, p. 22). En sus propios términos:

“Educar no es sólo desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encararse a dificultades de orden matemático. Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito. (...) Educar es, pues, introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos...un mundo en el que quedan algunas ‘obras’ a las que

³⁵ En los términos de Perkins esto equivaldría a retener, comprender y usar activamente el conocimiento (1995).

es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras, sonidos e imágenes a aquello que nos atormenta, tan sólo para saber que no se está solo” (Meirieu, 1998, pp. 24-26).

La reflexión anterior nos advierte que no hay solo “máquinas” sino también una densa trama cultural en la que nos insertamos y a la que pertenecemos. Nos parece necesario reformular esta cita para conectar con lo que sigue. Diríamos que educar es también desarrollar un pensamiento social e histórico que permita reconocer la comunidad de pertenencia, la inscripción dentro de la especie, el universo cultural del que formamos parte y el legado que debemos recoger y protagonizar.

Pensar en sociedad

Estas “máquinas de pensar” se complejizaron por el funcionamiento social característico de nuestra especie:

“Se ha dicho que por espacio de cientos de miles de años la finalidad primaria del ser humano fue sobrevivir, y cabe suponer que casi todos los pensamientos del hombre primitivo servían a ese fin. Pero pronto llegó la hora en que el hombre no sólo quiso vivir sino, además, vivir mejor. Esto llevó al reconocimiento de nuevas alternativas, a la elaboración de fantasías y a la modificación del ambiente en el intento de concretar esas fantasías. El hombre se transformó en un ser social y en ese proceso provocó problemas sociales que, a su vez, requerían solución... Y una vez más el cerebro pensante del hombre enfrentó nuevos desafíos, pues no tienen fin -ni lo tendrán -los problemas de la humanidad” (Raths, Wasserman, Jonas y Rothstein, 1994, p. 21).

Aquello que Christian denominó “aprendizaje colectivo” no es otra cosa que un pensamiento social, compartido a través de las generaciones (Christian, 2019). Lo que nos caracteriza, entonces, más allá de nuestros genes y cromosomas, es una cultura, una sociedad y un desarrollo de la mente asistido desde el exterior (Bruner, 2016, p. 65). Desde nuestra perspectiva, interesa promover la capacidad de pensar social e históricamente en los estudiantes, antes que la mera acumulación de información y conocimientos, aunque estos sean la base necesaria para hacerlo. Como ha sostenido Perkins, “necesitamos escuelas que en lugar de girar en torno del conocimiento lo hagan en torno del pensamiento” (Perkins, 1995, p. 21). Pero: ¿Sobre qué tipos de pensamiento

nos concentraremos? Es evidente que no podemos abordar todo aquello que implica pensar. En particular, nos ocuparemos del pensamiento social e histórico: ¿Qué se comprende por cada uno de estos conceptos?

El concepto de pensamiento social es complejo y polisémico (Pipkin, 2009). Implica comprender los dos términos que lo componen, es decir, referir al pensamiento y luego a lo social. Sobre el primero ya nos detuvimos en el apartado anterior. Sobre el segundo:

“el aprendizaje de lo social requiere correr el velo de la ‘naturalización’ de las acciones humanas (por ejemplo, la posibilidad de poder diferenciar y contraponer lo social a lo biológico, evitando de este modo explicaciones de tipo biologicistas). Al mismo tiempo, lo social implica la comprensión del ‘otro’ que permita evitar explicaciones de tipo voluntaristas que dificultan – cuando no impiden – pensar en términos ‘sociales’” (Pipkin, 2009, p. 58).

Una dificultad para la definición del concepto radica en su polisemia puesto que muchas veces es concebido como equivalente con otros conceptos como pensamiento crítico, reflexivo, resolución de problemas, indagación, entre otros (Pipkin, 2009, p. 19). Desde nuestra perspectiva, muchas de estas categorías están involucradas dentro de lo que concebimos como pensamiento social. Es claro que implica una mirada crítica, reflexiva, atenta a la problematización e indagación:

“Sabemos que no partimos de cero, todo joven o adolescente tiene un esquema interpretativo de la realidad social construido en forma espontánea, no sistemática ni racional y muchas veces contradictorio. El pensamiento social que queremos enseñar en las escuelas a partir de contenidos sociológicos es articulado, riguroso, crítico y autónomo. Por lo tanto, su construcción debe hacerse acorde a ciertas reglas, pautas o principios. Un pensamiento que le permita al alumno concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática, contextualizar la información que recibe articulándola y significándola en explicaciones multidimensionales sobre procesos sociales, comprender su inserción en el mundo de las relaciones sociales, construir y aplicar herramientas teóricas y metodológicas para analizar desde un abordaje científico su propia realidad superando estereotipos devenidos del pensamiento social dominante” (Pipkin & Sofía, 2004, p. 87).

El pensamiento social es el que permite comprender la realidad social en la que estamos inmersos y de la que participamos. Este concepto es frecuentemente referido como objeto de estudio de las ciencias sociales en la escuela primaria³⁶. Estudiar ciencias sociales es acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo que requiere ampliar y confrontar, las socializaciones primarias que portan los estudiantes de sus grupos de referencia con las construidas socialmente en la escuela (Siede, 2012, p. 29). Pensar socialmente implica pensar la realidad social que integramos como miembros de una comunidad mayor de pertenencia.

El problema de definir el concepto “pensamiento social” es que se superpone o solapa con otros como el de conocimiento social o saber social. Por ejemplo, para Pagès desarrollar el pensamiento social necesita reconocer las características particulares del conocimiento social. Desde su visión, el saber social es relativo e implica contextualizarse en tiempo y espacio y en el seno de la cultura de la que emerge; posteriormente requiere un esfuerzo de conceptualización y generalización, que parte de las particularidades del contexto para ver qué tenemos en común como sociedad. Resumimos su visión en que para pensar socialmente tenemos que manejar ciertos conocimientos sociales primero y las complejidades epistémicas de esos saberes (Pagès, 1997).

Particularmente, si bien no nos detenemos precisamente sobre el concepto de conocimiento social, es relevante comprender cómo se construye éste en el aula. El conocimiento social es un saber que se inscribe dentro de las perspectivas epistemológicas y metodológicas de las Ciencias Sociales, en particular de los aportes de la Historia y la Geografía. El conocimiento escolar es una construcción social que se construye en “(. . .) las relaciones y prácticas (institucionales) cotidianas a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir” (Edwards, 1993). Dicho conocimiento social adquiere existencia concreta a través de un conjunto de mediaciones. En primer lugar, respecto a la selección de los contenidos por parte de los planes y programas de numerosos actores institucionales, lo que involucra la determinación de un conjunto específico de “conocimientos pretendidamente científicos” que instituyen una definición del “saber legítimo”. En segundo lugar, otra mediación es la que efectúa el docente en la lógica que piensa presentar el conocimiento a los estudiantes. Finalmente, el aula es la última mediación puesto que allí se posibilita o

³⁶ Aunque en la actualidad el Diseño Curricular de Ciencias Sociales del nivel primario refiere al concepto de mundo social (Dirección General de Cultura y Educación, 2018).

limita la forma de relacionarse con el conocimiento (Edwards, 1993). Parece relevante señalar que en la actualidad nos importa la integración de distintas dimensiones que antes estaban divididas al interior de las disciplinas pero que hoy es necesario articular. Como ha planteado Benejam:

“El conocimiento escolar debe indagar en un conjunto de disciplinas sociales como la historia, la geografía, el arte, la sociología, la antropología, la economía, el derecho, etc., cada una de las cuales tiene su propio campo semántico y sus metodologías preferentes y a veces específicas. Si la didáctica no cuenta con referentes sistematizados y establecidos y, por otra parte, es impensable resolver el problema por adición, se demuestra necesario construir un conocimiento social escolar para ser enseñado y aprendido. Consideradas estas dificultades, parece sensato proponer que los docentes ayuden a sus alumnos a construir y a reconstruir su conocimiento social desde la lógica de las disciplinas en las que se han formado, tal como aparece en las propuestas curriculares usuales basadas en la geografía, la historia y el arte” (Benejam, 2002a, p. 64).

Entonces, como plantea Benejam los conocimientos escolares deben construirse desde la lógica de las ciencias en las que se formaron y éstas cambian con el correr del tiempo, como quedó claro en el capítulo 1 de esta tesis. Es por ello que hoy los principales referentes del campo de la DCS y la DH conciben la importancia de enseñar a pensar socialmente. Para Benejam, la formación del conocimiento social [que calificaría como pensamiento social³⁷] comporta el manejo de determinadas capacidades básicas como el procesamiento de la información, la comprensión de la realidad, la interpretación y la argumentación o diálogo (Benejam, 2002a, p. 68). Ahora bien, al analizar el pensamiento social, rápidamente aparecen sus características. Una de ellas, quizás la más relevante, es que el pensamiento social es, para los autores, un pensamiento fundamentalmente crítico:

“Uno de los objetivos alternativos tradicionales de la enseñanza de las ciencias sociales ha sido la formación del pensamiento crítico en el alumnado. El pensamiento crítico es considerado como una forma de pensamiento de orden

³⁷ Aquí estriba una diferencia sustancial entre conocer y pensar que es necesario discernir. Conocer implica tener información sobre algo, pero no conduce al procesamiento de esa información. Pensar, entonces, conllevaría la movilización de esa información. Los estudios recientes del campo eligen referirse al pensamiento antes que al conocimiento puesto que éste exhibe mayor dinamismo y nos aleja de aquellas visiones de los estudiantes como receptores pasivos de información.

superior. La definición más común lo concibe como el proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información o de un conocimiento determinado, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana” (Pagès, 1997, p. 160).

En la actualidad, el pensamiento crítico conecta con la literacidad crítica, retomando los aportes de Cassany y Castellá, como un concepto central que permite formar estudiantes capaces de leer el mundo en toda su complejidad (Cassany y Castellà, 2010). A partir de este concepto, otros autores conciben la posibilidad de enseñar a leer las líneas, entre las líneas y tras las líneas, pasando de una comprensión literal, a una comprensión inferencial y finalmente, una de punto de vista o ideología (Santisteban, 2015; Godoy Vera, 2018). Entonces, pensar socialmente implicaría el desarrollo de una capacidad de leer la realidad en la que estamos insertos de manera crítica. Pero no sería la única característica relevante de este tipo de pensamiento. El pensamiento social implica una mirada sobre el tiempo, el espacio y las relaciones sociales. Dado que esta tesis se ocupa específicamente del pensamiento histórico, nos detendremos específicamente sobre sus características, pero sin olvidar las relaciones que este concepto posee con la capacidad de pensar lo social de manera más abarcativa.

Pensar históricamente y temporalmente

El derrotero seguido hasta aquí conllevó el análisis de las “máquinas de pensar”, la definición del pensamiento social para dejarnos en las puertas de precisar aquello que implica pensar históricamente. Para ello nos centraremos en las siguientes preguntas: ¿Qué es el pensamiento histórico? ¿Cómo se pueden definir los componentes que componen este tipo de pensamiento?

Para comenzar el análisis, nos vemos interpelados por la tentación de plantear la posibilidad de comprender el pensamiento histórico como un juego completo, a decir de Perkins (2016). Según su visión, la enseñanza de algunas materias u objetos debiera ser equiparable a determinados juegos que se enseñan en versiones para principiantes pero que emulan las características de juegos en su totalidad. Hay numerosos ejemplos en su trabajo sobre las posibilidades de conectar esto con el aprendizaje de la Historia. Por ello, consideramos que pensar históricamente es jugar un juego completo:

“El aprendizaje significa cambiar el tablero de juego en lugar de aprender estrategias más elaboradas en el mismo tablero con las mismas piezas. En ocasiones, el tablero con el que comenzamos contiene errores, puntos ciegos y prejuicios. (...) Algo que hace que los juegos más sofisticados sean difíciles de comprender es que simplemente uno nunca llega a verlos. (...) Una de las tareas de la enseñanza y el aprendizaje creativos consiste en poner el juego en cuestión al alcance, en proporcionar experiencias umbral con ello. Tener un sentido del juego completo constituye una muy importante clase de modelo mental” (Perkins, 2016, p. 76).

Mariana Maggio (2012), al plantear los componentes de lo que denomina *enseñanza poderosa* sostenía la centralidad de “pensar al modo de la disciplina” que para la Historia no quiere decir otra cosa que *pensar históricamente*³⁸. Para Davini, las didácticas específicas, entre ellas la DH, son las encargadas de la enseñanza de determinados *modos de pensamiento* vinculados a la especificidad de los contenidos a enseñar, como el pensamiento deductivo, el histórico-social, el experimental, el analógico, la estética, la comunicación y la expresión (Davini, 2016, p. 50). En tanto Bruner, según Camilloni, sostiene que hay que enseñar la estructura disciplinar y de allí un modo de pensar según el tipo de ciencia, un saber paradigmático narrativo sobre cómo se construye el saber disciplinar en cada campo (Camilloni, 2010, pp. 61-62). En una de sus obras, plantea la importancia de enseñar a pensar en los términos de las ciencias de referencia:

“Enseñamos una materia no para producir pequeñas bibliotecas vivientes sobre el particular, sino para conseguir que el estudiante piense matemáticamente por sí mismo, para que considere las cuestiones como hace el historiador y tome parte en el proceso de obtener conocimientos. Pero el conocimiento es un proceso, no un producto” (Bruner, 1969, p. 96).

Esta frase de Bruner es sumamente llamativa puesto que en una época muy temprana estaba anunciando la importancia de detenerse en el pensamiento, en este caso histórico, como contracara de la enseñanza de la mera erudición. También respecto al señalamiento del carácter procesual del conocimiento.

³⁸ *Pensar históricamente* es el título de las memorias del célebre historiador Pierre Vilar, lo que demuestra la centralidad de la categoría pensamiento histórico para la comunidad de historiadores (Vilar, 1997).

Entonces: ¿Qué se comprende por pensamiento histórico? Éste se corresponde con la forma de razonar de la disciplina, al igual que la matemática desarrolla el pensamiento matemático, aunque no en igual jerarquía (Salazar Sotelo, 2007). Se trata de un tipo de pensamiento que no es natural ni brota automáticamente en el desarrollo psicológico de la persona; es un tipo de pensamiento que requiere un proceso de formación para obtenerse:

“(…) el pensamiento histórico, en su forma más profunda, no es un proceso natural ni algo que surge automáticamente del desarrollo psicológico. Su realización, en realidad va en contra de la manera en que pensamos ordinariamente, una de las razones del porque es más fácil aprenderte nombres, fechas, y relatos que cambiar las estructuras mentales básicas que utilizamos para captar el significado del pasado (Wineburg, 2001)”.

Como bien ha planteado Chavez Preisler (2021), si bien el pensamiento histórico ha sido abordado desde la Historiografía, la Teoría y la Filosofía de la historia, fueron las investigaciones psicológicas y didácticas en vinculación con la enseñanza y el aprendizaje las que permitieron desarrollar modelos conceptuales en torno a éste y las que delinearon sus características distintivas. Para dicha autora el pensamiento histórico es un proceso que involucra diferentes operaciones propias de la Historia con el objetivo de interpretar el pasado, que en nuestra visión se correspondería con la comprensión de la temporalidad humana (Chávez Preisler, 2020, p. 65).

Algunas de las características de este tipo de pensamiento fueron sistematizadas por Ethier, Demers y Lefrançois (2010) al examinar los estudios desarrollados en francés e inglés desde la década de 1990³⁹. Sostienen que el pensamiento histórico es una construcción, que es metódico (refiriendo al método del historiador), que el pensamiento histórico integra una perspectiva temporal y que ofrece una interpretación crítica de los procesos históricos. Estos elementos o atributos también pueden ser propios del pensamiento social, aunque habría que considerar que, a diferencia de esta definición restrictiva propia de la Historia, el pensamiento social implicaría también una perspectiva

³⁹ Vale la pena recalcar que la inclusión de estos autores refiere a la sistematización de algunas características del pensamiento histórico. Esto no da cuenta de una profundización mayor sobre los estudios sobre el pensamiento histórico de las tradiciones anglosajona y francesa, aunque refiramos más adelante a otros autores no hispanohablantes.

espacial atenta a los grupos o actores sociales. Chávez Preisler señala otras características a las ya mencionadas para el pensamiento histórico:

- Es contextual, en el sentido de que corresponde a una comprensión de la temporalidad que se da en el marco propio de cada cultura y en la que colaboran la identidad, la experiencia, la memoria y las emociones.
- Es articulado y jerarquizable, lo que implica en algún punto la existencia de diferentes componentes, competencias o habilidades en su construcción.
- Es preferentemente hipotético deductivo ya que la historia aborda la problematización, el planteo de preguntas, el abordaje documental y la construcción de explicaciones argumentadas⁴⁰.
- Es único, en el sentido de cada persona elabora su propio pensamiento histórico, en base a su cultura y sistema de creencias.
- Es antinatural, como ya referimos gracias al aporte de Wineburg, lo que quiere decir que no brota espontáneamente de la mente de los sujetos, sino que es una construcción social.
- Es progresivo, puesto que en desarrollo de cada persona se producirán las operaciones propias de este modo de pensamiento. Esto equivaldría a decir que es un pensamiento secuenciado o secuencial como ya expusimos a lo largo de este capítulo.

Desde ya que el aporte que se señala en esta tesis se nutre de un conjunto de investigaciones para ofrecer esta síntesis que fue ampliada en función de los intereses particulares de este capítulo⁴¹. Entre las características enunciadas por la autora también

⁴⁰ Sobre esta característica, Carretero y Limón (2005) han planteado que “la adquisición del razonamiento hipotético-deductivo en Historia parecía indicar que razonar sobre este contenido resultaba considerablemente más difícil que razonar sobre otros, como los físico-matemáticos, estudiados por Piaget” y que, como se ha argumentado, el pensamiento social e histórico no se ve representado de manera satisfactoria por el pensamiento hipotético-deductivo que se suele utilizar en el ámbito científico natural” por lo que “carecería de sentido evaluar la comprensión de la Historia y las Ciencias Sociales por parte del alumno utilizando tareas diseñadas para evaluar el pensamiento hipotético-deductivo” concluyendo que faltan todavía investigaciones en ese sentido para poder realizar esta correspondencia (p. 34).

⁴¹ Una perspectiva interesante es la que plantea Pulido Cárdenas (2009) al caracterizar el pensamiento histórico como un pensamiento complejo desde la conceptualización de Morin (2005).

se refiere a la perspectiva crítica de este tipo de pensamiento, ya señalada por Ethier, Demers y Lefrançois y por Pagès para el pensamiento social (Chávez Preisler, 2021)⁴².

A los fines de la escritura de este capítulo se examinan algunas de las investigaciones más relevantes sobre el pensamiento histórico. Existen diferentes maneras de organizar las investigaciones. Una opción para hacerlo es en función de los países donde provienen los investigadores. En nuestro caso, el criterio se guía por las competencias o habilidades de pensamiento histórico que involucran los estudios. Por un lado, existen modelos conceptuales que intentan delimitar todos los elementos involucrados dentro del pensamiento histórico. Por otro, aparecen otras propuestas que se posicionan sobre alguna habilidad o competencia específica.

Entre los que intentan delimitar la gran cantidad de elementos propios del pensamiento histórico están aquellos que se apoyan en las competencias propias del método de trabajo del historiador profesional, es decir, que se sostienen en la forma de construcción del conocimiento histórico propia de la historia académica. Una definición en ese sentido es la que proporciona Pagès:

“El pensamiento histórico es presentado aquí como una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el alumno podrá construir, como este último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente ‘consumir’ relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor, [aunque] fueran de gran calidad” (Pagès, 2009, p. 3).

Como bien ha señalado este autor, se trata de construir un pensamiento autónomo en los estudiantes que se conjugue con los modos de pensar propios de la disciplina o del trabajo del historiador. En este sentido, su propuesta se concentra en el proceso de adquisición de procedimientos generados por los historiadores, una alfabetización disciplinar, que Pagès recupera de Levesque (2009), al proponer el dominio de dos tipos de contenidos históricos: por un lado, el contenido substantivo sobre el pasado, consistente en los conceptos específicos relacionados con la Historia, los hechos y los personajes que le dan forma y por otro, el contenido procedimental que permite estructurar y dar sentido y coherencia a los acontecimientos históricos a partir de reconocer evidencias y construir explicaciones históricas (Valencia Castañeda y Villalón

⁴² Sin embargo, vale la pena aclarar, como ha planteado Plá (2021) que “la historia ha demostrado que no ha desarrollado el pensamiento crítico dentro de la escuela, ha hecho exactamente lo contrario” (pp. 8-9).

Gálvez, 2018)⁴³. La perspectiva de Pagès se complementa con la de Santisteban y el equipo de investigaciones liderado por ambos (conocido como GREDICS)⁴⁴. Apoyados en sus investigaciones han propuesto un modelo que reconoce cuatro competencias fundamentales para el desarrollo del pensamiento histórico, que bien ha sintetizado Santisteban:

“Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica” (Santisteban, 2010, p. 39)⁴⁵.

La propuesta de Santisteban se complementa con una mirada que posiciona al pensamiento histórico como un requisito para la construcción de ciudadanía. En palabras de Pagès:

“cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema. El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar

⁴³ Esto también ha sido planteado por Tribó Travería al referir a la semántica y la sintaxis de la historia lo que es lo mismo que los contenidos sustantivos y procedimentales (Tribó Travería, 2005).

⁴⁴ Una reseña de los proyectos de investigación realizados por dicho grupo puede encontrarse en Santisteban, González y Pagès (2010) y Santisteban, Castellví Mata, González Monfort, González Valencia y Massip Sabater (2021).

⁴⁵ Posteriormente, el mismo autor ha reorganizado el modelo proponiendo que las competencias de interpretación, imaginación y narración histórica se sintetizan en la conciencia histórica-temporal. Esto implica que dicha competencia (la conciencia histórica-temporal) posee una relevancia mayor al retomar los elementos de las otras en su manera de comprender la temporalidad humana como conciencia histórica (Santisteban, 2017).

sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y a su propia vida” (Pagès, 2009, p. 10).

Otro modelo conceptual que se apoya en las características del método del historiador es el de Seixas y Peck. Estos investigadores postulan seis competencias entre las que se encuentran: encontrar el significado o sentido de los hechos históricos, aprender a trabajar con fuentes históricas, reconocer la continuidad y el cambio, trabajar con la causalidad histórica, obtener una perspectiva histórica y aprender la empatía histórica y las dimensiones éticas de la disciplina (Seixas y Peck, 2004). Posteriormente el marco fue redefinido por Seixas y Morton quienes han postulado estos conceptos como los *big six*. Se trata de conceptos porque los autores los plantean como tales, pero reconocen que pueden ser presentados como estrategias (o habilidades) para responder a seis problemas clave, que se conectan con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo decidimos qué es importante aprender sobre el pasado?
- ¿Cómo sabemos lo que sabemos sobre el pasado?
- ¿Cómo podemos darle sentido a los complejos flujos de la Historia?
- ¿Por qué los acontecimientos suceden y cuáles son sus impactos?
- ¿Cómo podemos comprender mejor a las personas del pasado?
- ¿Cómo puede la Historia ayudarnos a vivir el presente? (Seixas y Morton, 2013)

Cada uno de estos interrogantes se vincula con los conceptos o competencias enunciados anteriormente. La primera pregunta conecta con el significado histórico de los acontecimientos y procesos; la segunda con el uso e interpretación de las fuentes históricas; la tercera se relaciona con la idea de cambio y continuidad; la cuarta con la causalidad histórica, la quinta con la perspectiva y empatía histórica y finalmente, la sexta con las dimensiones éticas de la disciplina. Como se puede notar este modelo está pensado a partir de las características del trabajo del historiador pero, como reconocen los autores, no se trata de un sistema aplicable a todas las sociedades y culturas:

“El pensamiento histórico es el proceso creativo por el que pasan los historiadores para interpretar la evidencia del pasado y generar el relato de la Historia. Sería ingenuo esperar encontrar una estructura universal de pensamiento histórico que se aplicaría a todas las culturas de todos los tiempos. Las diferentes culturas tienen

diversas formas de entender las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Las diferencias entre las historias orales y escritas son solo los ejemplos más obvios. Consideremos el enorme desafío de construir historias para nuestro propio momento, la era más compleja en la que jamás haya vivido el ser humano. ¿Cómo podemos construir historias en una época de mezcla, movilidad y comunicación sin precedentes entre diferentes culturas mientras vivimos con un ritmo acelerado de cambio y mientras somos impulsados por economías y tecnologías globales que se revolucionan en años en lugar de generaciones o siglos? (Seixas y Morton, 2013, p. 2)⁴⁶.

Un esfuerzo por sistematizar los modelos anteriores es el de Chavez Preisler (2021), a quien ya referimos. La autora intenta aglutinar los componentes enunciados por los modelos conceptuales presentados anteriormente, aunque reconoce algunos otros elementos adicionales propuestos por otros especialistas. La estructura del enfoque contempla la articulación de dimensiones, componentes e indicadores. En el caso de las dimensiones, éstas son pensadas como un agrupamiento de componentes que tributan a su realización y los indicadores son elementos concretos plausibles de ser identificados en la investigación realizada. Las dimensiones contempladas entonces son:

- Dimensión personal: se concentra en los estudiantes como seres históricos que comprenden el mundo desde sus representaciones sociales. Articula distintos componentes como la identidad, la memoria, las experiencias y las emociones construidas a partir de representaciones sociales.
- Dimensión metodológica: permite conectar al estudiantado con los procedimientos propios de la ciencia histórica. Contempla componentes como la representación histórica y el método de trabajo del historiador.
- Dimensión cognitiva: consiste en el aprendizaje de los procedimientos propios de la Historia como la temporalidad y el cambio, la significancia, la perspectiva y la causalidad históricas.
- Dimensión social: integra el juicio y los valores éticos y/o morales. Es la dimensión que permite conectar el pensamiento histórico con la conciencia histórica tal como fue planteada por Rüsen (1992).

⁴⁶ La traducción del original nos pertenece.

Interesa resaltar el valor de la dimensión metodológica porque allí la autora recupera algunos elementos centrales para nuestra investigación como el papel de la problematización, a partir de las ideas de Bain, R. (2005) y Dalongeville (2003) y el rol de *la(s) preguntas(s) histórica(s)*, de la mano de la propuesta de Collingwood (1952) y Gruzinski (2019).

En similar sentido, pensando desde los procedimientos del historiador, Kitson, Husbands y Steward plantean que pensar históricamente significa:

“ser capaz de analizar fuentes del pasado de manera que se tenga en cuenta el contexto en el que se produjeron; significa ser capaz de seleccionar críticamente entre estas fuentes con el fin de construir cierto tipo de explicación y significa comprender el estatus y las limitaciones de esas explicaciones. Esto requiere que los alumnos piensen de forma muy diferente de la habitual en otras materias. Significa dejar a un lado la comprensión de sentido común y adquirir una mentalidad diferente, más anti-intuitiva. En esta sección consideraremos cuatro dimensiones del pensamiento histórico: comprender la naturaleza de la evidencia y, particularmente, que la verdad y la certeza están fuera de nuestro alcance; comprender que las personas del pasado no eran como nosotros; comprender el cambio con el tiempo; y finalmente, comprender las interpretaciones históricas” (Kitson, Husbands y Steward, 2015, p. 75).

Como se puede vislumbrar existe una cercanía de los modelos conceptuales respecto a los elementos que componen el pensamiento histórico. En algunos casos, los estudios han planteado una mirada holística o integrativa de los componentes y en otros se han detenido específicamente sobre alguna competencia específica. Como ya mencionamos, la mayoría se han detenido en los procedimientos del historiador, recuperando la centralidad de la interpretación de las fuentes, el trabajo sobre la temporalidad histórica, la perspectiva, empatía e imaginación, entre otras. Una competencia frecuentemente abordada es la escritura de la Historia, aunque a veces se encuentra un poco perdida desde los enfoques que presentan la multitud de procedimientos del historiador. La mirada de Mattozzi permite recomponer la importancia de escribir historia para pensar históricamente. Para ello, se requiere que los estudiantes comprendan “la Historia no sólo como una asignatura oral, sino más bien como una asignatura textual” (Mattozzi, 2004, p. 46):

“El texto es central, porque de él depende la calidad de lo que comprendemos y aprendemos sobre historia. Todo lo que sabemos del pasado se lo debemos a la producción de textos y a la comprensión de los mismos. La investigación histórica pone de relieve al texto histórico y el texto adquiere una relevancia epistemológica dentro de la investigación. Por desgracia, en la mayoría de los libros de metodología y en las representaciones escolares sobre los procedimientos de construcción del saber histórico se pone más énfasis en las actividades que el historiador extrae de las fuentes, pero de la parte fundamental de la actividad, de la construcción del texto, normalmente nada suele decirse. Sólo de un tiempo a esta parte viene reconociéndose la textualidad del conocimiento histórico y siendo objeto de reflexión metodológica, de manera que actualmente numerosas son las investigaciones y las reflexiones que se interesan por el carácter textual del conocimiento, ya no sólo en la investigación histórica, sino en todas las ciencias sociales e incluso en las económicas” (Mattozzi, 2004, p. 39)⁴⁷.

Un enfoque que se preocupa de la escritura de la historia sin detenerse, específicamente, en las características del oficio del historiador es el de Sebastián Plá. Su propuesta señala otras influencias en la enseñanza de la historia escolar como los usos públicos de la historia en los debates contemporáneos, lo que conlleva una interpretación diferente de la enseñanza de la Historia. Desde su visión, la historia escolar en la actualidad no debe vincularse tan estrechamente con los procedimientos del trabajo histórico ni con sus discusiones historiográficas o académicas sino más bien con una concepción que recupere los usos públicos de la historia en los tiempos presentes:

“¿Qué pasa con la historia? ¿Qué aporta la historia ciencia a la historia escolar y cómo forma parte de ella? Hoy, por ejemplo, pensaba ¿En qué momento de la enseñanza de la historia, decidimos que era más importante enseñar el cambio y la permanencia, que la explotación de los humanos por los humanos? ¿En qué momento decidimos que era más importante trabajar causa y consecuencia, que la violencia del hombre contra la mujer? Esas preguntas solo pueden tener sentido en cuanto nos ubicamos en el lado educativo de la enseñanza de la historia, no en el lado histórico. Ahora, si me pregunto: ¿qué es historia y para qué le sirve a este chico y esta chica que no van a ser historiadores, que no van a volver a agarrar un

⁴⁷ Un ejemplo en este sentido es Sant, Pagès, Santisteban, González Monfort y Oller Freixa (2014).

libro de historia, que van a trabajar en los cafetales, que van a ser guías de turista o que cuidarán la flora y la fauna en el parque Manuel Antonio? Yo pensaría más bien en una historia crítica, una historia que les enseñe, por ejemplo, a defender sus derechos laborales o que les enseñe a pensar críticamente desde la perspectiva política, es decir, no en el sentido de que vamos a analizar una fuente histórica, que es lo que predomina en la actualidad. Aquí es donde tengo una diferencia importante con muchos investigadores contemporáneos” (Plá, 2021, pp. 9-10).

Sin ser el objetivo de su texto, podemos notar como su visión conecta con la competencia ciudadana que ya planteaba Pagès, pero la diferencia fundamental se encuentra en las preguntas que Plá considera que son significativas desde su perspectiva de la enseñanza de la Historia. Allí no le preocupa tanto una mirada centrada en los conceptos o habilidades asociados a la interpretación de las fuentes, la causalidad o las nociones de cambio y permanencia sino más bien establece los lineamientos de una historia crítica que invite a pensar y que aliente la acción. Para Plá, la epistemología del saber escolar de la historia poco tiene que ver con la ciencia histórica:

“Y eso me hizo que lo tratara de juntar y me dio por resultado el pensar históricamente, en parte de la forma en que lo han trabajado los anglosajones, que, sin lugar a dudas, es una forma cultural e histórica de pensar de los historiadores, pero sobre cuando el conocimiento histórico llega a la escuela, transmuta su epistemología y se convierte en otro tipo de saber histórico. Las corrientes contemporáneas de la historiografía son muy importantes, pero el saber escolar ni siquiera sigue esa lógica. Yo no lo mido en cuál es mejor o peor, lo mido en que es una distinta forma de pensar porque están en juego otros aspectos que me llevan a pensar en el uso público de la historia y no en la ciencia histórica” (Plá, 2021, p. 6).

Entonces, Plá propone una Didáctica de la Historia que, anclada en otras perspectivas, dialoga con los tiempos presentes en la escuela:

“Entonces en estos antagonismos, en estas luchas públicas por el pasado ¿a cuál se parece más la enseñanza de la historia: a la historia profesional o al uso público de la historia? Pues a la de uso público. No se trata de cómo debe ser la enseñanza de la historia, porque siempre va a estar en falta. Se trata de reconocer su característica de conocimiento, comprender la epistemología de esa otra historia

que es su uso público. Comprenderlo, permitirá tener una historia democrática, colectiva, presente, dentro de la escuela” (Plá, 2021, p. 8).

En el modelo desarrollado por Plá el acento no está puesto en el pensamiento histórico en tanto sustantivo, lo que implicaría en efecto que se podría alcanzar o no, sino más bien en acciones o estrategias del pensar históricamente. Allí se vuelve fundamental la escritura de la Historia en tanto competencia o habilidad clave para el aprender a pensar históricamente:

“Es importante aclarar que se partió del principio de que el pensamiento histórico y la escritura de la historia dependen de un crecimiento ontogenético sin el que es posible que se desarrolle. Es decir, para desarrollar el pensar históricamente se requiere del desarrollo de habilidades de pensamiento y de un desarrollo cognitivo general que son indispensables, pero a la vez hay estrategias de pensamiento particulares que se han construido histórica y culturalmente en Occidente. (...) Por tanto, es necesario ir definiendo las características del conocimiento histórico para que se definan las estrategias del pensar históricamente y la función de la escritura en el proceso de aprendizaje de la historia. En conclusión: se llegó a la convicción de que, aunque hay dependencia de un desarrollo biológico del individuo para pensar históricamente, éste no es un acto natural surgido del crecimiento, sino que es cultural por lo que requiere, en la mayoría de los casos, de una enseñanza sistemática para alcanzarse” (Plá, 2005, p. 196).

Esta cita de Plá condensa parte de su perspectiva respecto al pensar históricamente y en algún punto resume los avances de numerosas investigaciones al respecto. Las influencias de este autor pueden encontrarse en los textos de De Certeau (2000) y Ricouer (1995) por su mirada sobre la importancia de la narración y la escritura en el aprendizaje de la historia, a la vez que en su definición se observa el acuerdo con ciertas propuestas como la de Wineburg (2001) que conciben al aprendizaje histórico como un producto cultural. Para Plá la escritura de la historia se manifiesta en numerosas funciones que representan determinadas estrategias del pensar históricamente: la narración, la causalidad, la intertextualidad, el tiempo histórico, el acto moralizante y el juicio reflexivo. Como ha quedado en evidencia, Plá se aleja de las miradas que se concentran en el pensamiento histórico como una reproducción del trabajo de los historiadores o de la Historia académica y trata de construir una mirada de la enseñanza de la historia que

parta de las aulas y que contemple no sólo el discurso historiográfico sino también los usos públicos del pasado en el presente:

“En este modelo llamado *discurso histórico escolar* se han tejido las relaciones entre la consolidación de la historia como disciplina profesional que se produce desde un lugar epistemológico, que se representa a través de una escritura con normas y formas escriturísticas propias, características de una narración, pero una narración que parte de una derivación de segundo orden desde la literatura hacia la historia. Esta narración, producida desde un lugar, termina formando una unidad de significado que inexorablemente es moralizante” (Plá, 2005, p. 81).

Por último, para culminar su mirada sobre el pensamiento histórico, Plá conecta este concepto con el de justicia curricular⁴⁸ al reflexionar sobre la enseñanza de determinadas habilidades de pensamiento histórico y ubicarlas en el seno de la cultura occidental, lo que implica una particular mirada de la temporalidad humana. Por ello, se interroga provisoriamente sobre cómo debemos repensar las relaciones entre estos dos conceptos, a partir de las siguientes preguntas:

“Cuando hacemos investigación, creo oportuno preguntarnos: ¿Cuál es el posicionamiento epistemológico que sostengo y cómo este se relaciona con otras formas epistemológicas de pensar y narrar el pasado? ¿Qué posicionamiento político –e ideológico– implica mi preferencia cognitiva para definir los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela? ¿Qué idea de justicia curricular subyace en mis prácticas de investigación? ¿Desde qué posicionamiento político tiendo puentes y establezco diferencias entre las diversas formas epistemológicas de pensar el pasado dentro y fuera de la escuela? En cuanto a nuestra acción docente, creo que cabría preguntarnos: ¿Qué tipo de justicia curricular fomento con mis prácticas de enseñanza? ¿Desde qué posicionamiento político selecciono los contenidos y las formas de enseñanza? ¿Soy capaz de comprender –y enseñar– múltiples formas legítimas de narrar e interpretar el pasado? ¿Las estrategias didácticas fomentan una paridad jerárquica entre saberes o reproduce las desigualdades cognitivas?” (Plá, 2017, p. 42).

⁴⁸ Algunos trabajos que abordan este concepto son Connel (2006) y Torres Santomé (2012).

Como es notorio, buena parte de los enfoques sobre el pensamiento histórico se detienen en la importancia de la construcción ciudadana o en la relevancia de aprender a pensar la Historia para comprender los tiempos presentes. Como ha planteado Linda Levstik

“Si pensar históricamente tiene objetivos cívicos, entonces debe preparar a los ciudadanos para que comprendan a otras personas, para que puedan ser humanos y aplicar ese entendimiento en la toma de decisiones más inteligentes y humanas en una democracia plural. La historia funciona de manera diferente en las dictaduras que en las democracias, y también funciona de manera diferente en las democracias más homogéneas que en las heterogéneas. Entonces, si voy a hablar sobre lo que significa pensar históricamente, lo estoy pensando en el contexto de una democracia plural, con gente con muchas diferencias y cuyas diferencias a menudo son difíciles de negociar. Pensar históricamente implicaría, primero, pensar en las formas en que los seres humanos han negociado tales diferencias a lo largo del tiempo; segundo, evaluar cuestiones basadas en pruebas históricas en diferentes contextos, y tercero, examinar las contingencias a las que se enfrentaron las personas en el pasado para ir avanzando en la historia. Desde mi punto de vista, eso es probablemente lo más importante que nos aporta la historia como ciudadanos que somos y sigue siendo el mejor argumento para seguir incluyéndose en el plan de estudios de las escuelas de los países democráticos. (...) En las escuelas, sin embargo, la historia tiene que servir para el bien común. Si piensas en la enseñanza en los EE. UU., cuando se está enseñando el legado de la esclavitud, por ejemplo, sería posible volver atrás y aprender qué significaba ser esclavo y cómo se vivía. ¿Y qué aprendes entonces? Nada. No creo que aprendas a pensar históricamente si no estás aplicando tus conocimientos a algo” (Levstik, Arias Ferrer y Egea Vivancos, 2021, pp. 219-220).

La ciudadanía comporta entonces una función específica del pensamiento histórico en la actualidad, tal como plantea Levstik, Plá y antes Pagès y Santisteban. Una revisión sobre la importancia de la educación para la ciudadanía es la que plantearon Ross y Vinson:

“Las condiciones contemporáneas demandan una Educación para la Ciudadanía antiopresiva, una que se tome en serio las desigualdades sociales y económicas y

la opresión resultante del capitalismo neoliberal y que construya posibilidades de antiopresión dentro de las perspectivas oficiales establecidas y sancionadoras. (...) El poder pedagógico de la ‘ciudadanía peligrosa’ que exploramos en este artículo reside en la capacidad de alentar al alumnado y al profesorado en las oportunidades de implicarse dentro de su propia escuela o institución para imaginar una educación que tenga en el centro la libertad y la democracia y para interrogarse sobre sus propias prácticas, que, aunque bienintencionadas, pueden ser cómplices de las condiciones que se producen (especialmente en la reproducción de las condiciones opresivas)” (Ross y Vinson, 2012, p. 76).

En una misma sintonía se posiciona Pagès, pero le agrega el valor de trabajar en la enseñanza de la participación como complemento de la mirada ciudadana que tiene que brindar el pensamiento social e histórico. Se trata, en suma, de no solamente pensar sino también actuar para conseguir una sociedad más justa, igualitaria y democrática (Pagès, 2012).

En síntesis: ¿Cómo se aborda el pensamiento social e histórico en esta investigación? ¿Desde qué lugar? Visto todo el recorrido y reflexionando desde el lugar de la enseñanza, resulta valiosa la sistematización propuesta por Santisteban (2010; 2017) respecto a reconocer cuatro elementos centrales para la enseñanza del pensamiento histórico. Sobre estos, parece necesario precisar algunas cuestiones en particular.

Si se presta atención al desarrollo de la conciencia histórica, es necesario diferenciarla de la memoria histórica, en tanto un proceso de desarrollo propio de cada individuo, en tanto ser situado en un tiempo (Ethier, Demers y Lefrancois, 2010)⁴⁹. A la par, es menester incorporar una mirada geográfica que contemple que la conciencia no es únicamente temporal sino también espacial⁵⁰. Parece auspicioso pensar que la conciencia social implica una mirada de la temporalidad y de la espacialidad humana, que reconozca tanto el espacio propio como los ajenos, así como el tiempo presente, el pasado y el futuro. Sobre el futuro es menester trabajarlo en la escuela puesto que la enseñanza de la Historia

⁴⁹ La memoria histórica, en tanto, consistiría en una construcción social colectiva que es “irreflexiva como una especie de in/conciencia histórica compartida por un grupo”, por lo que se opondría a la conciencia y al pensamiento histórico al mismo tiempo, dado que estos implican una interpretación crítica del pasado (Ethier, Demers y Lefrancois, 2010, p. 64).

⁵⁰ El concepto de conciencia geográfica implica reconocerse como un actor dentro de un espacio delimitado en el que uno se siente responsable y cuya responsabilidad varía en función de las escalas locales, regionales y globales. Una síntesis sobre los principales trabajos sobre este concepto puede encontrarse en Ortega Rocha (2021, pp. 81-87).

al asimilarse erróneamente al estudio del pasado, deja de lado una comprensión más cabal que integre las diferentes temporalidades para poder construir desde el presente otros futuros posibles (Augé, 2013). El futuro, según comprende Santisteban, es un tiempo olvidado que pocas veces es retomado desde la enseñanza de la historia escolar (Santisteban, 2015).

Sobre la imaginación histórica, es preciso recordar la sentencia de Febvre (1982) respecto a que “la primera cualidad del historiador es la imaginación”. Al respecto:

“La imaginación hace siempre más que rellenar las faltas. Por su capacidad de crear imágenes, ella es necesaria para el ejercicio de contextualización, es decir de reconstitución de las situaciones estudiadas por el historiador. Para ‘salir de los documentos’ y comenzar, a partir de ellos a desplegar un análisis, es necesario en efecto dejar de examinar el archivo y preguntarse cómo pasaron las cosas, lo que había en ese lugar, etc., aunque sea para buscar otros archivos. Este trabajo puede apoyarse sobre una erudición importante, pero la reconstitución del ‘decorado’ y la inmersión en el pasado suponen en general un esfuerzo de imaginación suplementario” (Deluermoz y Singaravélou, 2018, p. 101).

Esta visión sobre la imaginación histórica como herramienta necesaria para producir la contextualización es compartida por Santisteban, quien además le agrega otros atributos a considerar:

“La imaginación histórica es uno de los instrumentos de la narración histórica. Según Levesque, la imaginación histórica ayuda a poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la historia, ya que incluso los historiadores carecen de algunas de las claves del pasado. En este sentido, la imaginación histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas. El uso de la imaginación histórica no pretende ofrecer una imagen completa o perfecta del pasado, sino dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización. Por lo tanto, según este autor podemos viajar en el tiempo con la imaginación histórica, como instrumento útil y necesario del pensamiento histórico como pensamiento creativo, siendo conscientes que lo hacemos desde nuestro contexto cultural y usando el aparato conceptual de la actualidad” (Santisteban, 2010, p. 46).

Como se vislumbra, la creatividad es un puente para la imaginación que vincula a su vez con la empatía histórica, la capacidad de reconocerse en hombres y mujeres del pasado. En ello radica lo que Carr (1984) ha denominado “comprensión imaginativa” de las mentes de las personas del pasado, puesto que “no se puede hacer historia, si el historiador no llega a establecer algún contacto con la mente de aquellos sobre los que escribe” (pp. 32-33).

La representación histórica, en tanto, implica considerar la narración, la explicación y la causalidad histórica. La importancia de la narración es fundamental para la disciplina. Como ha planteado Bruner (1997), los seres humanos le otorgan sentido al mundo contando historias a través del modo narrativo de construir la realidad. En el mismo sentido, se expresa Eisner (1998), para quien “la historia, si es algo, es una manera de contar a la gente cuentos sobre el pasado que les ayudarán a comprender cómo fue y cómo llegó a ser así”. La narración conecta con la escritura y explicación histórica, competencias que hemos considerado a partir de los aportes de Matozzi (2004) y Plá (2005). Por su parte, la causalidad ha sido siempre un tema central para la disciplina puesto que, como recordaba Carr (1984) “el estudio de la historia es el estudio de las causas” (p. 117). Atenerse a ellas conlleva una serie de cuestiones:

“El problema es antiguo. La historia como disciplina se definió rápidamente como el estudio de las causas. Así Polibio en el II siglo antes de nuestra era intentó poner en marcha esta investigación de las causas a propósito de las guerras púnicas, deduciendo una teoría de causas particulares y generales. Según él, la verdadera causa reside en las disposiciones morales y las intenciones de los mismos autores. Sin embargo toma también en consideración la causa estructural que explica el enfrentamiento entre los Romanos y los Cartagineses: la Constitución romana. Siguiendo este modelo enunciado por Aristóteles y Polibio, los historiadores tienen a distinguir diferentes tipos de causalidad, coyuntural y estructural, particular y general; diferentes causalidades que reenvían al encajonamiento de diferentes temporalidades. Los historiadores consideran la identificación de las causas llamadas profundas como el ejercicio más peligroso, aunque necesario, ya que estas causas estructurales son a menudo juzgadas como las más determinantes. Esta investigación causal induce por lo tanto a una jerarquización de las causas que sería una especificidad del trabajo del historiador. Una vez adquirida la idea de una pluralidad de causas, una serie de tensiones emerge. Una de ellas opone

determinismo y contingencia, o más exactamente, plantea la pregunta por el *continuum* entre una y otra” (Deluermoz y Singaravélou, 2018, p. 119).

Esta centralidad de la causalidad para la disciplina ha dado lugar, en el último tiempo, a la posibilidad de pensar una “historia de los posibles”, centrada sobre los análisis contrafactuales y los futuros no acontecidos, que pese a los reparos de la comunidad académica de los historiadores por concentrarse en lo que no sucedió en lugar de en lo que efectivamente aconteció, lentamente se abre paso en la Historiografía e incluso en la Didáctica de la Historia, a partir del trabajo sobre ucronías, videojuegos y otro tipo de propuestas pedagógicas (Deluermoz y Singaravélou, 2018)⁵¹.

Por último, la interpretación histórica es aquella que ayuda a leer las fuentes con las que se construye el relato histórico. No es nuevo decir que las fuentes son mudas y que hay que hacerlas hablar. En este sentido, no puede dejarse de lado el desarrollo de esta competencia al utilizar preguntas para abordar las fuentes. Se necesitan tres procesos para alcanzar este objetivo: a) la lectura o tratamiento de documentos o evidencias históricas, b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas, y c) la comprensión del proceso de construcción de la historia (Santisteban Fernández, 2010: 49). Estos mecanismos en torno a las fuentes y a la metodología del trabajo del historiador, requieren de la combinación de diferentes preguntas, muchas de ellas articuladas. Seguramente se necesitan muchas preguntas para enseñar a interpretar las fuentes históricas y algunas de mayor complejidad para develar el proceso de construcción del discurso histórico. Aquí cobra sentido el trabajo de Tribó Travería quien presenta una serie de procedimientos para su abordaje en la escuela, lo que denomina *vaciado de la fuente* o extracción de la información, que aborda en primer lugar las características formales de la fuente histórica para luego centrarse sobre el contenido de la misma (Tribó Travería, 2005, pp. 155-158).

Por último, comprender estos componentes requiere contemplar también aquello señalado por Plá respecto a los usos públicos de la historia en la escuela, a la vez que atender también la importancia de la construcción ciudadana (Plá, 2021; Levstik, Arias Ferrer y Egea Vivancos, 2021; Pagès, 2009). Combinar estos elementos es central a la

⁵¹ Sobre la cuestión específicamente didáctica, véase el capítulo 11 del libro de Deluermoz y Singaravélou (2018).

hora de pensar una propuesta que haga pie en las dificultades del aula. Ello requiere traducir el pensamiento en habilidades, o prácticas, concretas.

Traducir el pensamiento en habilidades concretas

En este apartado se busca delimitar cómo concebir aquellas acciones que implican el desarrollo del pensamiento social e histórico. Para hacerlo, tomaremos los siguientes interrogantes: ¿Qué diferencias y similitudes habría entre habilidades, procedimientos y competencias? ¿Desde qué lugar se abordarán en esta investigación?

Es notorio que la preocupación por la enseñanza de otras formas de conocimiento excede a la Historia y las Ciencias Sociales escolares. Como ha planteado Edwards (1993), los contenidos escolares se transforman y no son independientes de las formas en las que son presentados. Durante mucho tiempo la enseñanza se ha centrado en los contenidos como saberes estáticos y no se ha preocupado por la transmisión de saberes procedimentales propios de las ciencias. La reforma educativa de los '90 en nuestro país se ocupó de presentar diferentes maneras de abordar los contenidos escolares al dividirlos en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Finocchio y García, 1993).

Hasta ahora, indistintamente, cuando describimos los componentes del pensamiento histórico, o del pensar históricamente, referimos a ellos como habilidades, procedimientos y competencias. ¿Qué implica cada una de estas conceptualizaciones? Como han planteado Anijovich y Cappelletti:

“a partir de la década de los 90, se visibiliza otra tensión, especialmente presente en las definiciones acerca de qué enseñar en el marco de la escolaridad secundaria: el debate acerca de las competencias. Contenidos, competencias, habilidades, capacidades: no se trata solamente de un modo de nombrar, sino de concepciones que caracterizan qué es lo relevante para que los estudiantes aprendan” (Anijovich y Cappelletti, 2020, p. 25).

En primer lugar, los procedimientos permiten identificar una metodología propia del trabajo del historiador. Abordamos esta cuestión con anterioridad porque gran parte de los estudios sobre el pensamiento histórico recuperan los procedimientos del oficio del historiador para elaborar desde allí formas de hacer y pensar propias de la disciplina. Esta visión es deudora de aquella que separa en semántica y sintaxis de la Historia, a la que ya referimos con anterioridad. Se trata de una semántica que aborda el contenido sustantivo

sobre el pasado, principalmente los metaconceptos, los hechos y los personajes históricos y de una sintaxis que se detiene en el contenido procedimental que permite estructurar los acontecimientos y procesos a partir del abordaje documental y la construcción de las explicaciones históricas. Tribó Travería incluso propuso un modelo de aprendizaje para abordar ambas cuestiones a partir de una V que condensa el trabajo del historiador entre conceptos y procedimientos (Tribó Travería, 2005, pp. 56-57). Los procedimientos entonces se comprenden como parte de la metodología del trabajo del historiador, asociada a la forma de pensar de la disciplina.

Una segunda conceptualización es la que se concentra en las competencias. Como han señalado Anijovich y Cappelletti es necesario reconocer la diversidad de sentidos de este concepto y la posibilidad de historizarlo como categoría:

“La competencia apareció en latín como la forma *competens*, que se refería a ser capaz y, en la forma de *competentia*, entendida como la capacidad. En el siglo XVI, el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés; en la misma época está datado el uso de las palabras *competence* y *competency* en la Europa occidental” (Anijovich y Cappelletti, 2020, p. 25).

Así aparecen una multitud de significados en torno a este concepto, tales como la competencia como una lista de tareas, como un conjunto de atributos indispensables para el desempeño efectivo del experto, como una relación holística e integrada y aquella que las concibe como superadoras de la dicotomía acción/conocimientos disciplinares (Anijovich y Cappelletti, 2020, pp. 26-27)⁵². Sobre esta última, es conocida la formulación de Perrenoud (2004), que entiende por ella la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 8). En otra definición del autor:

“Una competencia organiza un conjunto de esquemas. Un esquema es una totalidad constituida, que sirve de base a una acción o a una operación singular, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, al cálculo de las probabilidades, al establecimiento de un

⁵² Un concepto alternativo al de competencia es el de capacidad, frecuente en las prescripciones curriculares para la formación docente. Para profundizar en él véase Feldman (2008).

diagnóstico a partir de un conjunto de indicios, a la investigación de informaciones pertinentes, a la formación de una decisión, etc”.⁵³

En la enseñanza de la Historia, la utilización del concepto “competencia/s” ha sido por demás frecuente. Ejemplo de ello es la referencia a las “competencias de pensamiento histórico” ya analizadas por nosotros en el apartado anterior (Santisteban, González y Pagès, 2010; Santisteban, 2010)⁵⁴. Pero el concepto comporta algunas dificultades que se originan, por un lado, en los múltiples sentidos de los que parte, y por otro, por el contexto de las reformas educativas impulsadas por organismos internacionales. Plá (2010) se detiene en ese contexto de incorporación del concepto “competencia” la disciplina y lo enmarca en las transformaciones impulsadas por la Cepal, Unesco y el BID a partir de los noventa, pero es todavía más crítico al señalar un derrotero que subsume la disciplina histórica a saberes estandarizados, propios de nociones empresariales, a tono con el escenario reformador⁵⁵. Años más tarde, dicho autor vincula el concepto de competencias con los discursos de la calidad educativa y las evaluaciones estandarizadas⁵⁶. Desde luego, que la visión crítica de Plá sobre este concepto no impide que haya quienes se posicionen sobre las competencias y que las traten de mensurar a tono con los estándares internacionales de las pruebas PISA⁵⁷. Como ha señalado Plá al revisar las reformas educativas de Argentina, México y Uruguay, es claro que:

⁵³ La cita de Perrenoud puede encontrarse en Anijovich y Cappelletti (2020, pp. 28-29).

⁵⁴ En otro trabajo, Santisteban y González Monfort se detienen en cómo enseñar ciencias sociales para contribuir al desarrollo de competencias “básicas” (2011).

⁵⁵ Como sostiene este autor: “Otro aspecto sobre el que es necesario llamar la atención es que las competencias, provenientes de discursos económicos y administrativos, requirieron de una imbricación con la disciplina histórica y con la psicología. En estudios anteriores he demostrado el papel del constructivismo en la psicologización del conocimiento histórico, en los que sostengo que a través de un proceso de transposición didáctica y psicológica, la metodología de la historia, en específico la proveniente de la escuela francesa de los Annales, se convierte en objetivo de aprendizaje, pues permite el desarrollo de competencias de carácter heurístico. El aprendizaje de la historia, reducido en habilidades de pensamiento o en esquemas mentales por el constructivismo cognitivo, se convierte en el instrumento mediante el cual los procesos psicológicos son entendidos como competencias demostrables y evaluables. Así se pasa de la historia a la psicología y finalmente a nociones empresariales como las competencias. Tomando en cuenta los aspectos globales y locales, así como los procesos de imbricación disciplinar en los diseños curriculares para la enseñanza de la historia en educación secundaria, considero necesario analizar cómo las competencias modificaron la epistemología del conocimiento histórico escolar” (Plá, 2010, p. 63)

⁵⁶ En un análisis todavía más crítico que el anterior, Plá planteo los discursos de la calidad educativa y las evaluaciones estandarizadas: “han logrado centrar la discusión en los resultados y la han alejado de los contenidos. Los resultados desplazan de la mesa de diálogo a los contenidos o al qué enseñar. Lo importante es qué resultados se obtienen, qué nivel de competencias posee el alumno y el lugar en que queda cada país en una escala de valores bastante limitada y definitivamente carente de cualquier resquicio de interculturalidad. El contenido, o más exactamente, el conocimiento, ha quedado fuera de la discusión sobre la justicia social y la educación” (2017, p. 38).

⁵⁷ En un estudio reciente, por ejemplo, se adaptaron las competencias científicas de las pruebas PISA a las competencias históricas. Si PISA propone “explicar fenómenos científicamente”, “utilizar e interpretar las

“(…) se construye una propuesta en la que, aparentemente con base psicológica y disciplinar, existen competencias mensurables de desarrollo que sólo la historia o en su caso las ciencias sociales pueden desarrollar. Las competencias, como se ha podido observar, no surgen de la historia profesional o de otras formas de significar el pasado, si no de la economía o del mundo del trabajo, que adaptan los contenidos disciplinares a la idea de ciudadano competitivo que se exige. De esta manera, la historia apoya la formación de la ciudadanía a través de la valoración de la pluralidad, el uso del tiempo libre, el respeto y cuidado del legado heredado del pasado y la formación de una conciencia histórica” (Plá, 2010, p. 68).

Un concepto diferente es el de habilidades de pensamiento que tradicionalmente se han ubicado en el campo de la psicología educativa. Existen numerosas maneras de interpretar este concepto, pero aludimos a la versión que Maggio (2018a) retoma de Perkins en tanto “desempeños de rutina a mano”, como una consolidación de un proceder que aparece con flexibilidad y facilidad (p. 19). Perkins, sin embargo, promueve otros conceptos propios que parecen satisfacer más las necesidades de su enfoque:

“Uno de los problemas con el movimiento en pro de las habilidades del pensar, tiene que ver con la limitación del término ‘habilidades de pensamiento’. En realidad, a nadie que se dedique a la enseñanza del pensamiento le satisface la palabra. ‘Cultivar los lenguajes del pensamiento’ nos parece una manera más amplia y flexible de comprender la tarea” (Perkins, 1995, p. 109).

Además de Perkins, otros investigadores de la escuela de la enseñanza de la comprensión proponen conceptos alternativos al de habilidades. Ritchhart, Church y Morrison (2019), por ejemplo, refieren a “rutinas de pensamiento” entendidas como herramientas, estructuras y patrones de comportamiento (pp. 86-91). Su apuesta por hacer visible el pensamiento permitió identificar un conjunto de ‘tipos de pensamiento’ de orden superior que consideramos relevante presentar en tanto habilidades:

1. Observar de cerca y describir qué hay ahí.
2. Construir explicaciones e interpretaciones.
3. Razonar con evidencia.

pruebas científicas” y “comprender la investigación científica”, es plausible adaptar este marco a la enseñanza de la historia y plantear así tres competencias generales para la disciplina: “explicar históricamente hechos del pasado y del presente”, “utilizar las pruebas históricas” y “comprender la lógica del conocimiento histórico” (Domínguez, Arias, Sánchez y García, 2016).

4. Establecer conexiones.
5. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.
6. Captar lo esencial y llegar a conclusiones.
7. Preguntarse y hacer preguntas.
8. Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.
9. Identificar patrones y hacer generalizaciones.
10. Generar posibilidades y alternativas.
11. Evaluar la evidencia, argumentos y acciones.
12. Formular planes y acciones de monitoreo
13. Identificar afirmaciones, suposiciones y prejuicios
14. Aclarar prioridades, condiciones y lo que se conoce (Ritchhart, Church y Morrison, 2019, pp. 46-51).

Esta lista ofrece un panorama de las habilidades de pensamiento para desarrollar en el aula. Pero el debate educativo también conduce a pensar la escuela por venir y sentar las bases de las “habilidades del siglo XXI”, de aquello que es preciso trabajar en la escuela hoy en día. Mariana Maggio ha identificado algunas cuestiones al analizar diferentes propuestas educativas y ha valorado la importancia del trabajo colaborativo, el desarrollo de proyectos personales y grupales valiosos para las comunidades, la problematización y la generación de soluciones a modo de experto, la creación como patrimonio y el diseño como enfoque de trabajo (Maggio, 2018a, pp. 78-79).

Las habilidades requieren ser retomadas en conexión con las disciplinas a enseñar como advierten Anijovich y Cappelletti puesto que es muy difícil construirlas:

“Enseñar a pensar, enseñar habilidades de pensamiento requiere configurar escenarios didácticos que permitan que se pongan en juego, que se exploren, que se construyan. La categorización acerca de cuáles (¿cuál es más importante? ¿Hay que comenzar de las más sencillas a las más complejas? ¿Es posible categorizar habilidades de pensamiento sencillas o complejas independientemente de en qué situaciones contextuales se ponen en juego?) pierde sentido. Enseñar a pensar es valioso. El modo de hacerlo requiere ponerlo en clave de enseñanza” (Anijovich y Cappelletti, 2020, p. 40).

Esto lleva a preguntarse, cómo traducir estos enfoques centrados en los estudiantes en uno que se focalice en los docentes que son el objeto de estudio de esta investigación.

Puesto que son ellos los encargados de colaborar con los procesos de construcción de estas habilidades en los estudiantes, asoma la siguiente pregunta:

“¿Las habilidades del siglo XXI pueden entrar en esta zona de riesgo? Definitivamente, por tratarse de un constructo que está referido al despliegue de las posibilidades de los estudiantes antes que a las prácticas que nosotros los docentes tenemos que llevar a cabo para favorecerlas. La traslación automática de un plano a otro limita nuestras posibilidades de crear propuestas que hagan que esas posibilidades efectivamente se desplieguen” (Maggio, 2018, p. 22).

Ya desde el plano de la enseñanza me abocaré a delimitar nuestra mirada sobre la traducción de estas “competencias”, “procedimientos” o “habilidades” a prácticas concretas. Se trata de definir *prácticas de preguntar* que conecten estas habilidades con las diferentes maneras de pensar propias de la Historia. ¿Son las preguntas un vehículo para construir estas habilidades? ¿Cómo la sistematización de determinadas prácticas contribuye con la formación del pensamiento histórico de los estudiantes? La traducción aparece, para nosotros, en formato de *prácticas de preguntar*, es decir, de maneras de preguntar habituales y repetidas en las clases de Historia. Sobre el papel que las preguntas (y las prácticas asociadas a ellas) se ocupará el siguiente capítulo.

Una síntesis sobre el pensamiento social e histórico

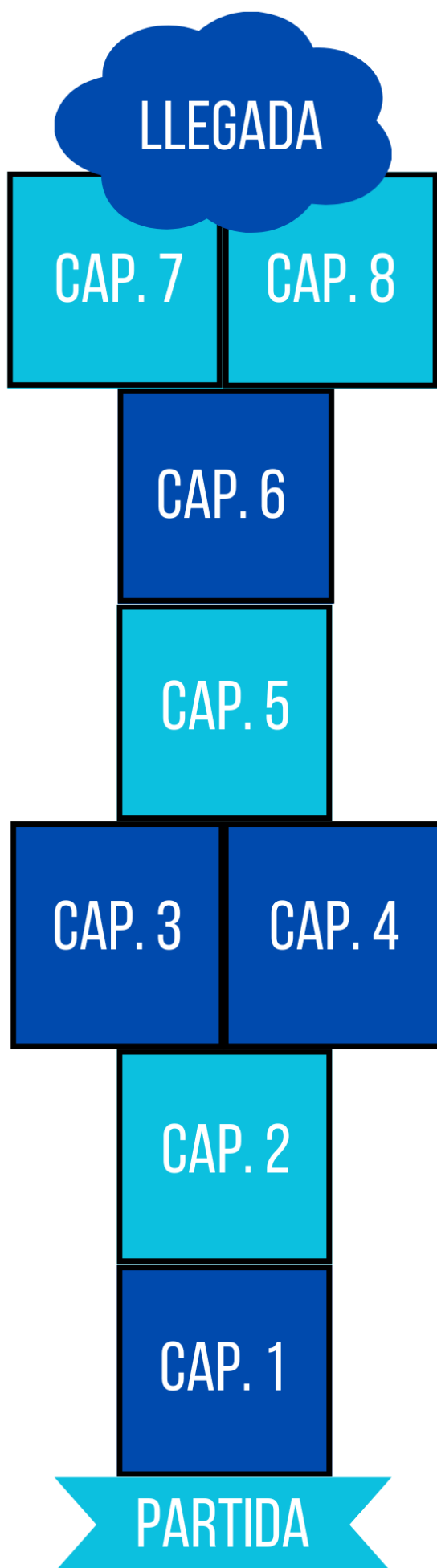
Al inicio del capítulo postulamos una serie de preguntas: ¿Qué aportes, provenientes de los campos de la psicología educativa y de la pedagogía, permiten definir cómo se construye el pensamiento? ¿Qué se comprende por pensamiento social y por pensamiento histórico? ¿Qué implica “pensar históricamente”? ¿Cómo se pueden definir los elementos que lo componen? ¿Qué diferencias y similitudes habría entre habilidades, procedimientos y competencias? ¿Desde qué lugar se abordarán en esta investigación?

Atravesamos conceptualmente las maneras de pensar propias de nuestra naturaleza humana en tanto “máquinas” de pensamiento a través de los aportes de la Psicología de la Educación y de la Pedagogía. Estas “máquinas de pensar” poseen una forma particular de razonamiento que implica las posibilidades de pensar(nos) socialmente y en la temporalidad. Así definimos las características del pensamiento social e histórico a través de haber retomado los principales enfoques y perspectivas de estudio.

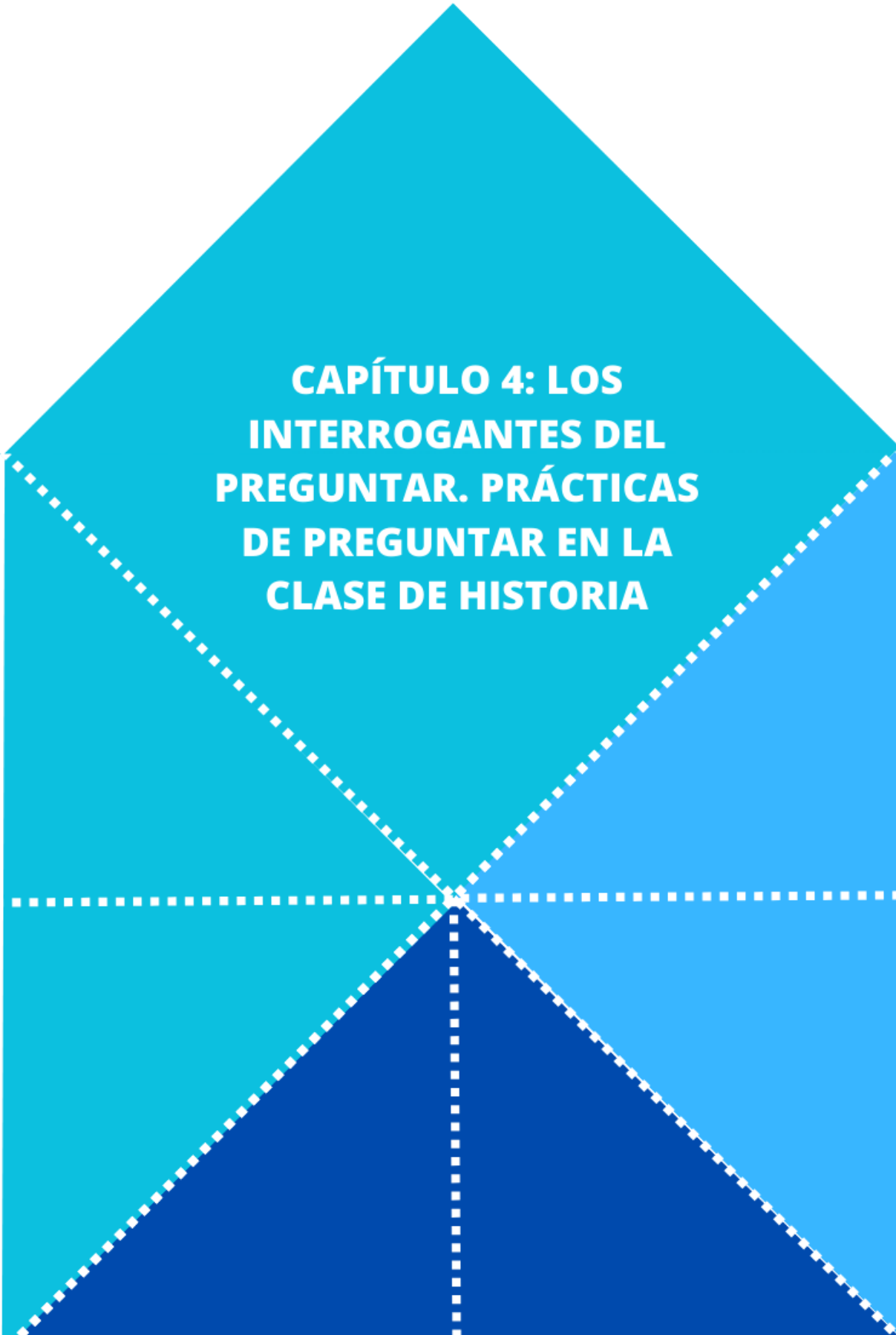
Finalmente, nos detuvimos a examinar las formas de comprender las maneras de pensar como habilidades, competencias o procedimientos.

Llegado este punto fue necesario precisar cómo se abordará el pensamiento histórico en esta investigación. Como se señaló, aunaremos una mirada que se detiene en los elementos señalados por Santisteban (conciencia temporal y espacial, representación, imaginación e interpretación histórica) con otra que permite pensar los usos públicos y la construcción de ciudadanía en la escuela. El trabajo sobre habilidades se verá mediado por lo que denomino *prácticas de preguntar*, que más adelante se integraran dentro de un modelo conceptual y metodológico para pensar el papel de las preguntas en la clase de Historia.

Como es común señalar, este recorrido es tan solo uno de los posibles para analizar el pensamiento social e histórico, dada la abundancia de estudios sobre la materia. Sin dudas, es un ejercicio de lectura que intenta recuperar las principales líneas de trabajo relevantes para el desarrollo de la presente investigación sobre el papel de las preguntas como constructoras del pensamiento histórico.



En este tercer capítulo, nos dedicamos al análisis del pensamiento social e histórico a partir de la metáfora de las *máquinas de pensar*. El extenso recorrido nos condujo por un análisis del pensamiento y su traducción en habilidades concretas. Es claro para nosotros, reuniendo los aportes de muchos autores, que el pensamiento histórico no es natural, que es una construcción, que es metódico y que implica una perspectiva temporal. Allí emergieron las *competencias de pensamiento histórico* plausibles de ser transformadas en *prácticas de preguntar* en el aula de Historia. Otros conceptos importantes para la investigación fueron los *usos públicos de la Historia* y la *construcción de ciudadanía* en conexión con los tiempos presentes.



**CAPÍTULO 4: LOS
INTERROGANTES DEL
PREGUNTAR. PRÁCTICAS
DE PREGUNTAR EN LA
CLASE DE HISTORIA**

CAPÍTULO 4: LOS INTERROGANTES DEL PREGUNTAR. PRÁCTICAS DE PREGUNTAR EN LA CLASE DE HISTORIA

“Desde entonces los dioses caminan con preguntas y no paran nunca, nunca llegan y nunca se van. Así aprendieron los hombres y mujeres verdaderos que las preguntas sirven para caminar, no para quedarse parados así nomás. Y, desde entonces, los hombres y mujeres verdaderos para caminar preguntan, para llegar se despiden y para irse saludan. Nunca se están quietos” (Marcos, 2011).

“Una de las primeras frases que aprendemos de niños es ¿por qué? En parte porque queremos saber algo sobre este misterioso mundo en el que hemos entrado involuntariamente, en parte porque queremos entender cómo funcionan las cosas en este mundo, y en parte porque sentimos la necesidad ancestral de relacionarnos con otros habitantes de este mundo, apenas dejamos atrás nuestros primeros balbuceos y arrullos empezamos a preguntar ¿por qué? Y nunca dejamos de hacerlo. Descubrimos muy pronto que la curiosidad pocas veces es recompensada con respuestas significativas y satisfactorias, sino más bien con un deseo cada vez mayor de formular nuevas preguntas, y con el placer de dialogar con otros. Como todos los inquisidores saben, las afirmaciones tienden a aislar; las preguntas unen. La curiosidad es un medio para declarar nuestra pertenencia al género humano” (Manguel, 2019, pp. 13-14).

Este capítulo se detendrá específicamente en el acto de preguntar. Como guía habitual usaremos algunos interrogantes centrales: ¿Cómo fueron concebidas las preguntas desde una mirada filosófica y pedagógica? ¿De qué manera la Didáctica General y las didácticas específicas pensaron las preguntas en el proceso de enseñanza? ¿Qué importancia tiene reconocer sus diferentes tipos y sus movimientos (o secuencias) dentro de las clases? ¿Cómo fueron pensadas las preguntas en las Ciencias Sociales y la Historia? ¿Qué modos de preguntar fueron los protagonistas exclusivos de las clases de esas disciplinas? ¿Cómo se relacionan preguntas y problemas? ¿Cómo se construye el acto de preguntar en una práctica específica de la clase de Historia?

Las preguntas han concitado la atención de numerosos especialistas y la abundancia de información es abrumadora. Es por ello que se selecciona los principales

trabajos que permiten conectar con el objeto de estudio: las *prácticas de preguntar* como constructoras del pensamiento histórico de los futuros profesores en Historia de la UNMdP.

Una (filo)pedagogía del preguntar

En este primer apartado, tomaremos el primero de los interrogantes mencionados para este capítulo: ¿Cómo fueron concebidas las preguntas desde una mirada filosófica y pedagógica? Como se sabe, la Filosofía y la Pedagogía se encuentran hermanadas por una preocupación genuina por el diálogo como constructor del saber. Es por ello que este derrotero por la Pedagogía es también un itinerario por la Filosofía que comienza con Platón o, mejor dicho, con lo que Platón presenta de Sócrates. La mayéutica era el proceso de dar a luz, de develar lo oculto, a partir de preguntas y Sócrates era el filósofo/maestro, el hombre más sabio de la antigua Grecia puesto que era consciente de su no saber, que se resumía en la frase “sólo sé que no sé nada”. Gadamer, leyendo lo que Platón cuenta de Sócrates, llega a la conclusión de que “preguntar es más difícil que contestar”:

“Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe; y en el intercambio cuasi cómico de preguntas y respuestas, de saber y no saber que muestra Platón, se puede reconocer que para todo conocimiento y discurso que quiera conocer el contenido de las cosas la pregunta va por delante. Una conversación que quiera llegar a explicar una cosa tiene que empezar por quebrantar esta cosa a través de una pregunta” (Gadamer, 1999, pp. 439-440).

El diálogo asoma entonces como el vertebrador de las preguntas y constructor del saber, siempre provisorio, porque como indicamos con la cita inicial del Subcomandante Marcos “las preguntas sirven para caminar” y, a decir de Manguel, se ubican “más allá del horizonte (Manguel, 2019, p. 17)⁵⁸. Es en el diálogo donde se configuran algunas

⁵⁸ Al parecer la forma oral de la pregunta es anterior a su formato escrito, o por lo menos en los lenguajes occidentales como ha señalado Manguel: “La representación visible de nuestra curiosidad -el signo de pregunta que se ubica al final de una interrogación escrita en la mayoría de los lenguajes occidentales (y al principio, en castellano), curvado sobre sí mismo en oposición al orgullo dogmático -llegó tardíamente a nuestra historia. En Europa, la puntuación convencional no se estableció hasta finales del Renacimiento cuando, en 1566, el nieto del gran impresor veneciano Aldo Manucio publicó su manual de puntuación para tipógrafos, el *Interpungendi ratio*. Entre los signos diseñados para concluir un párrafo, el manual incluía el *punctus interrogativus* medieval, definido por Manucio el Joven como una marca que señalaba una pregunta, que por convención, requería una respuesta. Uno de los primeros ejemplos de esos signos de pregunta aparece en una copia realizada en el siglo IX de un texto de Cicerón, hoy conservado en la Bibliothèque Nationale de París, trazado como una escalera que asciende hacia la parte superior derecha en una serpenteante línea diagonal que nace en la parte inferior izquierda. Preguntar nos eleva” (Manguel, 2019, p. 17).

características centrales de la pregunta: el sentido, el grado de apertura, la curiosidad (o mejor dicho lo que no sabe o ignorancia), la perspectiva u horizonte, etc. Estas particularidades han sido presentadas por Gadamer (1999). Respecto del sentido, dicho autor sostuvo que es “esencial a toda pregunta el que tenga un cierto sentido de orientación (...) el sentido de la pregunta es simultáneamente la única dirección que puede adoptar la respuesta si quiere ser adecuada, con sentido” (p. 439). Para este filósofo alemán, la apertura es fundamental en la caracterización de la pregunta y del acto de preguntar:

“Esta es la razón por la que la dialéctica se realiza en preguntas y respuestas, y por la que todo saber pasa por la pregunta. Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra. El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. La verdadera pregunta requiere esta apertura, y cuando falta no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el sentido real de la pregunta; Algo de esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las preguntas pedagógicas, cuya especial dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunte realmente. Lo mismo ocurre en la pregunta retórica, en la que no sólo no hay quien pregunte, sino que ni siquiera hay nada realmente preguntado” (Gadamer, 1999, p. 440).

Esta cita presenta algunas características fundamentales de las preguntas que se retomarán más adelante, como el grado de apertura que da lugar a que una buena pregunta (siempre que sea abierta) invite a configurar un diálogo⁵⁹. A la vez, no se trata solamente de abrir, sino de orientar puesto que la pregunta “tiene sentido y ayuda a construir sentidos compartidos entre quienes la abordan” (Siede, 2012, p. 275). La cuestión de la perspectiva u horizonte, ya señalada por Manguel, también es retomada por Gadamer (1999) para quien “una pregunta sin horizonte es una pregunta en vacío (...) dicho de otro modo, la pregunta tiene que ser planteada” (p. 441). Finalmente, la pregunta depende de la

⁵⁹ Sin embargo, consideramos que la Pedagogía produce preguntas auténticas y genuinas, a diferencia de lo planteado por dicho autor. Estas preguntas auténticas y genuinas están marcadas por el asombro y la curiosidad y se alejan de un lugar meramente burocrático (Freire y Faundez, 1968).

curiosidad, aquello que según Manguel en la cita que abre este capítulo permite reconocer la pertenencia al género humano. En otras palabras, también depende de la ignorancia, del no saber, retomando la argumentación socrática:

“No hay método que enseñe a preguntar, a ver qué es lo cuestionable. El ejemplo de Sócrates enseña que en esto todo depende de que se sepa que no se sabe. Por eso la dialéctica socrática, que conduce a este saber a través de su arte de desconcertar, crea los presupuestos que necesita el preguntar. Todo preguntar y todo querer saber presupone un saber que no se sabe, pero de manera tal que es un determinado no saber el que conduce a una determinada pregunta” (Gadamer, 1999, p. 443).

Como ha sintetizado Zuleta Araujo respecto a la tarea de los maestros, es frecuente olvidar que “el ser humano es filósofo por naturaleza que, si se le ofrece la oportunidad, se hace preguntas a todas las edades y, a partir de ellas, descubre el mundo y que poco a poco va apropiándose de él” (Zuleta Araújo, 2005, p. 117). El ejemplo de Sócrates fraterniza con los planteamientos de Freire en torno al acto de preguntar, quien retoma el método socrático de la mayéutica, el dar a luz a partir de preguntas. Como ha planteado Walter Kohan, Freire y Sócrates se encuentran hermanados por una misma forma de entender la función de las preguntas, pero no solamente por ello:

“Paulo Freire también se percibe a sí mismo como un pastor. Describe su misión de un modo bastante semejante a los términos socráticos: pensando el ser humano como un ser inconcluso, y, a partir de la conciencia de esa inconclusión, entiende que su misión es despertar en los otros, a partir de una pedagogía de la pregunta, un sentimiento de procura y de búsqueda en quienes, igualmente inconclusos, no se saben como tales (P. Freire, 1996). Hay, en los términos socráticos y freireanos una antropología, epistemología y ontología comunes: un modo de ser, conocer y habitar el mundo humano sustentado en la pregunta, la curiosidad, el inacabamiento y el deseo de que la vida sea una forma de aceptar y al mismo tiempo enfrentar críticamente esa condición” (Kohan, 2016, p. 4).

Estos vínculos comunes se expresan en mayor medida en la visión que Paulo Freire tiene sobre el diálogo y las preguntas. Sobre el primero, Freire (2017) ha sostenido que es “el encuentro de los hombres que *pronuncian* el mundo” y es por ello “un acto creador” que no puede ser “instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a

otro” dado que “la conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro” lo que en definitiva implica la “conquista del mundo para la liberación de los hombres” (pp. 105-106). Para el pedagogo brasileño, el diálogo es parte de la naturaleza de nuestra especie. Somos seres comunicativos y dialógicos en la visión freiriana:

“(…) el diálogo debe entenderse como algo que forma parte de la propia naturaleza histórica de los seres humanos. Es una parte de nuestro progreso histórico en el camino para convertirnos en seres humanos. ¿Está claro este pensamiento? Es decir, el diálogo es una especie de postura necesaria, en la medida en que los seres humanos se transforman cada vez más en seres críticamente comunicativos. El diálogo es el momento en que los seres humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen. Otra cosa: en la medida en que somos seres comunicativos, que nos comunicamos los unos con los otros, nos volvemos más capaces de transformar nuestra realidad, somos capaces de *saber que sabemos*, que es algo *más* que sólo saber. (...) *nosotros*, seres humanos, sabemos que sabemos, y sabemos también que no sabemos. Por medio del diálogo, reflexionando juntos sobre lo que sabemos y lo que no sabemos, podemos actuar críticamente para transformar la realidad” (Freire y Shor, 2014, p. 159)⁶⁰.

Como se observa, Freire presenta, en su conversación con Shor, al diálogo como un acto profundamente humano y lo vincula con la tradición socrática al dar cuenta de la importancia de saber que sabemos y saber que no sabemos. Esto se podría vincular directamente con la educación puesto que se trata de desarrollar a través de ella conciencia de nuestra ignorancia y de nuestro saber para modificar la cotidianeidad en la que estamos inmersos. Esta visión del proceso educativo se contrapone con la educación bancaria que Freire ha analizado a lo largo de sus obras ya que ésta no propone la liberación sino, al contrario, la opresión:

“No es de extrañar, pues, que, en esta visión ‘bancaria’ de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son transferidos,

⁶⁰ La cursiva es del original.

tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica, de la que resultaría su inserción en el mundo como transformadores de él” (Freire, 2017, pp. 78-79).

Entonces, en el pensamiento de Paulo Freire el diálogo es un acto profundamente humano que se construye a partir de preguntas. Pero con ellas, ocurre algo similar a lo anteriormente señalado para la educación bancaria, un proceso que Freire denomina “burocratización” de la pregunta:

“Las escuelas rechazan las preguntas o bien burocratizan el acto de preguntar. La cuestión no radica simplemente en introducir en la currícula el momento de hacer las preguntas, de las nueve a las diez, por ejemplo. ¡No es eso! ¡Lo que nos ocupa no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar! La existencia humana está, porque se hizo preguntando, en la raíz de la transformación del mundo. Existe una radicalidad de la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar. Concretamente, cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza” (Freire y Faundez, 1968, pp. 75-76).

Esta llama curiosa implica, fortalecer lo que Marilyn Cochran-Smith denomina “la indagación como una postura”, “un modo integral de ser y estar en el mundo y en la profesión: curioso, crítico, preguntón, dispuesto a seguir pensando siempre. Un modo que se vincula con la posibilidad de construir una brújula interna que nos guíe en el camino de actuar como profesionales de la educación”⁶¹. Una cuestión adicional señalada por Freire es la importancia del contexto en la construcción de las preguntas. Se trata en efecto de pensar preguntas situadas, desde los contextos particulares de las comunidades en las que se inscriben. Freire recuerda una poderosa anécdota para dar cuenta de lo señalado:

“Era una experiencia de un técnico agrónomo que, llegado a una comunidad campesina mexicana, propuso sustituir el maíz autóctono por el híbrido. En el desempeño de su tarea mantuvo varias reuniones con la comunidad campesina, en las que habló de las ventajas económicas que produciría esa sustitución. El agrónomo se explayaba sobre la productividad. El aumento de la producción sería indiscutible, exultante; medía el área de las parcelas, calculaba con los campesinos cuánto más podrían producir. Y los campesinos decían sí, muy bien, y finalmente

⁶¹ La cita puede encontrarse en Furman (2021, p. 38).

sustituyeron un maíz por otro. Muy feliz, muy contento, llevando siempre su discurso de buenas intenciones consigo en el cumplimiento de una tarea que le parecía importante, fundamental. La tarea era realmente importante, pero estaba mal cumplida. A la vuelta, fue al mismo lugar para examinar los resultados. El cambio de maíz híbrido había intensificado la producción como había previsto. Pero los campesinos habían parado de producir, de plantar maíz híbrido, y habían vuelto a plantar el otro maíz. Sólo entonces supo las razones por las que los campesinos plantaban maíz autóctono. La fundamental era que esa comunidad no plantaba el maíz para venderlo sino para comerlo en tortillas y el gusto del maíz híbrido era absolutamente diferente del otro y alteraba una dimensión fundamental de la cultura de la comunidad, representada por el gusto de la tortilla. Ese agrónomo tuvo que sufrir ese impacto para comprender una obviedad a la que ya aludimos en este diálogo: antes de proponer un cambio es preciso saber cuáles son las condiciones culturales del grupo al que se la hace la propuesta” (Freire y Faundez, 1968, pp. 155-156).

Podríamos combinar el final de la cita de Freire, con aquella célebre frase de Mario Benedetti “Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas”. El contexto, entonces, asoma como fundamental en el ejercicio de construir preguntas. Como ha señalado Litwin (1997): “Desde la pregunta socrática que tenía como propósito enseñar a pensar, hasta la pregunta freiriana que favorece los procesos de emancipación del hombre, podríamos reconocer múltiples propósitos y estilos que darían cuenta de las implicancias didácticas de la cuestión” (p. 91). Las preguntas se plantean como una relación y esa relación ocurre en un contexto determinado. Volviendo sobre el diálogo, es clara la importancia del vínculo en la construcción pedagógica de las preguntas:

“En consecuencia, los usos pedagógicos de las preguntas suscitan muchas de las preocupaciones generales que llevan a crear y cultivar una determinada forma de relación genuina entre los interlocutores de un diálogo: una relación de interés, confianza, respeto, etc. Consideradas las preguntas fuera de una relación así, las despojaríamos de su capacidad de instar a un pensamiento y a una reflexión serios; y aquí, como en otros terrenos, hacen falta acomodaciones no verbales y verbales para crear y cultivar una relación de esa naturaleza” (Burbules, 1999, pp. 146-147).

En suma, dialogar es preguntar y preguntar es dialogar. Y en ambos casos se trata de una “relación en la que entramos” puesto que “no es algo que hagamos o empleemos” sino más bien un vínculo (Burbules, 1999, p. 15). El itinerario seguido hasta aquí nos presentó al acto de preguntar en clave filosófica y pedagógica. En el próximo apartado nos ocuparemos del análisis de las preguntas desde su dimensión didáctica: sus tipos, sus secuencias y su ubicación dentro de la clase.

Una didáctica del preguntar

Una didáctica del preguntar invita a sumergirse en la reflexión sobre las preguntas desde la didáctica general y las didácticas específicas. Este convite permite dar cuenta de uno de los interrogantes planteados al inicio del capítulo: ¿De qué manera la Didáctica General y las didácticas específicas pensaron las preguntas en el proceso de enseñanza? Pero también parece relevante enfocarse en otras cuestiones de la reflexión didáctica de las preguntas y por eso nos preguntamos: ¿Qué importancia tiene reconocer sus diferentes tipos y sus movimientos (o secuencias) dentro de las clases?

Como ya exploramos en un capítulo anterior, las múltiples relaciones entre didáctica general y didácticas específicas (Camilloni, 2016, pp. 23-39)⁶² proveen distintas miradas sobre las preguntas en el escenario didáctico. Una noción fundamental para este asunto nos la provee Edith Litwin al definir el concepto de *configuración didáctica*:

“La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como a la manera en que el docente implemente la práctica, constituye la expresión de la experticia del docente, a través de una propuesta que no constituye un modelo para ser trasladado como un esquema para la enseñanza de uno u otro contenido. En las configuraciones didácticas el docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones” (Litwin, 1997, p 98).

El *conocimiento didáctico del contenido*⁶³, entendido como la “amalgama entre materia y pedagogía...como forma especial de comprensión profesional” (Shulman, 2005, p. 11), y la *configuración didáctica* del docente se construyen en el espacio de la

⁶² Puede revisarse también Camilloni, Bazán y Devoto, 2013.

⁶³ Recordemos que éste se construye con el conocimiento de la materia, el conocimiento didáctico general y el conocimiento de los estudiantes. Las decisiones del docente se ven supeditadas a este cúmulo diverso de conocimientos pedagógicos (Shulman y Gudmundsdottir, 2005, p. 3).

clase como unidad de medida del proceso didáctico (Sanjurjo, 2011). La clase ocurre en el aula, un espacio dinámico y heterogéneo, que es parecido “por su actividad a la proverbial colmena” (Jackson, 1975, p. 51)⁶⁴. En la clase, las decisiones que toma el docente para llevar a cabo la enseñanza conducen al concepto de *estrategias*. Anijovich y Mora (2010) las definen “como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (p. 23). En un sentido más restringido Quinquer (2004) ha planteado que son éstas “el camino elegido para llegar a la meta propuesta” (p. 1). A su vez, las estrategias conllevan dos dimensiones principales: la dimensión reflexiva, en la que el docente diseña su planificación y la dimensión de la acción que involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas. Por último, estas dos dimensiones se manifiestan en tres momentos claramente delimitados: el de la planificación en el que se anticipa la acción; el de la acción o momento interactivo y el de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar (Anijovich y Mora, 2010, p. 24). Las estrategias, entre las que se encuentran las preguntas, no pueden pensarse dissociadas del contenido, como ha planteado Shulman (2005). Al respecto, Litwin sostuvo:

“Las buenas estrategias raramente se encuentran aisladas o dissociadas del riguroso tratamiento del contenido. Es más: probablemente, los alumnos ni siquiera las mencionarían si ellas no hubieran pasado primero por una real apreciación del valor del contenido desarrollado” (Litwin, 2016, p. 65).

En el derrotero señalado hasta aquí, discurrimos por los conceptos de *conocimiento didáctico del contenido*, *configuraciones didácticas* y *estrategias* para ahora detenernos sobre lo que implica una pregunta a nivel didáctico. Si bien, presentamos algunos elementos en la reflexión filosófica y pedagógica, desde una mirada didáctica comprendemos a las preguntas como “textos breves, concretos, vinculados a la curiosidad” (Brailovsky y Menchón, 2012, p. 69). Entendidas así, éstas pueden ser escritas u orales, las primeras asociadas a las actividades que despliega el profesor en el aula y las segundas relacionadas con los momentos de exposición y diálogo, en mayor medida. Nos interesa puntualmente abarcar las preguntas desde la enseñanza, aunque

⁶⁴ Este funcionamiento de colmena, para Jackson, torna necesario detenerse en el *tráfico social de la clase*, donde la figura del docente y su cantidad de interacciones se vuelven trascendentales para su desenvolvimiento (Jackson, 1975, p. 51).

reconocemos el valor de las estrategias que plantean la elaboración de preguntas como un ejercicio potente cuando es realizado por los estudiantes y es coordinado adecuadamente por el profesor (Salto, 2017).

¿Qué se entiende por “buenas preguntas”? (Anijovich y Mora, 2010). Al respecto, existe una profusa bibliografía sobre la materia, con múltiples tipologías y definiciones didácticas. Sotos Serrano (2001), siguiendo a Lago, entiende a éstas, como aquellas que “invitan a los alumnos a participar en la conversación de forma activa, involucrándose personalmente en la producción del conocimiento”, distinguiéndose de las “malas” preguntas, “las que sólo buscan, en el mejor de los casos confirmar una información prefijada” (p. 263). Desde esta conceptualización, se podrían retomar los aportes de Gadamer ya señalados en el apartado anterior y la importancia del diálogo en la construcción de las preguntas (Gadamer, 1999; Burbules, 1999; Freire y Faundez, 1968). Entre las preguntas “malas”, la autora ubica a las preguntas retóricas, a las cerradas y a las oraciones enunciativas usadas como preguntas. Del otro lado, las preguntas “buenas” son exploratorias e investigadoras y parten del supuesto de que quien pregunta, considera valiosa la respuesta buscada. Merece la pena preguntarse entonces si se está produciendo el asombro y la creación, o invitando a la adaptación que provee una pedagogía de la respuesta:

“Las aulas están llenas de preguntas, pero vacías de toda indagación. En este sentido, las preguntas que los docentes utilizan para lo que sirven es para el aprendizaje del aburrimiento programado, pues parece que, socialmente, se prefiere la asimilación de lo sabido al cuestionamiento y la búsqueda de lo nuevo que, por nuevo, debe ser diferente” (Sotos Serrano, 2001, p. 268).

Como sostiene Sotos Serrano (2001), “cuando las preguntas surgen de las respuestas, que ya están prefijadas, el discurso escolar se limitará a repetir lo ya dicho y se sustituye el conocimiento por, en el mejor de los casos, la erudición” (p. 268) Esto remite a la calificación de Gadamer respecto a preguntas “aparentes” (las malas) y preguntas “auténticas” (las buenas): “las preguntas aparentes delimitan artificialmente lo que puede valer como una respuesta satisfactoria, mientras que las preguntas auténticas quedan fundamentalmente abiertas (...) en el hecho de que la respuesta no está establecida” (Burbules, 1999, p. 141). Roca Tort y Márquez Bargalló (2006), por su parte, se ocupan de las “preguntas que ayudan a aprender” y definen algunas de sus

características: grado de apertura, la presencia de un objetivo, la necesidad de un contexto, la existencia de indicios o elementos de una teoría o conceptos implicados y la visibilización de una demanda clara que se solicita (pp. 65-68). En tanto Grisales (2012), define a la pregunta didáctica como aquella que evidencia el sentido del saber y su construcción, teniendo tres características principales: la apertura de espacios de diálogo, la posibilidad de la comunicación y comprensión de sentidos y la introducción de los estudiantes en los métodos de construcción del saber (p. 130). Como es evidente, algunas enunciaciones que parecen preguntas, en efecto no lo son y otras que no tienen su forma producen el mismo efecto que las preguntas. Esto es lo que Burbules (1999) denomina preguntas explícitas o implícitas, lo que vuelve importante los factores situacionales de una pregunta a la vez que sus aspectos formales puesto que “distintos aspectos de la situación pueden impedir que incluso una pregunta bien hecha y bien orientada sea eficaz” (p. 146). El mismo autor, recupera la advertencia de Jackson (1975), respecto a que los estudiantes suelen percibir las preguntas como “invasoras”, “amenazadoras” y “artificiales”, cuando notan que el docente sólo “quiere pescar” una respuesta determinada. Si las preguntas se sienten como invasoras, amenazantes y artificiales es porque han perdido su apertura, su invitación a la curiosidad, rasgos que configuran su carácter genuino. Retomando este concepto, ¿Qué se entiende por preguntas genuinas? Litwin, Maggio y Lipsman (2005) postulan que “representan preguntas para las cuales no hay una única respuesta posible y en cuya resolución se sienten comprometidos diversos actores. Su solución implica la consideración y evaluación de múltiples alternativas” (p. 75). Retomando el marco de la enseñanza para la comprensión, la recurrencia allí es referir a “preguntas esenciales”, que aprehenden los aspectos más importantes del tópico estudiado por los alumnos. Estas preguntas designan “el ‘qué’ del currículo y exigen que ese ‘qué’ sea importante, atractivo y se relacione con la vida de los alumnos” (Blythe, 2002, p. 153):

“(…) al principio las preguntas que se proponen están siempre más pegadas al currículum. Son más escolares, podríamos decir. (...) Como verán, no se trata de malas preguntas. Pero todavía les falta un trecho para ser esenciales. Primero, porque están escritas en un lenguaje que no convoca directamente a nuestra audiencia (...). Segundo, porque les falta hacer visibles los interrogantes más profundos sobre esos temas. Son preguntas redactadas como para cumplir con la tarea, algo que los estudiantes suelen detectar en un instante. Anticipan que la

respuesta está en algún lado y, por ende, dejan de implicarse. Saben que con copiar y pegar lo resuelven, que no hace falta pensar, porque ya lo respondió otro. La buena noticia es que, con un poco de práctica, es sencillo ir tomándole la mano a armar preguntas esenciales” (Furman, 2021, p. 90).

Si se presta atención a las respuestas, es conocida la distinción entre preguntas convergentes, que buscan una respuesta específica y delimitada, y preguntas divergentes que contemplan una multitud de posibles contestaciones (Burbules, 1999). Una última conceptualización es aquella que comprende a las preguntas como invitación a aprender, pero fundamentalmente a pensar. Las “preguntas para pensar” presentan desafíos situados en contextos auténticos y genuinos que movilizan habilidades cognitivas de orden superior (Furman, 2021, p. 149). Para la misma autora, las preguntas “fácticas (e inertes”, habituales en las clases, pueden ser transformadas en preguntas para pensar a partir de algunos procedimientos: “(...) darle al contenido un contexto que lo implique en una situación, (...) que esa situación plantee un problema o desafío, (...) que los estudiantes tengan que asumir un rol protagónico en la respuesta” (p. 155).

Como es visible, la gran cantidad de estudios tornan imposible retomar aquí todas las conceptualizaciones. Por ello, decidimos recopilar algunas de ellas que se tornan valiosas para nuestro enfoque. Una vez superado este paso, uno adicional es prestar atención a los diferentes tipos de preguntas reconocidos en la bibliografía.

Edith Litwin (2016) distingue diferentes maneras de agruparlas. En una primera organización plantea la existencia de tres tipos diferentes de interrogantes: preguntas referidas a la cognición, a la metacognición y al nivel epistémico. En el primer caso se trata de aquellas preguntas que refieren a los conceptos, a los datos o información que se desarrolla, lo que ella vincula con el nivel del contenido y su adquisición por parte del estudiante. En un segundo caso, las metacognitivas consisten en la ayuda que como docentes acercamos a los estudiantes para que reconozcan cómo pensaron, de qué manera establecieron esas relaciones, produjeron síntesis o generalizaciones. Este segundo escalón de interrogantes se podría adjudicar al nivel de la reflexión sobre el aprendizaje. Finalmente, las preguntas epistémicas colaboran con la comprensión de las fronteras del conocimiento, su carácter provisorio, su proceso de construcción y los debates en los que se encuentra implicado el tema abordado (pp. 81-83). Otra manera de agruparlas que analiza la autora se vincula con los momentos de la clase. Así es posible encontrar

preguntas que aparecen en el inicio, para recordar algún tema visto, conectar con la clase o darle sentido a lo que se trabajará. Posteriormente, podemos hallar preguntas en el desarrollo de la clase que conectan el nuevo saber con lo que ya se sabía. En el cierre de la clase, aparecen interrogantes que ayudan a construir síntesis o conclusiones y que colaboran en conectar con el nuevo tema (p. 81). Por último, una última tipología que acerca esta autora se vincula con los niveles de complejidad que representan para los estudiantes. De esta manera se tienen preguntas dirigidas a la opinión (las más simples), preguntas que remiten a la diferenciación o análisis (de mayor complejidad y que implican un análisis de “causas, consecuencias, relaciones, orden y prioridades, hipótesis, posibles soluciones”), preguntas que implican la evaluación (todavía más complejas dado que requieren juzgar, por ejemplo, la mejor solución a tomar o el mejor curso de acción a seguir) y preguntas que se dirigen a provocar abstracciones o teorizaciones (las más elevadas, que buscan alcanzar definiciones o desarrollos teóricos) (p. 83)⁶⁵.

Una tipología que integra los elementos provistos por Litwin respecto a las anteriores formas de agruparlas es la de Anijovich y Mora (2010). Ellas distinguen cuatro tipos de interrogantes. Las preguntas sencillas que buscan información concreta y remiten a respuestas únicas y breves. Por ejemplo, cuando preguntamos: ¿En qué año nació José de San Martín? O ¿Cuál es la capital de la Argentina? Las preguntas de comprensión implican el procesamiento de la información. Aquí podemos volver sobre los comentarios realizados por Perkins para entender cómo estas preguntas estimulan el pensamiento. En este caso se asemejan al segundo tipo de la última tipología presentada por Litwin y requieren un examen de causas, consecuencias, relaciones, orden y prioridades, hipótesis, etc. En un tercer nivel se encuentran las preguntas de orden cognitivo superior que las autoras definen como aquellas que “demandan respuestas que exigen interpretar, predecir, evaluar críticamente”. Por ejemplo:

“A partir del análisis de las características geográficas de la región 'X' y de los cambios climáticos que se produjeron en los últimos cinco años, ¿qué hipótesis propondrían acerca de las características del próximo invierno en dicha región?

⁶⁵ Otra tipología es la que provee Selma Wasserman (2006) en el planteamiento de las “preguntas críticas” en torno a la construcción de estudios de caso. Si bien, es específica de este tipo de estrategias didácticas, permiten reconocer interrogantes que, en un primer término examinan los elementos superficiales de la narración; en un segundo momento, se concentran en los detalles que se encuentran debajo de los acontecimientos y, por último, preguntas que requieren evaluaciones y juicios, propuestas de soluciones y establecimiento de prioridades.

¿En qué se basan para formular sus anticipaciones?” (Anijovich y Mora, 2010, p. 38).

Volviendo sobre Perkins (1995), estas preguntas se encontrarían en un escalón posterior porque implicarían utilizar o “aplicar” la comprensión en la producción de un saber nuevo. Son preguntas más complejas y requieren una redacción más larga, como se vislumbra en el ejemplo. Finalmente, encontramos las preguntas metacognitivas que, a nuestro entender, implican recorrer los contenidos abordados en las anteriores para ocuparse del aprendizaje del saber por parte de los estudiantes (Anijovich y Mora, 2010, pp. 38-39).

Desde una mirada proveniente de las didácticas específicas, esta tipología parece una excelente síntesis sobre las anteriores demarcaciones. La retomamos para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales al pensarlas como una “secuencia virtuosa” que ordena la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, de lo más simple a lo más complejo (Rodríguez, 2019). Esta categoría (o su contrario la “secuencia no virtuosa”) nos ha permitido pensar formatos de clase, vinculados con la metáfora de escaleras, a partir de la invitación que Anijovich y Cappelletti realizaron al respecto:

“(…) Metáforas que nos movilicen como enseñantes. Que constituyan un desafío para nosotros, y en esa misma línea, para nuestros estudiantes. ¿Cómo sería, en el marco de mi asignatura, ‘una clase auténtica’? ¿Y una ‘clase sin aula’? O la ‘clase fractal’, o la ‘clase puente’, o la ‘clase anfibia’. ¿Cuál sería la clase que podría definirse con la metáfora ‘navegar mar adentro’ o ‘el que busca encuentra’? Como profesores hemos sido formados en el diseño de clases que siguen estructuras o bien lineales, o bien previsibles y compatibles con procesos administrativos. Elegir una metáfora y pensar clases que puedan encuadrarse en esa definición puede colaborar en nuevas configuraciones, a la vez cambiantes, a la vez potentes, a la vez renovadoras y generativas de experiencias valiosas para nuestros estudiantes” (Anijovich y Cappelletti, 2020, pp 75-76).

Así postulamos escaleras simples, lineales y ascendentes, y otras escaleras “caracol” que giran alrededor de los problemas de la clase, quedando pendiente la posibilidad de pensar “escaleras infinitas”, recordando las pinturas de Maurits Escher

(Rodríguez, 2021)⁶⁶. Esta formulación, sólo fue posible integrando la tipología de Anijovich y Mora con las ideas de Litwin (1997) para quien, la idea de secuencia se vincula con la progresión de la clase, comprendida como un “desarrollo gradual y continuo de un tema o problema a lo largo de una clase” (p. 109). En su propuesta, las secuencias son definidas en relación con el contenido, al tema o problema que se pretende enseñar, y en nuestra perspectiva, éstas intentan guiar el proceso de construcción del aprendizaje del estudiante⁶⁷. Muchas veces, se presentan propuesta “lineales”, que no dan cuenta de los procesos que como docentes llevamos adelante para elaborarla: nuestras idas y vueltas, saltos, retrocesos y trayectos paralelos que, al entregarlos procesados, no generan comprensiones profundas como las que buscamos (Maggio, 2018). De esta manera, quedan enunciados dos elementos fundamentales para pensar las preguntas, que retomaremos más adelante, como son el tipo y la secuenciación u ordenamiento de las mismas.

Otras contribuciones en el campo de la DCS y la DH se posicionan en pensar las preguntas en conexión con los problemas, aspecto que analizaremos con más detenimiento en el siguiente apartado (Siede, 2012) y también están las que se ocupan de pensar las preguntas formuladas por los estudiantes y aquellas que refieren a la ineludible relación entre preguntas y consignas con las actividades de lectura propias de la clase de Historia (Salto, 2017; Aisemberg, 2010). Además, es posible hallar algunas apuestas que intentan conectar los interrogantes con la categoría de pensamiento histórico y pensamiento geográfico (Andrade González, 2020; Granados Sánchez, 2017). En el caso de Andrade González (2020), se propone pensar las “preguntas controversiales” como categoría que permita vincular con los abordajes centrados en la problematización. Su propia delimitación de preguntas plantea una tipología que incluye interrogantes exploratorios, emocionales y de pensamiento histórico, aunque nuestra mirada implicaría que las dos primeras demarcaciones podrían ser repensadas desde la última categoría. El trabajo de Granados Sánchez (2017) proporciona una perspectiva de integración interesante de los elementos anteriormente presentados puesto que presenta niveles de complejidad cognitivos (a los que agrega verbos que se podrían conectar con los esfuerzos taxonómicos de Bloom) que se acrecientan al mismo tiempo que desde las preguntas se construye pensamiento geográfico. Los cuatro niveles presentados por el autor remiten a

⁶⁶ Véase, por ejemplo, la obra “Relatividad” de 1953.

⁶⁷ Litwin por ejemplo distingue la secuencia progresiva lineal y la secuencia progresiva no lineal y dentro de cada una de ellas brinda diferentes formatos y ejemplos (1997).

la tipología de Anijovich y Mora lo que da cuenta de cierta mirada compartida respecto a la secuenciación de las demandas cognitivas. Sin embargo:

“(…) Si nuestro objetivo es que los jóvenes desarrollen un pensamiento crítico, entonces debemos procurar formular preguntas de los cuatro niveles de demanda cognitiva que hemos propuesto de una manera equilibrada, y especialmente incluir actividades didácticas que fomenten la aplicación, la creación y la evaluación del conocimiento geográfico, así como cuestiones de metacognición, porque estos dos últimos niveles permiten que los alumnos profundicen en el conocimiento y creen conexiones entre todo lo que han aprendido. Pero no debemos olvidar que, como afirman Costa y Kallick (2015), todos los niveles son válidos y necesarios. Lo importante es utilizarlos de manera constante, flexible y no necesariamente de forma progresiva, porque, aunque la mayor parte de las taxonomías son lineales y progresivas, el aprendizaje es recursivo, emergente y aprendemos de forma no lineal” (Granados Sánchez, 2017, p. 557).

Esto último parece muy interesante porque implicaría que los esfuerzos por sistematizar secuencias de preguntas no necesariamente tienen que seguirse al pie de la letra, sino que pueden retomarse desde múltiples lugares dada la recursividad del aprendizaje señalado. Desde nuestra mirada centrada en la DH elaboramos una apuesta similar que conecta los niveles de complejidad cognitivos con las competencias de pensamiento histórico y las preguntas a partir de la integración de los aportes de Anijovich y Mora y Santisteban (Galluzi y Rodríguez, 2023). En particular, nos detuvimos en una competencia específica como el desarrollo de la conciencia temporal y espacial a partir de reconocer los diferentes componentes del tiempo histórico (Feliu Toruella y Hernández Cardona, 2011)⁶⁸:

⁶⁸ Elaboración propia en base a los elementos señalados anteriormente. Puede encontrarse en Galluzi y Rodríguez (2023).

Componentes de la competencia	Secuenciación	Tipo de pregunta /Consigna
Ubicación espacio-temporal	<ul style="list-style-type: none"> -Establecimiento de coordenadas tiempo/espacio. Sincronía y diacronía -Secuenciación de acontecimientos históricos. 	<p>Preguntas sencillas: ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quiénes? ¿Qué?</p> <p>Realiza una lista con los acontecimientos de un período.</p> <p>Ordena los hechos históricos del más lejano al más cercano.</p>
Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis de contextos históricos. Referencias concretas a la temporalidad del momento estudiado. -Análisis de cambios y continuidades. -Diferenciación de acontecimientos, procesos y estructuras 	<p>Preguntas de comprensión: ¿Cómo? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles son las características del período estudiado?</p> <p>¿Qué cambios introdujo el acontecimiento? ¿Qué continuidades hubo?</p> <p>¿Qué diferencia en cuanto a duración/ritmos posee un acontecimiento, un proceso y una estructura? ¿Cómo se relacionan estos con los cambios y continuidades?</p>
Periodización	<ul style="list-style-type: none"> -Realización de periodizaciones. -Ordenación de hechos y procesos históricos según criterios justificados 	<p>Preguntas de orden cognitivo superior:</p> <p>Elabora una periodización del periodo que tenga en cuenta las nociones de diacronía y sincronía (linealidad temporal y simultaneidad con otros espacios). Elige una manera creativa y novedosa de representar visualmente la información. Consejo: piensa en la dificultad de poner todo en una misma línea. Inclú en la periodización otros acontecimientos o procesos significativos para vos según el tema estudiado.</p>

<p>Deconstrucción del tiempo histórico</p>	<p>-Trabajo con prospectivas y ucronías. Recuperación de la agencia y la incertidumbre en la construcción del tiempo histórico.</p> <p>-Experiencias inmersivas utilizando la imaginación y la empatía históricas</p> <p>-Relación pasado/presente. Posición y reversibilidad.</p> <p>-Comparación de tiempos históricos. Trabajo sobre la alteridad del tiempo histórico.</p>	<p>Preguntas de orden cognitivo superior:</p> <p>¿Qué hubiera pasado si tal acontecimiento o proceso no se realizaba? (Ucronía)</p> <p>Imagina que viajas 50/100 años al futuro: ¿Cómo verías el proceso estudiado? ¿Qué reflexión podrías hacer? (Prospectiva)</p> <p>Imagina que sos un actor social del pasado: Redacta un diario personal que dé cuenta de tu experiencia cotidiana. (inmersión)</p> <p>¿Qué diferencias y similitudes encontrarás entre el período estudiado y el tiempo presente? (alteridad del tiempo histórico)</p>
<p>Aprendizaje de la temporalidad</p>	<p>-Reflexión sobre las potencialidades y dificultades del aprendizaje del tiempo histórico.</p>	<p>Preguntas metacognitivas:</p> <p>¿Qué diferencias y similitudes encontrarás entre la lista de acontecimientos y la periodización elaborada?</p> <p>¿Qué dificultades y potencialidades encontrarás al diferenciar acontecimientos, procesos y estructuras históricas?</p> <p>¿Qué dificultades y potencialidades observás en el trabajo con ucronías, prospectivas y experiencias inmersivas?</p> <p>¿Qué oportunidades brinda la comparación de los tiempos históricos? ¿Qué advertencias se deberían tener en cuenta al hacerlo?</p> <p>¿Qué aprendiste durante el recorrido por la temporalidad histórica?</p>

Tabla 4: Grilla de secuenciación de la conciencia temporal y espacial.

La construcción de la grilla no tiene la pretensión de esquematizar sino de centrarse en posibles secuenciaciones de preguntas. Se puede observar una primera columna que incluye una ordenación de la habilidad de menor complejidad hacia la mayor dificultad de trabajo sobre el tiempo histórico. En la segunda columna, se visibiliza la descomposición de la competencia en un conjunto de habilidades o tareas específicas. Finalmente, incluimos una última columna en la que se propuso un conjunto de preguntas o consignas que, a modo de modelos, pueden ser adaptadas al trabajo sobre los diferentes contenidos y períodos históricos a enseñar.

Otras contribuciones de las didácticas específicas provienen de la enseñanza de las Ciencias Naturales. Allí podemos encontrar, por ejemplo, los trabajos que se detienen en la enseñanza de la indagación en el aula, en una metodología de trabajo que permite desarrollar competencias de pensamiento científico (Di Mauro y Furman, 2012; Furman y Podestá, 2021; García González y Furman, 2014). En particular, se observa en estas investigaciones una categoría nueva de preguntas: las de investigación o “investigables”, aquellas que pueden ser respondidas con base empírica en el aula. Éstas pueden ser formuladas por los docentes, pero también por los estudiantes, aunque requiere un proceso alcanzar su construcción en clase. Algunas de las características de estas preguntas se enlazan con las posibilidades de construir pensamiento científico en el aula. Tienen que ser factibles de ser contestadas en un tiempo prudente, deben ser seductoras y atrapantes, y deben incitar a la reflexión y a la construcción de nuevos interrogantes (García González y Furman, 2014, p. 82). Al mismo tiempo, para que una pregunta se convierta en “objeto de investigación escolar” los estudiantes tienen que apropiarse de ella, lo que requiere que el interrogante plantee una situación que resulte interesante y tenga sentido para ellos (Furman y Podestá, 2021, p. 80).

Estas investigaciones, a pesar de provenir de otras didácticas específicas, ponen en el centro la importancia de desarrollar competencias científicas en el aula, habilidades propias del desarrollo científico de las Ciencias Naturales. Allí encontramos un paralelismo con la construcción del pensamiento histórico por parte de los estudiantes a partir de la utilización de preguntas y del desarrollo de habilidades propias de las Ciencias Sociales. En el siguiente apartado revisaré las conexiones posibles entre la Historia (y las Ciencias Sociales) con el arte de preguntar.

Una historia del preguntar

“Durante milenios, el hombre fue cazador. La acumulación de innumerables actos de persecución de la presa le permitió aprender a reconstruir las formas y los movimientos de piezas de caza no visibles, por medio de huellas en el barro, ramas quebradas, estiércol, mechones de pelo, plumas, concentraciones de olores. Aprendió a olfatear, registrar, interpretar y clasificar rastros tan infinitesimales como, por ejemplo, los hilillos de baba. Aprendió a efectuar complejas operaciones mentales con rapidez fulmínea, en la espesura de un bosque o en un claro lleno de peligros” (Ginzburg, 2008, p. 192).

Como ya es habitual, acudimos a los interrogantes que se plantearon al inicio del capítulo, para abocarnos específicamente en los siguientes: ¿Cómo fueron pensadas las preguntas en las Ciencias Sociales y la Historia? ¿Qué modos de preguntar fueron los protagonistas exclusivos de las clases de esas disciplinas? ¿Cómo se relacionan preguntas y problemas?

Contestar estos interrogantes convoca a situarse ante el gran historiador francés Marc Bloch, fundador de la escuela de los *Annales* junto a Lucien Febvre, quien comenzaba su célebre libro *Introducción a la Historia*, con una pregunta. En el comienzo del mismo, refiere a un interrogante que un niño le hace a su padre historiador: “Papá, explícame para qué sirve la historia” (Bloch, 2001). Así iniciaba un camino por cuestiones centrales para la disciplina como la legitimidad de su saber y su pretendida utilidad a la que Bloch respondía reconociendo el valor de la reflexión y las posibilidades que esta ciencia brinda para “vivir mejor”. Párrafos más adelante, Bloch, recuerda la célebre sentencia de su maestro, el positivista Seignobos, quien planteaba “Es muy útil hacerse preguntas, pero muy peligroso responderlas”. Desde luego, que el padre de *Annales* recogía la valía o la intrepidez para construir una Historia anclada en preguntas y en problemas que se puedan responder, o, mejor dicho, comprender. Febvre, recordaba, un pensamiento compartido con Bloch respecto al sentido de las preguntas:

“(…) Eso es lo que siempre ha sido, aquí, para Marc Bloch y para mí. Lo que será mañana para todos los amigos que me ayudaron en mi trabajo. La historia responde a las preguntas que el hombre de hoy se plantea necesariamente. Explicación de situaciones complicadas en cuyo ambiente el hombre se debatirá menos ciegamente si conoce su origen” (Febvre, 1982, p. 70).

Ambos autores plantean una disciplina renovada que se apoya fundamentalmente en lo que se conoce como historia-problema, es decir, una ciencia histórica sostenida en la indagación de preguntas y problemas. En palabras de Febvre:

“(…) Lo mismo ocurre con la historia. Comprende y hace comprender. No es una lección que hay que aprender, devotamente, cada mañana, sino, realmente, una condición permanente de atmósfera. Eso es lo que siempre ha sido, aquí, para Marc Bloch y para mí. Lo que será mañana para todos los amigos que me ayudaron en mi trabajo. La historia responde a las preguntas que el hombre de hoy se plantea necesariamente. Explicación de situaciones complicadas en cuyo ambiente el hombre se debatirá menos ciegamente si conoce su origen. Recuerdo de soluciones que fueron propias del pasado -y que, en consecuencia, no podrán ser en ningún caso las del presente-. Pero entender bien en qué se diferencian el pasado del presente, ¿no es una gran escuela de flexibilidad para el hombre alimentado por la historia? (...) Yo les pido que trabajen como Claude Bernard, con una buena hipótesis de trabajo en la cabeza. Que no se hagan nunca coleccionistas de hechos, a lo que salga, como antaño uno se hacía buscador de libros en los andenes. Y que nos proporcionen una historia no automática, sino problemática. De esta manera operarán sobre su época. Y permitirán a sus contemporáneos, a sus conciudadanos comprender mejor los dramas de que van a ser, de que ya son, todos juntos, actores y espectadores. Así es cómo aportarán los más ricos elementos de solución a los problemas que turban a los hombres de su tiempo” (Febvre, 1982, pp. 69-71).

En paralelo a estos movimientos, desde la Filosofía de la Historia, Collingwood criticaba a los historiadores de “tijeras y engrudo”, aquellos que cortan y pegan fuentes, que se interesan por recopilar información y que se dedican a estudiar períodos, antes que problemas. Frente a esta posición, defiende el trabajo de los historiadores y lo asemeja al abordaje del detective:

“(…) Los historiadores científicos estudian problemas: hacen preguntas, y si se trata de buenos historiadores hacen preguntas a las cuales ven la manera de responder. Era una correcta comprensión de la misma verdad la que llevó a Monsieur Hercule Poirot a hablar con sorna del ‘sabueso humano’ que se arrastró por el suelo tratando de recopilar todo, no importa qué, que pueda convertirse en

pista, y a insistir en que el secreto del detectivismo está en emplear lo que, con repetición posiblemente fatigada, llamaba ‘las pequeñas células grises’. No es posible recopilar pruebas antes de empezar a pensar, eso es lo que quería decir; porque pensar significa hacer preguntas (por favor, lógicos, tomen nota) y nada es prueba como no sea en relación con alguna pregunta definida” (Collingwood, 1952, p. 338).

Aquí queda expuesta la relación entre pregunta y método del historiador, al compararlo con el trabajo detectivesco, en la piel del célebre Poirot de las novelas de Agatha Christie⁶⁹. Este vínculo queda expuesto en la cita que inaugura este apartado donde se filia la búsqueda de indicios con una conducta propia de la evolución de nuestra especie. El trabajo de detectives es plausible de ser recuperado para la enseñanza de la Historia a través del “desarrollo de técnicas que capacitarán a los niños para estudiar el pasado como investigadores aptos en la evaluación de sus fragmentos escogidos [del pasado] con métodos similares a los empleados por el historiador profesional” (Pluckrose, 1996, p. 19). Plantear las potencialidades de un juego de detectives en el aula es una posibilidad concreta para desarrollar: formular preguntas, construir hipótesis, reunir observaciones y elaborar juicios a partir de ellas.

La emergencia de problemas o el trabajo con preguntas genuinas en las clases de Historia se presenta como un desafío y una necesidad. Para ejemplificar esto quizás valga la pena apelar a un testimonio de una docente en formación, a principios del siglo XXI: “Las clases de Historia eran siempre iguales. La maestra venía, saludaba, nos pedía que abriéramos el manual y le pedía a algún alumno que leyera un párrafo. (...) Al terminar de leer todo el tema del manual, ella hacía una charla sobre el tema, dictaba unas preguntas, y nosotros teníamos que responder del manual” (Siede, 2012, p. 24). Hoy, desde luego, adherimos a pensar una clase de Historia centrada en los problemas (conectados con buenas preguntas, desde luego), en correspondencia con la visión actual de la DH. Vale la pena volver sobre Febvre (1982) para quien “plantear un problema es, precisamente, el comienzo y el final de toda historia. Sin problemas no hay historia” (p. 42). ¿Cómo hacerlo en clase? ¿De qué manera conectar preguntas con problemas? Frente a este interrogante, una posible respuesta es la presentada por Robert Bain:

⁶⁹ Esta figura la del investigador novelesco es retomada para la Historia por Ginzburg (2008) en un célebre texto donde analiza el método indiciario como un procedimiento propio del trabajo del historiador, llegando incluso a postular que está en las raíces de todo conocimiento humano.

“Entonces, al construir problemas o preguntas, los maestros de Historia en educación secundaria deben trabajar en múltiples niveles pedagógicos e historiográficos, diseñando problemas históricos que sean transportables entre escalas de tiempo de instrucción —actividades, lecciones, unidades y cursos— a la vez que se captan los procesos factuales, conceptuales y cognitivos que son centrales para la generación del entendimiento de la Historia y para el cuestionamiento de los supuestos de los estudiantes. Al demarcar estos problemas, los maestros de Historia deben preguntar: “¿Qué interrogantes históricos conectarán las actividades del curso y motivarán a mis estudiantes a aprender contenidos a la vez que amplían su capacidad para el pensamiento histórico?” (Bain, R., 2005).

Es claro que frente a esta cuestión existen diferentes caminos teóricos acerca de la problematización que es necesario reconocer. Inicialmente se pueden encontrar tres maneras diferentes de comprender los problemas sociales (Bazán y Devoto, 2023)⁷⁰. En la primera de ellas, los problemas se corresponden con los interrogantes que las distintas ciencias sociales se formulan para analizar la realidad desde sus objetos de estudio. Una segunda manera establece que los problemas pueden ser pensados como articuladores de los contenidos y desarrollados desde la programación de la enseñanza. Finalmente, la última forma los considera estrategias de enseñanza y analiza su implementación en escenarios áulicos (Díaz Barriga, 2005). Esta última perspectiva es la que conecta con la metodología específica del aprendizaje basado en problemas (ABP):

“El ABP consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar. De esta manera, como metodología de enseñanza, el ABP requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas –

⁷⁰ Esta investigación es deudora de las reflexiones sobre la construcción de problemas para la clase de Historia, originadas en el seno 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.

siempre lo más auténticas y holistas posible- relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular. El alumno que afronta el problema tiene que analizar la situación y caracterizarla desde más de una sola óptica, y elegir o construir una o varias opciones viables de solución” (Díaz Barriga, 2005).

Santisteban (2019) presenta algunas de las características de esta estrategia a partir de los aportes de De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002). Así contraponen los problemas a los ejercicios al requerir la creación, utilizar métodos creativos y desconocidos y favorecer la autonomía de los estudiantes. El trabajo con problemas es muy diferente de la ejercitación, pero la cita anterior de Siede parecería evidenciar que ese modelo sigue presente en las clases de Historia. Como contrapartida, afloran las propuestas que plantean la centralidad de los problemas para la enseñanza de la Historia. Allí aparecen diferentes conceptualizaciones. Una primera que postula el concepto de situación-problema entendida como una “situación de aprendizaje en la que se propone al alumno un enigma que sólo podrá descifrar si es capaz de remodelar una representación que pueda identificar con precisión o si adquiere una competencia que le falte, es decir, si supera un obstáculo” (Huber, 2004, p. 34)⁷¹. En particular en el último tiempo, la discusión ha pasado por qué tipo de problemas construir y desde qué lugar hacerlo. La mayoría de los estudios reconocen la importancia de partir de los intereses de los estudiantes:

“Los buenos profesores nos dijeron: los seres humanos tienen más oportunidad de aprender profundamente cuando tratan de resolver problemas y de responder preguntas que ellos mismos consideran importantes, intrigantes o bellas. (...) la mayoría de los estudiantes probablemente cuestionen y quizás cambie sus paradigmas si, al ir tras aquellas preguntas y problemas, se encuentran en una situación donde sus paradigmas existentes producen explicaciones insatisfactorias o incorrectas” (Bain, K., 2012)⁷².

⁷¹ Esta conceptualización proviene de la tradición francófona (Canadá y Francia). Se encuentran allí los estudios de Dalongleville (2003), Huber (2004), entre otros.

⁷² En un sentido similar lo planteó Barrel (2007), quien sostuvo que: “Es muy importante elegir áreas que puedan estar relacionadas de alguna manera con la vida de los alumnos. Este no es el único criterio, pero es el que puede contribuir mucho a que entiendan el contenido de la instrucción. Cuando los alumnos pueden establecer relaciones con sus propias vidas (sus pensamientos/conocimientos previos y sentimientos y disposiciones actuales) y cuando descubren que hay relaciones entre lo que aprenden en la escuela y sus

Así emergen otras consideraciones para el abordaje de la problematización en el aula que vinculan estos intereses con los problemas del presente⁷³. Dentro del grupo de investigaciones GIEDHICS, del que formamos parte, Sonia Bazán (2019) ha desarrollado el concepto de “Historia/s urgente/s” para ciudadanías mestizas para así “conectar tiempo-territorio-sensibilidad para lograr la disposición a aprender acerca de esos fragmentos del pasado que se filtran en las imágenes del presente”. Su propuesta implica encontrar los rastros pretéritos que operan como relecturas del presente en la formación de la conciencia histórica.

En resumen, la enunciación de problemas cotidianos, que se construyan desde los intereses de los estudiantes y sean socialmente vivos y pensados desde el presente, representa una búsqueda necesaria para los docentes en formación. Consideramos que “los problemas sociales no están dados en la realidad, sino que son pedagógicamente contruidos” (Bazán y Devoto, 2023). Queremos decir con ello que la elaboración por parte de los docentes es fundamental para transformar el problema en un problema de enseñanza (Bazán, 2018). Siguiendo esta misma línea de trabajo, junto a colegas hemos formulado otras metáforas para pensar la centralidad de los problemas educativos, refiriéndonos a ellos como “piedras en el zapato” (Bazán, Devoto y Rodríguez, 2022).

Desde las metáforas se hace visible las posibilidades de conectar los problemas con las preguntas. Un concepto arquitectónico que utilizamos es el de “dintel” para referir a la centralidad o al soporte que los problemas representan para los “edificios” o secuencias de nuestras clases (Rodríguez, 2021)⁷⁴. Estas secuencias con problemas fueron concebidas como “secuencias virtuosas con problemas”, a partir de la figura de una escalera de caracol que articularía preguntas alrededor de un problema nodal de la

propias vidas; todo llega a ser más significativo a nivel personal (...) Todos los alumnos necesitan poder establecer relaciones entre el contenido de lo que aprenden y ellos mismos” (p. 88).

⁷³ Desde la tradición anglosajona, se plantea la posibilidad de abordaje de los “problemas sociales relevantes o temas controvertidos”. La tradición francófona, que anteriormente había postulado el concepto de situaciones problemas, se abocó a la definición de “cuestiones socialmente vivas” (Santisteban, 2019). Una cuestión es “socialmente viva” si está abierta y suscita debates y controversias sociales, si es una cuestión mediatizada y representa un reto social, moviliza valores e intereses y puede ser portadora de emociones; es por tanto una cuestión políticamente sensible (Tutiaux-Guillon, 2011, p. 25). En España se encuentra una heterogeneidad de conceptualizaciones. Por ejemplo, el grupo GREDICS ha trabajado con ambos conceptos (Santisteban, 2019). Pero también aparece una nueva denominación que es la de los “conflictos sociales candentes”. Para López Facal (2011), los conflictos sociales candentes refieren a “asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación” (p. 67).

⁷⁴ También hemos abordado esta cuestión a partir de la idea de pensar “secuencias con problemas o secuencias en problemas” (Bazán y Rodríguez, 2021).

estructura de la/s clases/s. Parece auspicioso que los docentes en formación comprendan que ambos conforman un todo y que muchas veces las preguntas permiten abordar las diferentes dimensiones de un problema. La situación problema reviste muchas veces de una complejidad que puede ser, siguiendo una metáfora matemática, descompuesta en distintos factores, es decir, en preguntas de menor complejidad que el problema de nuestra clase o secuencia (Rodríguez, 2021)⁷⁵. Siempre “conviene que una pregunta funcione como punto de partida y marco de contención del problema”, “a partir de una pregunta general, puede haber luego ramificaciones y reformulaciones sucesivas del problema” (Siede, 2012, p. 287).

Este discurrir por la Historia y por la Didáctica de la Historia tiene presente la centralidad de las preguntas y los problemas en la enseñanza.

Una práctica de preguntar

Este discurrir por las preguntas desde su visión (filo) pedagógica, luego didáctica (ya sea una mirada desde la didáctica general o de las específicas) y finalmente por la Historia y las Ciencias Sociales, nos sitúa en el momento de intentar definir lo que concebimos como *prácticas de preguntar*. De esta manera, buscamos contestar el interrogante que faltaba de los planteados al inicio del capítulo: ¿Cómo se construye el acto de preguntar como una práctica específica de la clase de Historia?

Comencemos primero por delimitar qué entendemos por prácticas, lo que conduce indefectiblemente a Bourdieu (1980). La práctica nace opuesta a la teoría y refiere a algo que es puesto en acción. En este sentido, “no es fácil hablar de la práctica de otro modo que en forma negativa, y sobre todo de la práctica en lo que ella tiene de más mecánico en apariencia, de más opuesto a la lógica del pensamiento y del discurso” (p. 129). Desde el campo de la educación, Davini entiende por prácticas lo siguiente:

“(…) la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros

⁷⁵ Como ha señalado Birck (2011), “comprender el problema como tal es desatarlo de la complejidad que forma con la solución que de él resulta” y al mismo tiempo, entender que “los problemas no desaparecen con sus soluciones sino que se originan, subsisten o persisten; que la actividad del pensamiento no comienza con su resolución sino con su posición”.

términos en las prácticas se trata con situaciones y problemas *genuinos*” (Davini, 2016, p. 29).

De la mano de estas conceptualizaciones, parece valioso retomar los aportes de De Certeau quien comprende las prácticas cotidianas como *artes de hacer*⁷⁶. Por ejemplo, al referir al acto de hablar, dicho autor señala un conjunto de características, plausibles de ser extrapoladas a otras prácticas:

“Al ubicarse en la perspectiva de la enunciación, propósito de este estudio, se privilegia el acto de hablar: *opera* en el campo de un sistema lingüístico; pone en juego una *apropiación*, o una reapropiación, de la lengua a través de los locutores; instaure un *presente* relativo a un momento y a un lugar; y plantea un *contrato con el otro* (el interlocutor) en una red de sitios y relaciones. Estas cuatro características del acto enunciativo podrán reencontrarse en muchas otras prácticas (caminar, cocinar, etcétera)” (De Certeau, 2000)⁷⁷.

De este modo, también se podría concebir a las *prácticas de preguntar* en el mismo sentido, dado que se sitúan dentro de un sistema lingüístico, implican una apropiación por parte del docente de Historia (en este caso, se tratará del futuro/a profesor/a), conllevan un contrato con el otro (con la clase) y se materializan en un presente tanto espacial como temporal. Las prácticas, en tanto maneras de hacer, refieren a operaciones “multiformes y fragmentarias relativas a ocasiones y detalles” con sus propias lógicas y reglas. Se trata de “artes de hacer” que ponen en juego “una manera de pensar investida de una manera de actuar, un arte de combinar indisociable de un arte de utilizar” (p. 45). Para Gadamer, existe un “arte de preguntar”, que se manifiesta dialécticamente:

“La dialéctica como arte del preguntar sólo se manifiesta en que aquél que sabe preguntar es capaz de mantener en pie sus preguntas, esto es, su orientación abierta. El arte de preguntar es el arte de seguir preguntando, y esto significa que es el arte de pensar. Se llama dialéctica porque es, el arte de llevar una auténtica conversación” (Gadamer, 1999, p. 444).

⁷⁶ Sobre este concepto de las prácticas concebidas como artes de hacer véase el capítulo 2 de la presente tesis.

⁷⁷ Los conceptos en cursiva corresponden a la versión original del texto.

Es así que concebimos al acto de preguntar como un quehacer propio de la enseñanza de la disciplina, como una práctica fundamental y como un “arte de hacer” (Bazán y Rodríguez, 2018). Coincidimos con Bazán y Zuppa (2013) para quienes “enseñar a pensar históricamente es enseñar a preguntar, buscando respuestas y evidencias”, a la vez que la enseñanza de la historia implica “una manera de preguntar” (p. 70). ¿Qué implica conceptualizar la forma de preguntar de un docente como una práctica? ¿Qué elementos integra? ¿Cómo se construye? ¿De qué manera contribuye este concepto a repensar la formación docente en Historia y Ciencias Sociales?

Ya definidas las prácticas, interesa detenerse en el preguntar. Específicamente, nuestra mirada no se posa en observar una única pregunta, en analizarla en detalle y ver su funcionalidad en la dinámica de la clase. La intención es observar los movimientos del preguntar, su configuración en la clase, sus orígenes, su originalidad y sus vinculaciones con la construcción del pensamiento histórico. Se trata, entonces, de una dinámica propia de cada docente y en particular de cada futuro/a profesor/a en Historia puesto que en el transcurso de las prácticas iniciales de enseñanza es donde las *prácticas de preguntar* comienzan a formarse. Si bien las raíces de las *prácticas de preguntar* encuentran sus orígenes en las biografías escolares de los docentes en formación, es en el momento de las prácticas donde éstas se consolidan, se erigen, donde adquieren rasgos propios que el docente irá modificando con el correr de su trayectoria y experiencia. Las *prácticas de preguntar* son una manera específica de manifestar el conocimiento didáctico del contenido, según la comprensión que Shulman hace de este concepto (Shulman, 2005; Shulman y Gudmundsdottir, 2005). También, pueden ser una forma de develar la configuración didáctica de cada docente (Litwin, 1997). A la vez, pueden ser comprendidas como juegos completos, en versión para principiantes o en versiones más acabadas, que invitan a jugar y desplegar a partir de la actividad lúdica una comprensión más profunda de la realidad del aula (Perkins, 2016).

Dado que nos interesa el preguntar, por sobre las preguntas, integramos en las *prácticas de preguntar* otros elementos. En otras palabras, recurrimos a una noción amplia de preguntas o, mejor dicho, de lo que implica el preguntar en la clase de Historia. Así también prestamos atención a las consignas (indicación de una acción a realizar por parte del estudiante) como un vehículo del preguntar puesto que no bastan los signos o la entonación interrogativa para que existan preguntas. Así, actividades como la realización de un cuadro comparativo o una red conceptual, por dar algunos ejemplos que carecen

del formato típico de interrogación, son tenidos en cuenta en esta investigación como diferentes formas de preguntar. Varios autores se posicionan de la misma manera al analizar esta cuestión:

“(…) las buenas preguntas (y aquí incluyo, también, a los buenos desafíos y a las buenas consignas en general) nos ayudan a plantear retos y problemas y a dar pistas para orientar el aprendizaje” (Furman, 2021, p. 149).

Desde la misma consideración es que las actividades, problemas o proyectos también se materializan en clase como modalidades de las *prácticas de preguntar*⁷⁸. Si bien es posible extrapolar este concepto a otras didácticas específicas, en la presente indagación se analiza con detenimiento las posibilidades específicas para la DH y la DCS.

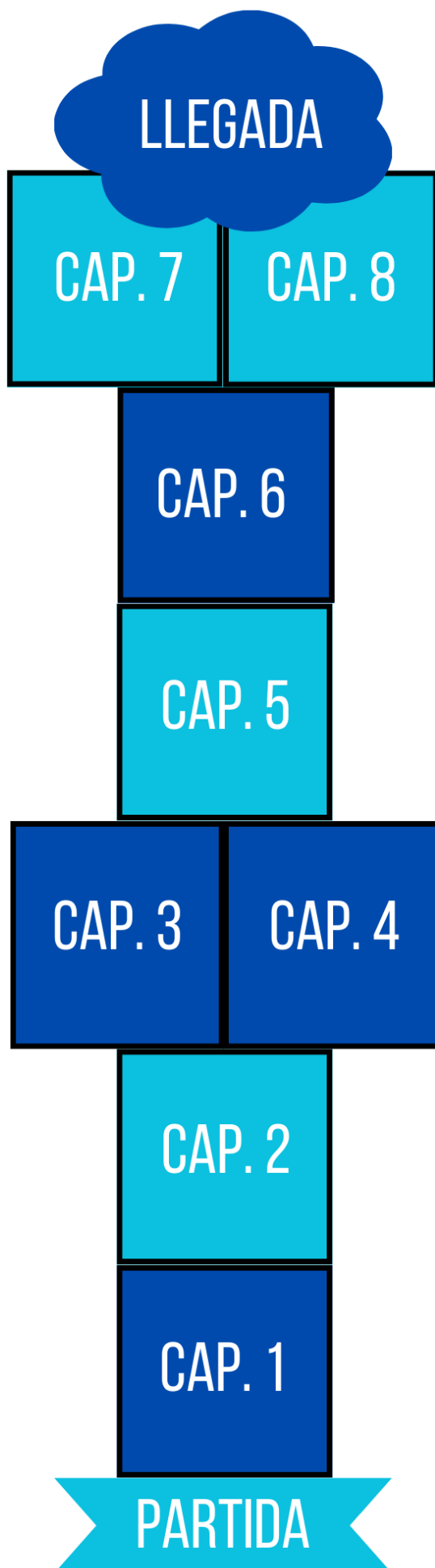
Una síntesis sobre el preguntar

A lo largo de las páginas anteriores nos abocamos a un ejercicio de pensamiento alrededor de las preguntas, y del acto de preguntar dentro de la clase de Historia. Para hacerlo, seguimos un conjunto de interrogantes que sirvieron como guía: ¿Cómo fueron concebidas las preguntas desde una mirada filosófica y pedagógica? ¿De qué manera la Didáctica General y las didácticas específicas pensaron las preguntas en el proceso de enseñanza? ¿Qué importancia tiene reconocer sus diferentes tipos y sus movimientos (o secuencias) dentro de las clases? ¿Cómo fueron pensadas las preguntas en las Ciencias Sociales y la Historia? ¿Qué modos de preguntar fueron los protagonistas exclusivos de las clases de esas disciplinas? ¿Cómo se relacionan preguntas y problemas? ¿Cómo se construye el acto de preguntar en una práctica específica de la clase de Historia?

Atravesar estas preguntas nos condujo por la Filosofía, la Pedagogía, la Didáctica, la Historia y la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. En el camino, se fueron recogiendo los principales aportes para configurar una *práctica del preguntar* propia de la clase de Historia. Como se habrá notado, las preguntas constituyen el corazón de la propuesta de enseñanza de la Historia y es necesario interpretar cómo se manifiestan en las clases de los futuros/as profesores/as. En el siguiente capítulo, de índole

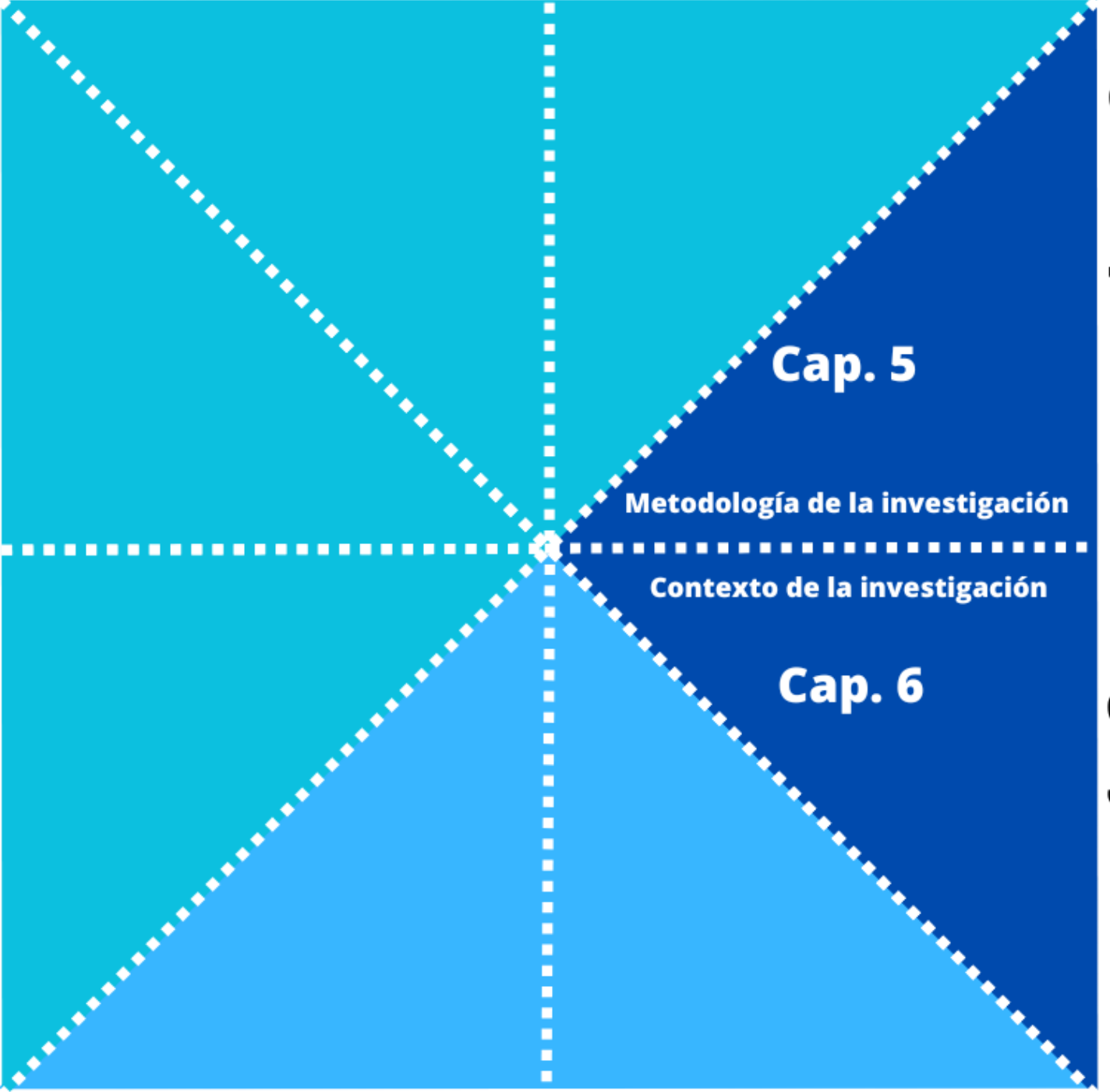
⁷⁸ La noción de actividad es frecuente en la bibliografía didáctica, aunque, como señala Cañal de León (2000) refiere a un concepto vago y de difícil discernimiento, a la vez que se confunde con otros como el de tarea. Para Morata Sebastián y Rodríguez Sánchez: “Es necesario incluir en la clasificación aquellos actos o actividades didácticas que aparezcan como equivalentes a preguntas por provocar en el sujeto una reacción de respuesta lingüística o una acción equivalente a una respuesta” (Morata Sebastián y Rodríguez Sánchez, 1997, p. 155).


metodológico, se detallarán los principales elementos que consideramos como parte sustancial de las *prácticas de preguntar*. Hasta aquí sólo hemos dado cuenta de la centralidad de este concepto para los futuros/as profesores/as en Historia.



En este capítulo, las preguntas fueron las protagonistas excluyentes. Abordarlas nos llevó por los terrenos de la Filosofía, la Pedagogía, la Didáctica y la Historia. Nos encontramos con Sócrates, Freire, Gadamer, Burbules, Bloch, Febvre, Anijovich, Litwin, entre otras referencias. De todas ellos recogimos aportes valiosísimos: la centralidad del diálogo, la apelación a la curiosidad, la importancia de la secuenciación y los diferentes tipos de preguntas y la relevancia de la problematización en el aula.

En el itinerario recurrimos a algunas conceptualizaciones que habíamos elaborado previamente como las *secuencias virtuosas* de preguntas que quedaron subsumidas ahora dentro de un concepto mayor como las *prácticas de preguntar* a lo largo de esta tesis.





**CAPÍTULO 5: UNA
METODOLOGÍA PARA
INVESTIGAR EL
PREGUNTAR. ENFOQUES
E INSTRUMENTOS PARA
EL ABORDAJE DE LAS
PRÁCTICAS**

CAPÍTULO 5: UNA METODOLOGÍA PARA INVESTIGAR EL PREGUNTAR. ENFOQUES E INSTRUMENTOS PARA EL ABORDAJE DE LAS PRÁCTICAS

“El conocimiento científico siempre es discutible y provisorio, por lo cual requiere para su crítica que se hagan explícitos las teorías y los métodos utilizados. La investigación requiere también reflexionar sobre nosotros mismos; quiénes somos y cuáles son los recursos de nuestros estudios e interpretaciones. Somos conscientes de nuestros valores e intereses y de las limitaciones de nuestras interpretaciones” (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005, p. 24).

“El antropólogo de manera característica aborda esas interpretaciones más amplias y hace esos análisis más abstractos partiendo de los conocimientos extraordinariamente abundantes que tiene de cuestiones extremadamente pequeñas” (Geertz, 1995, p. 33).

“Hacer preguntas viene a significar preguntarse qué les parece intrigante a los demás; de qué manera aprender a involucrarse con eso cambia a todas las partes de maneras impredecibles. Las buenas preguntas solo se presentan a quien pregunta con amabilidad, sobre todo si esa indagación amable ha sido provocada por el canto de un mirlo” (Haraway, 2019, p. 197).

Un ejercicio de búsqueda

Esta segunda parte de la presente tesis está integrada por este capítulo abocado a la metodología e instrumentos de la investigación y por el siguiente dedicado al contexto en el que se desarrolló la pesquisa. Antes de comenzar con lo concerniente a la metodología, planteamos un conjunto de interrogantes para fortalecer el itinerario previsto: ¿Cómo caracterizamos la presente investigación? ¿Dentro de qué metodologías y enfoques se incluye? ¿Qué estrategias metodológicas involucra? ¿Cómo se conjuga con los distintos enfoques de la investigación cualitativa? ¿Qué instrumentos de recolección de datos utilizaremos y cómo fueron empleados?

La construcción de la metodología de investigación de la presente tesis es el resultado de la interacción entre diferentes métodos y enfoques (Denzin y Lincoln, 2011).

Es, desde luego, una perspectiva original y única, pensada para el abordaje de las *prácticas de preguntar* de los futuros/as profesores/as en Historia de la UNMdP. La metodología de una investigación “designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 15). La investigación científica es concebida entonces:

“(…) como iniciada en una teoría de la cual se deducen objetivos que dan lugar a la construcción de la evidencia empírica. Además todas las decisiones metodológicas (de procedimientos) en la elaboración del proyecto o la realización de la investigación tienen implicaciones teóricas, y los resultados, como dijimos, siempre son evaluados en función de su aporte a la comprensión de una clase de proceso, situación, tipos de personas, grupos o sus comportamientos. Se produce así la transformación de entidades empíricas a conceptos abstractos que los contienen” (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005, pp. 22-23).

Esta investigación es, desde luego, cualitativa puesto que “produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (...) Es un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 1994, pp. 19-20). Las características de este tipo de investigaciones han sido desarrolladas por Taylor y Bogdan (1994). Una de sus peculiaridades principales es que la investigación cualitativa sigue un diseño flexible puesto que comienza con interrogantes vagamente enunciados. Al mismo tiempo, en este tipo de metodología el investigador desarrolla una mirada holística del contexto y las personas en tiempo presente y pasado, que implica comprenderlas dentro del marco de referencia que ellas proponen. Los investigadores cualitativos se manifiestan sensibles a los efectos que produce su investigación, de un modo natural y no intrusivo. Otros rasgos adicionales implican una mirada única y no anticipatoria, el multiperspectivismo, el humanismo, una validez próxima al mundo empírico, la apertura a múltiples temas plausibles de ser investigador, entre otras (Taylor y Bogdan, 1994, pp. 20-24).

El paradigma cualitativo se sustenta en un replanteamiento de la relación sujeto-objeto, diferenciándose del paradigma cuantitativo o positivista. Se trata de una integración dialéctica sujeto-objeto que es el “principio articulador de todo el andamiaje epistemológico de la investigación cualitativa” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 54). En una

redefinición de las características anteriormente enunciadas, la investigación cualitativa requiere cuatro condiciones básicas a la hora de recoger los datos cualitativos:

1. “La investigadora o el investigador se deben acercar lo más posible a las personas, a la situación o fenómeno que se está estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle⁷⁹ (...)”
2. La investigadora o el investigador deben capturar (...) todo lo que está ocurriendo y lo que las personas dicen, los hechos percibidos, los sentimientos, las creencias u opiniones, entre otros.
3. Los datos -en un principio-son eminentemente descriptivos.
4. Los datos son referencias directas de las personas, de la dinámica, de la situación, de la interacción y el contexto” (Gurdián-Fernández, 2007, pp. 54-55).

En el último tiempo, han proliferado nuevas formas de investigar que han dado lugar a lo que se conoce como metodologías post-cualitativas. Estas 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). En simultáneo, algunos investigadores han planteado la “horizontalidad” de la investigación, un espacio compartido entre voces académicas y no académicas en un esfuerzo por igualar los términos del diálogo (Cornejo y Rufer, 2020). Así se ha planteado, la posibilidad del diálogo entre disciplinas y voces no académicas para construir una “producción horizontal del conocimiento” que busca una “paridad entre su conocimiento y el que tienen todas las personas” (Corona Berkin, 2020, p. 13).

En la investigación cualitativa conviven dos miradas: una interna que alude a los elementos socioculturales de los actores y una externa que contempla los marcos, mecanismos y dispositivos de regulación y control social (Reguillo, 2003, p. 25). A partir de la articulación de ambas, es que el investigador cualitativo debe permitir que “los datos le hablen” en un proceso de ver, escuchar, indagar en y con los datos que, a medida que

⁷⁹ Esto recuerda la observación de Geertz respecto a que “la primera característica es la necesidad de que la teoría permanezca más cerca del terreno estudiado de lo que permanece en el caso de ciencias más capaces de entregarse a la abstracción imaginativa” (1995, p. 35).

se va desarrollando, deja en evidencia patrones y otras cuestiones relevantes para el problema u objeto de estudio (Gurdián-Fernández, 2007, p. 55). Si los datos hablan, hay que encontrarles sentido, a partir de los distintos momentos recursivos de la investigación. Es así que realizaremos un ida y vuelta entre la práctica y la teoría propuesta en el marco conceptual, tratando de construir las relaciones entre datos y conceptos (Coffey y Atkinson, 2003). Ello conduce a las discusiones sobre la validez de los datos recabados. Vale la pena recoger la pregunta planteada por Guba y Lincoln:

“¿cómo sabemos cuando tenemos investigaciones sociales específicas que son lo bastante leales a cierta construcción humana para sentirnos seguros al actuar basados en ellas o, lo que es más importante, para que los miembros de la comunidad en que se realiza dicha investigación puedan basarse en ellas?” (Guba y Lincoln, 2012, p. 61).

Allí aparecen los criterios de validez en torno a la idea de autenticidad ontológica, educativa, catalítica y táctica: la primera referida al nivel de conciencia de los sujetos participantes de la investigación; la segunda, respecto a los individuos con los que tienen contacto por algún fin social u organizacional; la autenticidad catalítica, en tanto habilidad para impulsar la acción por parte de los participantes de la investigación; y la táctica en el sentido de capacitación de los participantes en formas específicas de acción social. Puntualmente, nos interesa quedarnos con la idea de validez catalítica puesto que invita a la transformación social a partir de la acción comunitaria (Guba y Lincoln, 2012). De esta manera, se moviliza a quienes estudia para que comprendan el mundo y la forma en que está construido para que ellos lo transformen. La validez catalítica dirigirá el impacto del estudio para que, quienes están inmersos en él, obtengan autocomprensión y autodirección (Kincheloe y McLaren, 2012).

Una cuestión central actualmente es la superación de la visión tradicional respecto a la triangulación de los hallazgos, puesto que se supone que existen muchos más lados que tres para mirar un objeto de estudio:

“La forma burda de concebir la triangulación suele implicar que los datos sacados de diferentes fuentes, o derivados por métodos distintos, se pueden acumular de cierta manera para producir un retrato más acabado y auténtico del mundo social. Tal consideración implicaría que los diferentes tipos de datos, o diferentes estrategias analíticas, permitirían que uno se aproximara con una fidelidad cada

vez mayor a una única representación válida del mundo social. Éste no es nuestro punto de vista pues no creemos que se puedan sumar las diversas alternativas que se generan por diferentes métodos y técnicas, y no se pueden acumular para formar una imagen coherente y completa” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 17).

En este sentido, Richardson y St. Pierre (2017) han postulado la idea de ‘cristalización’ en tanto metáfora para pensar el trabajo de recolección de datos y las perspectivas de interpretación de los mismos. La idea de ‘cristal’ “combina simetría y sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, trasmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de enfoque”. Continuando con esta metáfora, a partir del cristal que elaboraremos con las herramientas conceptuales y metodológicas presentadas, intentaremos interpretar las *prácticas de preguntar* de los *futuros profesores en Historia* en el transcurso de sus *prácticas iniciales de enseñanza* en relación con la construcción del *pensamiento histórico*.

Se trata de una indagación cualitativa que como investigación educativa conlleva una doble ventaja como ha planteado Eisner (1998): “aprender sobre escuelas y aulas, de una manera que sea útil para comprender otras escuelas y aulas, y aprender sobre aulas concretas y profesores concretos de una forma que sea beneficioso para ellos mismos” (p. 29). Imaginamos entonces que el trabajo sobre aulas y docentes concretos revestirá de interés para comprender otras *prácticas de preguntar* que se dan en otros contextos.

Dentro de la metodología cualitativa, la investigación desarrollada es de carácter interpretativo. Al postular las características de este enfoque es ineludible conectarlo con los planteos de Clifford Geertz, para quien:

“Semejante concepción de la manera en que funciona la teoría en una ciencia interpretativa sugiere la distinción (en todo caso relativa) que se da en las ciencias experimentales o de observación entre ‘descripción’ y ‘explicación’, se da en nuestro caso como una distinción aún más relativa entre ‘inscripción’ (‘descripción densa’) y ‘especificación’ (‘diagnóstico’), entre establecer la significación que determinadas acciones sociales tienen para sus actores y enunciar, lo más explícitamente que podamos, lo que el conocimiento así alcanzado muestra sobre la sociedad al que se refiere y, más allá de ella, sobre la vida social como tal. Nuestra doble tarea consiste en descubrir las estructuras conceptuales que informan los actos de nuestros sujetos, lo ‘dicho’ del discurso

social, y en construir un sistema de análisis en cuyos términos aquello que es genérico de esas estructuras, aquello que pertenece a ellas porque son lo que son, se destaque y permanezca frente a los otros factores determinantes de la conducta humana” (Geertz, 1995, pp. 37-38).

Siguiendo a Geertz, interpretar es establecer significados para determinadas acciones propias de los actores sociales, lo que en otras palabras implica desentramar las estructuras conceptuales de los actos. De esta manera es posible edificar un sistema de análisis, resultado de la interpretación, que es propio y tiene su raíz en lo que se está analizando. Parados en la hermenéutica crítica, es que concebimos la búsqueda de comprensión como una característica fundamental de la humanidad, ya que el encuentro con lo no familiar conlleva siempre la búsqueda de encontrar significados (Kincheloe y McLaren, 2012).

Como esta es una investigación educativa, es menester recurrir al siguiente interrogante: ¿Qué implicancias tiene el enfoque interpretativo para la investigación en educación? Para algunos, este “giro interpretativo” se manifiesta en la Pedagogía (o en las Ciencias de la Educación) a partir de la tendencia “hacia la comprensión de los marcos referenciales desde los cuales se trabaja el conocimiento y sus formas de trabajo en la escuela”. Surge así la preocupación por “hacer visibles y explícitos los supuestos sobre los cuales se desarrollan los procesos de trabajo escolar” (Herrera, 2013, pp. 114-115).

El enfoque interpretativo es la base que amalgama un conjunto de instrumentos metodológicos, puesto que la investigación cualitativa, “como escenario de actividades interpretativas, no privilegia una única práctica metodológica sobre otras” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 55). Recurrimos entonces a la idea de “bricolage”, en tanto mezcla de géneros y orientada hacia la inter/multi/transdisciplinariedad. Así aparece un investigador (*bricoleur*) y un resultado de investigación (*bricolage*). Comprenderlo de este modo implica un investigador que combina, inventa o rearma nuevas herramientas o técnicas a medida que lo necesita, dado que la elección de las prácticas interpretativas no siempre se hace de antemano (Denzin y Lincoln, 2011)⁸⁰. El “bricolage” se inscribe dentro de una ontología compleja y crítica puesto que el objeto de investigación no puede describirse como una entidad encapsulada. Al contrario, se trata de una parte de muchos contextos y

⁸⁰ Esto recuerda lo señalado por Geertz (1994) respecto a los “géneros confusos”, a la combinación de enfoques diversos para acomodarnos a una situación que es a la vez “fluida, plural, dispersa e inevitablemente caótica” (p. 33).

procesos, culturalmente inscritos y situados en el ámbito histórico (Kincheloe y McLaren, 2012). Es por ello que se recurre a una interdisciplinariedad como método de trabajo dentro del paradigma de la complejidad (Morin, 2005).

Así se prevé instrumentalmente trabajar con: análisis documental, entrevistas en profundidad, grupos focales y etnografía centrada en el análisis de las prácticas/experiencias de los sujetos. De algunos de estos métodos se desprenden enfoques particulares que se integran al interpretativo que atraviesa la investigación. Nos referimos al enfoque biográfico narrativo y el etnográfico que analizaremos en detalle cuando nos ocupemos de las entrevistas y observaciones de clase. A la vez, en la búsqueda de esta tesis, nos pareció relevante la invitación a “jugar”, desde un sentido lúdico, a la vez que colaborativo con la investigación como se detallará más adelante. En el camino aparecerá también un instrumento como el *comecocos* de las *prácticas de preguntar* que a partir de la reflexión teórica y de la observación empírica se erigió como una posible vía metodológica para interpretar las prácticas áulicas de los/as futuros/as profesores/as en Historia.

A través de los documentos

En la investigación comprendida por esta tesis, utilizaremos una variedad de métodos de investigación. Entre ellos, se encuentra el análisis documental que interesa utilizarlo para interpretar un conjunto de documentos generados en la dinámica de las prácticas de enseñanza para, a partir de ellos, comprender mejor las *prácticas de preguntar* de los futuros profesores en Historia. Entre estos documentos se encuentran planificaciones generales, propuestas y secuencias de clase, fotografías de pizarrones y de las dinámicas de trabajo, archivos auditivos, material proveniente de herramientas tecnológicas interactivas, diseños curriculares y otros documentos de la política educativa, entre otros.

Cuando esta tesis era tan solo un proyecto interesaba principalmente dar cuenta de los tipos y secuencias de preguntas realizados por los futuros profesores en sus planes didácticos. Pronto, o en el devenir del trabajo de campo, dimensionamos que el análisis documental excedía ampliamente la mirada atenta sobre las planificaciones. Se trata de la interacción de la documentación producida por el practicante en la dinámica áulica y en ello radica la principal dificultad para su abordaje. Ahora bien, ¿en qué consiste

específicamente el análisis documental? ¿qué tipo de documentos se consideran en la investigación cualitativa? ¿Qué consideraciones deben ser tenidas en cuenta?

Si bien la intención es documentar la investigación como una “estrategia metodológica de obtención de información”, en un sentido restrictivo el análisis documental consiste en el trabajo sobre textos (documentos escritos o no) (Valles, 1999, p. 119). El trabajo con documentos es una técnica de recogida de datos necesaria y complementaria de la observación y la entrevista. Incluso, se puede entrevistar y observar los documentos mediante preguntas, dando cuenta de la complementariedad de los métodos de investigación. Pero, específicamente aquí, se refiere al análisis de documentos producidos por el practicante como las planificaciones de clase y generales, los diseños curriculares, los materiales de trabajo proporcionados, entre otros (Rapley, 2014). En el caso de fotografías o audios, su registro es compartido entre investigador y practicante, como parte del trabajo etnográfico propio del aula.

“La historia se hace con documentos”, dirían Langlois y Seignobos (2003, p. 59), a lo que Febvre contestará que se hace con “textos” (1982, pp. 17-20). Como ya mencionamos con anterioridad, los documentos en un sentido estricto son las fuentes para la disciplina histórica y hay que hacerlos “hablar”. Ello requiere hacer uso de la interpretación histórica como competencia del pensamiento que implica tres procesos para su consecución: a) la lectura o tratamiento de documentos o evidencias históricas, b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas, y c) la comprensión del proceso de construcción de la historia (Santisteban Fernández, 2010: 49). Estos procesos que plantea Santisteban, pueden ser asimilados al análisis documental como parte de la investigación educativa. También se puede recurrir a lo planteado por Tribó Travería (2005) quien presenta una serie de procedimientos para el *vaciado de la fuente* o extracción de la información, que aborda en primer lugar las características formales de la fuente histórica para luego centrarse sobre el contenido de la misma (pp. 155-158).

Así como es habitual para la Historia, para la investigación educativa, los documentos son fundamentales y necesarios. Pero, ¿en qué consisten? ¿qué se incluye dentro de su acepción habitual? En un sentido amplio, “los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social” que pueden haber estado

construidos o no con la intencionalidad de registrar ese mundo⁸¹. Allí aparece la intencionalidad, implícita o explícita, como un factor fundamental en la construcción de los documentos. Un elemento primordial, que conduce de nuevo a la comparación con la Historia, es la noción de documento, o mejor dicho su amplitud respecto a lo que incluye su definición. Volvemos sobre Febvre quien, desde la Historia social, planteaba una noción amplia de fuente, que extendía el trabajo de los positivistas con los documentos oficiales escritos. Para Febvre, hay que usar todos los textos y lo plantea en un sentido tan abarcativo e innovador que parecía oportuno traerlo en sus propias palabras.

“Hay que utilizar los textos, sin duda. Pero todos los textos. Y no solamente los documentos de archivo en favor de los cuales se han creado un privilegio: el privilegio de extraer de ellos (...) un nombre, un lugar, una fecha. (...) También un poema, un cuadro, un drama son para nosotros documentos, testimonios de una historia viva y humana, de pensamiento y de acción en potencia. Está claro que hay que utilizar los textos, pero no exclusivamente los textos. También los documentos, sea cual sea su naturaleza: los que hace tiempo se utilizan y, principalmente, aquellos que proporcionan el feliz esfuerzo de las nuevas disciplinas como la estadística, como la demografía (...), como la lingüística, (...) como la psicología que pasa del estudio del individuo al de los grupos y las masas. Y tantas otras disciplinas. Hace milenios que el polen de los árboles forestales cayó en los cenagosos pantanos del norte. (...) Ese polen milenario es un documento para la historia. La historia hace con él su miel, porque la historia se edifica, sin exclusión, con todo lo que el ingenio de los hombres pueda inventar y combinar para suplir el silencio de los textos, los estragos del olvido...” (Febvre, 1982, pp 29-30).

Desde esta consideración, quedan claros los vasos comunicantes de la Historia con otras disciplinas, a la vez que se observa un programa de investigación para las ciencias de los “textos” en un sentido amplio. Teniendo en cuenta esta consideración, incluimos como documentos, fuentes de los más variados soportes, no únicamente escritos. Se pueden encontrar documentos escritos, desde luego, pero también visuales y auditivos, o audiovisuales, pero “las clasificaciones en sí mismas no son lo más

⁸¹ La cita la encontramos en Valles (1999, pág. 120).

importante, sino el reconocimiento de la riqueza de elementos documentales aprovechables en la indagación cualitativa” (Valles, 1999, p. 123).

Desde luego, los materiales documentales comportan ventajas y desventajas en la investigación cualitativa. Entre las primeras, se encuentran el bajo costo de la gran cantidad de información, la no reactividad puesto que en general son producidos en contextos naturales sin la intervención (por observación o conversación del investigador), la exclusividad consistente en su carácter único y la historicidad que brinda la posibilidad de que permanezcan en el tiempo si alguien los conserva o archiva. Entre las desventajas, se encuentran la selectividad en la producción (o sesgo de quien la produce), su naturaleza secundaria respecto de otras fuentes de información (lo que implica la necesaria complementariedad con otras metodologías), su interpretabilidad múltiple y cambiante dependiendo del contexto, entre otras. En general, como plantea Valles (1999), no se trata de dificultades propias de los documentos sino más bien de un uso inadecuado o acrítico de la información (pp. 129-130).

Existen, sin embargo, problemas específicos de la investigación documental, coincidentes tanto para la investigación histórica como educativa. Entre ellos, se hallan aquellos relacionados con la autenticidad, la disponibilidad, el muestreo, la credibilidad y la posibilidad de hacer inferencias. La autenticidad y la disponibilidad recuerdan la crítica a los documentos escritos esbozadas por los positivistas Langlois y Seignobos (2003). El muestreo, la credibilidad y la posibilidad de hacer inferencias sobre ellos refieren a la representatividad del documento, su veracidad y capacidad de aportar información a la investigación cualitativa.

El análisis documental proporciona una ayuda fundamental para interpretar los datos cualitativos que surgen a partir de las numerosas fuentes de información relevadas en esta investigación educativa. Entre estas fuentes se encuentran principalmente, la planificación general y diaria junto al informe final de las prácticas. Adicionalmente, incluiremos algunos documentos elaborados por los practicantes como recursos para el trabajo áulico con los estudiantes.

Instrumento 1: Planificación general y diaria

UNIVERSIDAD NACIONAL de MAR DEL PLATA

Facultad de Humanidades

Departamento de Historia

Didáctica Especial y Práctica Docente

Plan general de Prácticas docentes

Estudiante:

Matrícula:

Correo electrónico:

Meses y año:

1. Datos de la institución
2. Descripción del curso y diagnóstico de la continuidad pedagógica
3. Título de la unidad-
 - 3.1- Título del Módulo
4. Fundamentación y Propósitos
5. Situación problemática
6. Objetivos
7. Contenidos
8. Estrategias de enseñanza
9. Plan General de Clases

Clase	Contenidos	Actividades	Fuentes y Recursos	Recursos tecnológicos y medios de comunicación e interacción	Evaluación	Tiempo
	<i>(no es el tema, es una formulación problematizada y articulada de los contenidos)</i>	<i>(acciones que llevarán a cabo sus estudiantes)</i>	<i>(Menciónelos con precisión y cítelos adecuadamente)</i>		<i>(Criterios, indicadores y, si aplica, su instrumento)</i>	

<p>1</p> <p>Modelo de ejemplo</p>	<p>El “Onganiato”: La aplicación de la Doctrina de la Seguridad Nacional en la Argentina en el marco del conflicto Este- Oeste.</p> <p>Conceptos básicos disciplinares: Autoritarismo, D.S.N, Enemigo Interno, Frontera ideológica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis de fuentes históricas y periodísticas. - Resolución de “preguntas críticas” (Wasserman) - Formulación de hipótesis - Búsqueda e indagación en la web, contrastación. - Debate dirigido (puesta en común) 	<p>Narrativa:</p> <p>Adaptada de Canalletti, Clarín, 9 de junio de 2005</p> <p><i>Mil y una formas de ir “en cana”</i></p> <p>Fuentes:</p> <p>“Margaride, la topadora moral”</p> <p>Revista Gente, 4/8/66</p> <p>“La corporación policial” (fragmento) en Vázquez Recaredo (1961)</p> <p>Mensaje de las FFAA anunciando golpe de Estado de 1966 (Fragmento)</p> <p>En Altamirano (2007)</p> <p>Discurso de Onganía en West Point, 1964</p> <p>Recursos TIC:</p> <p>Teléfonos celulares.</p> <p>Aplicación Whatsapp</p>	<p>Plataforma: Moodle /Google Classroom</p> <p>Medio de presentación:</p> <p>Video de clase sobre la Doctrina de la Seg. Nacional y el Estado Burocrático Autoritario. (se cargará a youtube)</p> <p>Presentación de clase escrita en soporte PDF. (alternativo)</p> <p>Actividad en entorno virtual:</p> <p>Se desarrollará un intercambio en un foro abierto a tal fin. Los estudiantes compartirán un comentario crítico en base a preguntas orientadoras para el análisis de las fuentes.</p> <p>(Todo en acuerdo con el Prof. titular)</p>	<p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la “gran idea” (Wassermann) - Originalidad y pertinencia de las hipótesis e interpretaciones - Coherencia de las intervenciones - Pertinencia de la información relevada - Articulación adecuada entre caso y contexto. - Respeto por las opiniones ajenas - Disposición a la colaboración 	<p>15 minutos (video de clase)</p> <p>1 hora preparación de clase escrita, actividades y consignas.</p> <p>45 minutos</p> <p>Retroalimentación de foros</p> <p>Lxs estudiantes tienen una semana para la elaboración del comentario y la participación en el foro</p>
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

10. Criterios de Evaluación generales (recuerde los presupuestos de la evaluación formativa y de proceso)

11. Instrumentos de Evaluación

12. Bibliografía del docente

13. Bibliografía del estudiante

PLANIFICACIÓN DE CLASE (desarrollará la clase tal como se la presentará a los alumnos/as y como fue anunciada en la planificación general)

1. Nombre del estudiante:
2. Escuela:
3. Curso:
4. Profesor titular:
5. Clase
6. Fecha:
7. Tema:
8. Contenidos:
9. Objetivos:
10. Situación problemática:
11. Tiempos de la clase:
12. Presentación de la clase: (A modo de ordenamiento, siempre como hipótesis)
Actividades del docente: (explicar la tarea a realizar)
Actividades del estudiante:
13. Desarrollo
Actividades del Docente
Actividades de los estudiantes:
14. Cierre:
Actividades del docente:
Actividades de los estudiantes:
15. Evaluación:
16. Recursos:
17. Bibliografía para los estudiantes /Bibliografía para el docente

Como se observa, la planificación general presenta una serie de componentes fundamentales para el diseño de la propuesta de las “prácticas”. Allí asoman elementos descriptivos y organizacionales como el diagnóstico de la escuela y del grupo áulico, el

título de la unidad, los contenidos, objetivos, estrategias, criterios e instrumentos de evaluación y bibliografía. A la vez, aparecen otros componentes que implican un carácter propositivo como la definición de la situación problemática de las clases y el desarrollo de una fundamentación que debe contemplar aspectos curriculares, historiográficos y didácticos. El practicante debe también elaborar un plan de 10 clases, tomando como ejemplo el cuadro brindado. Desde luego que esa propuesta o grilla inicial se irá modificando en el desarrollo de las prácticas. Antes de comenzar a dar clases, es requisito de la cátedra cumplimentar la entrega de la planificación general y de la planificación de las dos primeras clases. A partir de la tercera, su elaboración no es revisada o corregida por el equipo antes de su plasmación en el aula; en este caso, es corregida *in situ*, puesto que el practicante tiene la obligación de presentarla al docente observador.

Respecto a las planificaciones de clase, presentan el contenido a trabajar que debe ser acompañado por una situación problema específica, complementaria de la planteada para todas las clases. A la vez, se plantean tres momentos (presentación, desarrollo y cierre), organizados en actividades del docente y de los estudiantes. Finalmente, se incorporan cuestiones relacionadas a la evolución del módulo didáctico, junto a los recursos y la bibliografía.

Instrumento 2: Informe de Prácticas y diarios de clase

CONDICIONES PARA LA ENTREGA DEL TRABAJO FINAL

Organizar un informe que contenga:

1. Carátula: Nombre y Apellido del alumno, Asignatura, lugar donde practicó, curso, nombre del docente responsable del curso...
2. Introducción.
3. Planificación general y planificaciones semanales/diarias con todo el material que produjeron.
4. Evaluaciones entregadas por los docentes tutores de la cátedra (POPEH)
5. Autoevaluación de la propia práctica y diarios de clase
6. Entregar por lo menos una semana antes de la mesa.
7. Inscribirse en la materia y presentarse para pasar la nota. Observación: se debe integrar en el informe la bibliografía utilizada durante la cursada.

El informe de las prácticas es otro documento que utilizaremos en la investigación. Éste contiene las planificaciones generales y diarias, mencionadas anteriormente, junto a los prismas de observación que se detallarán más adelante. La diferencia respecto a estos instrumentos radica en la organización por parte del practicante, la inclusión de una introducción general y una autoevaluación de la propia práctica. También incluyen un “diario de clases” como autoevaluación de cada una de sus encuentros frente al grupo áulico. En este caso, consistió principalmente en un “instrumento metodológico que permite observar la práctica, reflexionar sobre ella, analizar lo que ocurre en el aula y tomar decisiones en función de su mejora” (Zuppa, 2018, p. 14). El diario de clases permite acceder a una reflexión que, en general, ocurre durante el proceso de las prácticas sobre algunos elementos centrales para la formación de un docente. Entre ellos se encuentran la identidad profesional y el valor de la reflexión sobre la propia práctica, las decisiones y dilemas propios de la dinámica de la clase y cuestiones relativas a la retroalimentación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Zuppa, 2018) En nuestro caso, utilizaremos estas reflexiones puesto que producen análisis situados sobre algunos problemas centrales de las clases, a veces, apoyándose en los autores y conceptos vistos en la cátedra. Vale la pena resaltar que en el proceso de construcción del proyecto de investigación no se había dimensionado el valor del informe y de los diarios de clase y que en el desarrollo de la misma emergieron como fuentes valiosísimas de información sobre las *prácticas de preguntar* de los/as futuros/as profesores/as en Historia.

Entrevistar a través del enfoque biográfico-narrativo

En el capítulo 2 nos detuvimos en el análisis de la importancia de las biografías escolares para la formación inicial del profesorado. Allí planteamos algunos de los trabajos que se han dedicado al examen de esta temática para el desarrollo de los futuros/as profesores/as. En esta oportunidad, nos interesa observar esta temática desde la metodología de la investigación. De esta manera, se pone el acento en las entrevistas en profundidad y en el enfoque biográfico narrativo para el estudio de las *prácticas de preguntar* de los futuros/as profesores/as en Historia de la UNMdP. ¿En qué consiste el enfoque biográfico narrativo y qué relación guarda con las entrevistas?

Para Bolívar, el enfoque no se circunscribe al instrumento de relevamiento de datos conocido comúnmente como entrevista, sino que es mucho más amplio, al revestir

como una metodología propia dentro de la tradición hermenéutica, o interpretativa a la que ya referimos:

“(…) el enfoque biográfico-narrativo no cabe limitarlo a una metodología más de recogida/análisis de datos, actualmente se ha constituido en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación. Una metodología “hermenéutica” que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. 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. La subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social” (Bolívar y Porta, 2010).

Desde la metodología, la narrativa consiste en “la experiencia vista como relato” y es tanto “estructura” como “método para recapitular las experiencias” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 17). En el mismo sentido, Conelly y Clandinin refieren a que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación:

“(…) ‘Narrativa’ es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio. Para preservar esta distinción usaremos un recurso razonable y ya bien establecido: llamar ‘historia’ o ‘relato’ al fenómeno y ‘narrativa’ a la investigación. Así decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas ‘relatadas’ y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 12).

La investigación narrativa es claramente, como señalan los autores anteriores, un tipo de investigación cualitativa puesto que se basa en la trayectoria de vida y en los caracteres de dicha experiencia para los actores analizados. El enfoque pone en el centro una cualidad “re-historiadora” de la narración, como han planteado Conelly y Clandinin⁸². Para los autores, es lo más difícil de capturar con la escritura puesto que:

⁸² Aquí también se puede volver sobre lo señalado en el capítulo 2 respecto a la mirada de Bruner (1997) sobre la narración.

“Un documento escrito parece definitivo y permanente; hay un momento en que la narración parece terminada. El relato ha sido escrito, las vidas de los personajes han sido construidas, las historias sociales han sido recogidas, el sentido ha sido expresado para que todos lo vean. No obstante, cualquiera que haya escrito una narración sabe que ella, como la vida, es un despliegue continuo en el que las intuiciones narrativas de hoy serán los acontecimientos cronológicos de mañana. Estos escritores saben de antemano que todavía hay mucho por hacer en la tarea de transmitir la idea de que una narración está siempre inacabada, de que las historias serán re-contadas una y otra vez, y de que las vidas serán re-vividas de formas nuevas” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 40).

La narrativa tiene un valor sustancial cuando conecta con las biografías, las autobiografías y los relatos de vida⁸³. Como se vislumbra, aparece una expansión de la mirada biográfica para la investigación cualitativa, en particular la educativa que consiste, para Porta (2021), en reconocer a la “investigación narrativa como una experiencia vital, en el sentido de que permite cartografiarnos a nosotros mismos a través de los relatos que componemos y cocomponemos, asumir una primera persona para enunciar, preguntarnos por lo que ocurre en nuestra intimidad y restaurar una pedagogía vital” (p. 33).

Estos abordajes impactan de lleno en el campo de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación y, por tanto, no son ajenos a este estudio. Estas investigaciones han sido desarrolladas tanto para indagar sobre el papel de las biografías en la formación inicial como para reconocer las cualidades de profesores “memorables” (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010; Flores, Alvarez y Porta, 2013). Los relatos de los docentes muestran otras facetas del saber pedagógico, interesantes de profundizar para observar la realidad de las prácticas concretas en el aula. Como ha planteado Suárez, los docentes:

“Con sus relatos nos estarán mostrando parte del saber pedagógico que construyeron y reconstruyeron a lo largo de su carrera profesional, en la multiplicidad de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su

⁸³ Vale la pena, volver a resaltar el concepto de biografización, elaborado por Delory Mombreguer (2014): “(...) denomino *biografización* al conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros. (...) La narración de sí, la narración (auto) biográfica, es una modalidad privilegiada de las operaciones de biografización, y constituye la forma más evidente y elaborada del proceso de *escritura de sí*” (p. 699).

trabajo. Por eso, si pudiéramos sistematizar y analizar estos relatos, podríamos comprender buena parte de las trayectorias de formación de los docentes implicados, de sus supuestos e ideas sobre la enseñanza, de sus recorridos y experiencias laborales, de sus certezas y preguntas, de las influencias y anclajes ideológicos de sus convicciones pedagógicas, y también de sus inquietudes, deseos y logros. Aún más, si pudiéramos compilar y organizar el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente obtendríamos una historia del currículum distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos en los sistemas escolares, de la que se considera pública, verdadera, oficial. (...); en realidad, sería una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar en términos pedagógicos sobre ella, sobre el estar siendo docente en un determinado momento histórico y en cierto territorio” (Suárez, 2011, p. 393).

Como se observa en la cita anterior, el enfoque biográfico narrativo permite acceder a un conocimiento sobre las prácticas escolares mucho más amplio y rico. El aula se vuelve un territorio propicio para las “pedagogías de la experiencia”, reconfigurando los interrogantes tradicionales de la Didáctica para construir otros:

“¿Desde qué saberes se vale uno para construir su propia experiencia? ¿Qué saberes ayudan a escuchar, percibir la singularidad, a pensar el misterio del otro o la otra? ¿Qué conceptos pueden ayudar a construir una visión personal sobre el quehacer educativo?” (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 269).

Una vez comprendido el enfoque, nos posaremos sobre las características de la entrevista en profundidad como método de investigación. Se debe diferenciar ésta de la conversación ordinaria, aunque consista en un ejercicio dialógico, por varias razones. En primer lugar, puesto que, durante la entrevista, entrevistado y entrevistador cuentan con ‘expectativas explícitas’, uno de hablar y otro de escuchar. En segundo, porque el entrevistador anima constantemente al entrevistado a hablar, sin contradecir sus ideas. En tercer término, porque desde la óptica del entrevistado es el entrevistador quien organiza y mantiene el ritmo de la conversación. Se tienen entonces reglas de interacción que rigen el formato de la entrevista (Valles, 1999, pp. 179-180). Adicionalmente, porque es una “interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas” que se realiza gracias a un “interrogatorio cuidadoso y la escucha con la intención de obtener conocimiento meticulosamente comprobado” (Kvale, 2011, p. 30).

Dentro de la investigación cualitativa, la entrevista adquiere un formato flexible, dinámico, no estandarizado, abierto, en contraste con las entrevistas estructuradas. Así aparecen las entrevistas en profundidad como los encuentros entre investigador con sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados sobre sus vidas, experiencias o situaciones, definidas en sus propios términos:

“Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 101).

En este caso, optamos por una “entrevista semi-estructurada del mundo de la vida” que consiste en una entrevista cuyo objeto es obtener descripciones de la vida del entrevistado con respecto a significados que le atribuye a los sucesos descritos (Kvale, 2011). En este formato, se sigue un guion o cuestionario inicial que, desde luego, se va modificando en el transcurso de la conversación, configurado sobre la base de preguntas abiertas. La ‘no direccionalidad’ de la entrevista opera como una especie de tanteo por el cual el investigador trata de incidir en el diálogo, estando y no estando al mismo tiempo, de manera imperceptible para propiciar una profunda producción discursiva y cognoscente del entrevistado (Álvarez Pedrosian, 2010, p. 202). Alternativamente concebida por algunos autores como “entrevista no estructurada”, el tipo de entrevista que nos interpela es aquel en el que se establece una “relación humano a humano con el entrevistado” y donde “el deseo de comprender en lugar de explicar” es el motor de la conversación” (Fontana y Frey, 2015, p. 160).

La entrevista en profundidad será de gran utilidad para recuperar las voces y prácticas de los sujetos analizados, sus concepciones sobre la enseñanza, sus recuerdos de la utilización de preguntas en sus biografías escolares, historizadas y elaboradas por los futuros/as profesores/as en el transcurso de sus *prácticas iniciales de enseñanza*.

Instrumento 3: Entrevista semi estructurada

AÑO DE NACIMIENTO DEL ENTREVISTADO
COORDENADAS ESPACIALES Y TEMPORALES
PRIMERA PARTE: LAS PREGUNTAS EN LA ESCUELA PRIMARIA
Según tus recuerdos, ¿Cómo eran las preguntas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria? ¿Qué características tenían? ¿En qué momentos se utilizaban? ¿Con qué estrategias y recursos estaban vinculadas?
Redactá una pregunta y consigna que asocies a ese momento de aprendizaje
SEGUNDA PARTE: LAS PREGUNTAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA
Según tus recuerdos, ¿Cómo eran las preguntas en la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria? ¿Qué características tenían? ¿En qué momento se utilizaban? ¿Con qué estrategias y recursos estaban vinculadas?
Redactá una pregunta que asocies a ese momento de aprendizaje
TERCERA PARTE: LAS PREGUNTAS EN LA UNIVERSIDAD
¿Cómo fueron las preguntas en la enseñanza de la Historia en la universidad? ¿Qué características tenían? ¿Qué tipos de preguntas te hicieron en la universidad? ¿En qué materia y en qué momento (clase, práctico, evaluación)?
Redactá una pregunta que asocies a ese momento de aprendizaje
CUARTA PARTE: LAS PREGUNTAS EN LAS PRÁCTICAS
¿Qué lugar le asignás a preguntar en el transcurso de las prácticas?
¿Cómo construís las preguntas que utilizás en la clase?
¿Qué vínculo observás entre problemas y preguntas?
¿Cómo pensás la relación entre preguntas y estrategias?
¿Y entre estrategias y recursos utilizados?
¿Qué relaciones establecés entre las preguntas y los distintos momentos de la clase?
¿Qué vínculos podés establecer entre las preguntas y las distintas competencias de pensamiento histórico?

La entrevista anterior está dividida en 3 momentos que contribuyen al análisis de las biografías escolares y su incidencia en las *prácticas de preguntar*. Adicionalmente,

un último momento nos adentra en las prácticas para observar las concepciones del practicante respecto a su forma de preguntar durante las clases; la manera en que realiza esta práctica, cómo es pensada y llevada a cabo en el aula. A los efectos de su realización, se prefirió realizar la entrevista diferenciando los tres momentos iniciales del último.

Como se observa, el guion comienza preguntando el año de nacimiento de la practicante. Este dato nos pareció importante incluirlo para reconocer el momento en que atravesaron por la escolaridad, especialmente respecto a las políticas educativas y los diseños curriculares vivenciados en la experiencia. Junto a esta información, se establecieron las coordenadas temporales y espaciales de realización de la entrevista: lugar y fecha en la que se efectuó el intercambio. Seguidamente, comenzamos con una pregunta abierta que interroga sobre el momento de la primaria. Se presentó un conjunto de interrogantes que invitó a la conversación y la intención fue suscitar el recuerdo de las preguntas durante ese tránsito. Aquí se eligió indagar sobre las preguntas en las Ciencias Sociales puesto que en la primaria no se trabaja por disciplina sino por área. Adicionalmente, en algo que quizás es excepcional de esta entrevista, se le pidió al entrevistado que redacte (oralmente) una pregunta que asocie al momento descripto. Posteriormente, nos abocamos al análisis de las preguntas en la escuela secundaria de la misma manera que en el momento anterior. Desde este momento, el análisis se centró específicamente en la enseñanza de la Historia. En la tercera parte, dedicada al nivel superior, se interrogó sobre las preguntas en las clases de la universidad y se agregó la posibilidad de pensar los momentos en que ocurrieron (una clase, un trabajo práctico, una evaluación, etc.). Finalmente, se llegó a la cuarta parte sobre las preguntas en las prácticas y allí interesó desentrañar el modo en que el/la futuro/a profesor/a preguntaba. Así interrogamos sobre la importancia del preguntar para la clase de Historia, la relación entre preguntas y problemas, entre preguntas y estrategias/recursos, los momentos de la clase donde aparecen las preguntas y los vínculos entre el preguntar y las competencias de pensamiento histórico.

Desde luego, el itinerario previsto fue mutando en la conversación con los y las entrevistados/as. En algunos casos, fue necesario insistir más sobre alguna cuestión o reformular la pregunta para generar un tiempo para que se pudiera expresar la respuesta. La repregunta fue habitual para interrogar sobre algún elemento que pareció interesante para la presente investigación. Como sostuvimos con anterioridad, se partió de una noción amplia de pregunta que incluye las consignas y las actividades desplegadas en el aula.

Desde esta consideración es que a veces en las entrevistas se abordaron cuestiones que exceden a la pregunta en sentido estricto pero que son cruciales para las *prácticas de preguntar*.

Observar clases y etnografiar las prácticas del aula

Los anteriores métodos se complementan con la observación atenta de los procesos acontecidos en el aula de las prácticas. Para ello, utilizaremos el enfoque etnográfico que se encuentra detrás de la observación de las clases.

La etnografía es el método privilegiado de la ciencia antropológica. Su definición requiere adentrarse en tres significados diferentes, aunque complementarios. En primer lugar, la etnografía es un enfoque que “busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como ‘actores’, ‘agentes’ o ‘sujetos sociales’). En segundo, la etnografía se corresponde con un método de investigación que suele designarse como “trabajo de campo” pero que incluye un conjunto de actividades e instrumentos de recolección de datos. En tercer lugar, el resultado de enfoque y método, es decir el texto, también es denominado etnografía y se refiere a la “descripción textual del comportamiento en una cultura particular” (Guber, 2016).

El enfoque etnográfico presenta tres niveles de comprensión: el nivel primario, también conocido como reporte, que es el que informa lo que ha ocurrido (el qué); el secundario o explicación de las causas (o porqué); y la descripción o comprensión terciaria (el cómo es para ellos) (p. 16). La descripción es el objetivo final del trabajo etnográfico. Pero no cualquier descripción, sino más bien aquella que Clifford Geertz (1995) denominó “descripción densa”. En esta investigación se comparte su concepción y los principios de la antropología en clave interpretativa. En este sentido, “la tarea central de los antropólogos reside en desentrañar e interpretar las estructuras de significación que involucra el concepto de cultura, advirtiendo su alcance y el campo social en que operan” (Soprano, Boixadós y Smientniansky, 2018, p. 262). La descripción densa es la herramienta fundamental para ello. Geertz plantea en torno a ella que:

“(…) la etnografía es descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que

son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después. (...) Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de ‘interpretar un texto’) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las gráficas convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada” (Geertz, 1995, p. 24).

La descripción densa posee cuatro características principales: es interpretativa, rescata lo dicho, lo fija por escrito y es microscópica (Soprano, Boixadós y Smientniansky, 2018, p. 262). Es “interpretativa” puesto que el trabajo del antropólogo es comprender que el hombre es un animal “inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido”, dando como resultado una urdimbre que es reflejo de la cultura. Bajo esta consideración la antropología “no es una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1995, p. 20). En la descripción densa, el antropólogo “rescata lo dicho” por parte de los sujetos sociales en situaciones únicas e irrepetibles y lo “fija por escrito”. Sobre estas características, vale pena recordar que la dificultad de la tarea del etnógrafo radica en “construir textos ostensiblemente científicos a partir de experiencias claramente biográficas” (Geertz, 1989, p. 19). Finalmente, es “microscópica” al nivel de su escala local, reducida, sobre hechos cotidianos, focalizada sobre los detalles de vidas corrientes de sujetos en contextos particulares (Soprano, Boixadós y Smientniansky, 2018, p. 263). En suma, hacer etnografía es ‘ir de visita’, en un ejercicio que se sostiene sobre la curiosidad y amabilidad, como ha planteado Donna Haraway:

“Ir de visita no es una práctica sencilla, requiere de la habilidad de encontrar a los demás activamente interesantes, incluso -o especialmente- a quienes el resto de la gente considera conocer a la perfección; de hacer preguntas que resulten verdaderamente interesantes a nuestros interlocutores; de cultivar la virtud salvaje de la curiosidad; de resintonizar la propia habilidad para sentir y responder, ¡y hacer todo esto de manera amable! ¿Qué tipo de amabilidad es ésta? Suena bastante arriesgada. La curiosidad siempre lleva a quienes la practican a alejarse bastante del sendero y allí es donde se encuentran las historias” (Haraway, 2019, p. 196).

Profundizaremos un poco más sobre esta cuestión en relación con las implicancias de la etnografía para la investigación educativa lo que conlleva adentrarse en la etnografía de escuelas y aulas. Como ha señalado Rockwell (2009), la etnografía ha contribuido a forjar una mirada profunda sobre lo que ocurre precisamente en el seno de los procesos educativos, desentrañando la compleja red de interacciones y revelando las variopintas experiencias vividas en las instituciones. A la vez, ha permitido observar los avatares cotidianos de las políticas educativas (p. 14). Ahora bien, es imperioso distinguir la etnografía como método de análisis de la práctica educativa:

“La etnografía no produce por sí misma una alternativa pedagógica. La lógica de la construcción pedagógica es otra, responde a otros intereses sociales, a supuestos distintos de los que marcan un proceso de investigación etnográfica. La etnografía puede aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos” (Rockwell, 2009, pp. 26-27).

Con esto queremos decir que hacer etnografía no implica modificar las prácticas educativas, aunque puede ser un resultado del proceso de comprensión profunda al que invita la mirada etnográfica. El enfoque etnográfico se funde en el trabajo de campo en el que se inserta el investigador, a partir de una técnica de obtención de información privilegiada como la observación participante. Se trata de algo propio del abordaje etnográfico que de por sí se caracteriza por su falta de sistematicidad (Guber, 2016, p. 51) Con esto se señala que la observación participante puede tomar diversas formas como participar de un equipo de fútbol, tomar mate y conversar, hacer compras, presenciar como otros juegan a las cartas, etc. Para ello, es necesario “entrar al campo” y sumergirse de lleno en el proceso de investigación. Observar requiere un ejercicio sistemático y controlado que se complementa con la participación en las actividades de la población estudiada, lo que invita a “desempeñarse como lo hacen los nativos”. Se observa para participar puesto que “tal como un juego se aprende jugando, una cultura se aprende viviéndola” (Guber, 2016, p. 55). Involucramiento e investigación no se oponen en el trabajo etnográfico, se complementan puesto que son dos lógicas del mismo proceso.

¿De qué maneras se observa? Desde el surgimiento de la observación como técnica de recolección de datos en el siglo XIX, las posturas epistemológicas (naturalismo, positivismo) buscaron separar el caso en estudio de los “sesgos” del observador. Entrado el siglo XX, la observación corrió por dos andariveles diferentes; uno con apoyo en la sociología y otro, sostenido en el trabajo de campo antropológico. Desde la sociología, apareció una mirada de la observación que se llamó participativa puesto que “participaba” de los lugares que se estudiaban para producir datos. En la versión antropológica, se denominó “participante” puesto que se lleva adelante en los lugares para poder contrarrestar los juicios propios y darle validez a los datos que se registran: “Mientras la mirada de unos ‘iba’ a los lugares para registrar información, la de otros ‘vivía’ en esos mismos lugares para conjugar la propia tendencia a ver lo otro desde los marcos propios” (Herrera, 2013, p. 159). Para Herrera, es menester diferenciar entre una mirada observacional que “separa sujeto de objeto”, de una mirada implicativa, donde la relación entre sujeto y objeto están disueltas en la familiaridad del trato con el mundo (p. 160).

El trabajo de campo, entonces, se distancia de la observación empírica que le dio origen, para convertirse en el lugar de configuración del objeto de estudio (p. 163). Seguidamente a la inmersión en el campo aparece el proceso de análisis de los datos, que no se trata de una etapa separada o consecutiva cuyo horizonte de demarcación es nítido. Más bien implica un entrelazamiento entre trabajo de campo y construcción conceptual que empieza a dar cierre a lo visto en el terreno. Una vez reunido el acervo de notas, registros, materiales, etc., comienza la tarea de producción de un tipo de texto que es producto del proceso analítico. La intención es “construir nuevas relaciones conceptuales, no previstas antes del estudio” (Rockwell, 2009, p. 65). En palabras de Elsie Rockwell:

“Considero que se ha hecho análisis etnográfico solo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar mejor cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado; cuando la descripción final es más rica y más coherente que la descripción inicial; cuando se abren nuevos caminos de investigación, siempre en procesos de construcción, siempre inconclusos” (Rockwell, 2009, p. 67).

Finalmente, el análisis de los datos se complementa con el trabajo conceptual que implica discutir, poner en juego, las categorías de análisis elaboradas. La búsqueda implica “dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran (...), significa, además, establecer las relaciones no solo entre conceptos en abstracto, sino entre los conceptos y los contenidos empíricos” (p. 92).

En la búsqueda metodológica prevista para esta investigación, la observación de clases y la etnografía de aula resultaron fundamentales para la construcción conceptual de la presente tesis. Éstas articularon con una mirada desde la etnografía crítica donde la búsqueda y combinación de métodos congenió con la importancia de la colaboración y participación de los participantes en el seno de la investigación (Foley y Valenzuela, 2012).

Instrumento 4: Prisma de observación

FACULTAD DE HUMANIDADES- DEPARTAMENTO DE HISTORIA

CÁTEDRA: DIDÁCTICA ESPECIAL Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

PRISMA DE OBSERVACIÓN PARA PRÁCTICAS DOCENTES EN ENSEÑANZA DE HISTORIA (POPEH)

ESTUDIANTE:

FECHA

INSTITUCIÓN:

CURSO:

Clase N°:

Tema:

Dimensiones POPEH	Definición
<p><i>Componentes de la clase planeada</i> Estructura de la clase. Relación entre el plan y la puesta en práctica. Planteo de una problematización desde el inicio de la clase o contenido estructurante de toda la clase. Coherencia y conexión entre los componentes de la planificación (relación entre fundamentación- objetivos-estrategias-actividades-evaluación)</p>	
<p><i>Relaciones interpersonales</i> Motivación Atención a los vínculos interpersonales Ambiente de trabajo Atención a la diversidad Inclusión del grupo en propuesta</p>	

<p>Desarrollo de comprensión Consideración de las representaciones de los estudiantes. Promueve hipotetización. Se plantean problemas para organizar secuencia. Orientación en la tarea. Secuenciación. Expresiones de comprensión por parte de los estudiantes. Interacción con los alumnos. Preguntas y diálogo. Aprendizaje activo Uso del lenguaje apropiado. Organización de la exposición por parte del docente. Estructura y fluidez. Exposición: intervenciones oportunas. Narrativa escrita: se analiza la narrativa escrita utilizada por el docente (textos, fuentes, archivos, gráficos, mapas) Narrativa digital: se analizan los recursos (videos, páginas web)</p>	
<p>Componentes temporales involucrados Apelación a instrumentos que colaboren con la comprensión: cronologías, periodizaciones, esquemas, organizadores gráficos. Inmersión en el contexto, sincronía, diacronías Cambio-continuidad. Relación pasado-presente-futuro. Problemas sociales del presente</p>	
<p>Interpretación y transformación del contenido Transformación del contenido disciplinar en Historia enseñada. Vinculación entre los contenidos trabajados clase a clase. Se analiza la impronta de la acción de los sujetos en los procesos históricos. Análisis del contexto para poder interpretar las acciones de los sujetos. Visibilización de “invisibles” en la Historia.</p>	
<p>Práctica Histórica/Pensamiento histórico Presencia en la clase de actividades que promuevan el “hacer Historia”, discusiones, debates, escritura, análisis desde múltiples perspectivas. Análisis e interpretación: se generan oportunidades para que los estudiantes entiendan que el relato de la Historia es producto del trabajo de historiadores que construyen esa explicación del pasado. Enseñanza del pensamiento histórico a través de ejercicios de razonamiento, deliberación, crítica de información, búsqueda de causalidades, significatividad del contenido para los estudiantes. Perspectivas historiográficas.</p>	

Otras anotaciones

Docente de la cátedra:

El Prisma de Observación para Prácticas docentes en Enseñanza de la Historia (POPEH) fue el instrumento privilegiado para la observación de clases. Su origen (Bazán, 2018) fue una adaptación de la Cátedra de Didáctica de la Historia (Facultad de Humanidades -UNMdP), sobre propuesta de Stephanie van Hover, David Hicks and Stephen Cotton (2012). Habitualmente, año a año, es revisado por el equipo de cátedra y sujeto a alguna modificación que, en líneas generales, no altera su función como registro de la observación de la clase del practicante. Vale la pena señalar la denominación de “prisma”, que coincide con la idea prismática señalada en este capítulo. En este caso se

refiere a un cristal para observar las prácticas que está construido por un conjunto de dimensiones.

En la primera de ella, llamada *Componentes de la clase planeada*, se aborda una serie de cuestiones vinculadas a la correspondencia entre planificación y práctica, el planteo de problemas desde el inicio de la clase y la sinergia entre objetivos, estrategias, fundamentación de la propuesta de clase. Seguidamente, el prisma se detiene en las *Relaciones interpersonales*, observando cuestiones como la dinámica grupal, la motivación, la atención de la diversidad, entre otros aspectos.

El siguiente elemento es el *Desarrollo de la comprensión*, que incluye el trabajo con las representaciones de los estudiantes, el planteo de hipótesis, la construcción de problemas, la orientación de la tarea, el empleo de preguntas, su utilización en el diálogo, la secuenciación, la narrativa escrita y oral del practicante, entre otros. Este componente fue uno de los que más se vinculó con la investigación puesto que presta atención sobre las preguntas, los problemas y la secuenciación específicamente.

En *Componentes temporales involucrados*, el prisma se concentra en aquellos aspectos relacionados con el trabajo sobre la conciencia histórico-temporal: el abordaje de cronologías, periodizaciones, el uso de términos relacionados con el tiempo histórico, etc. El siguiente elemento, la *Interpretación y transformación del contenido*, invita a observar cómo los contenidos disciplinares se modifican para ser enseñados y se conectan clase a clase. A la vez, este componente integra una mirada sobre los actores sociales, su papel en la historia y la atención sobre los “invisibles” o “invisibilizados” dentro de la disciplina, con el objetivo claro de ponerlos a la luz.

Por último, *Práctica histórica /Pensamiento histórico*, como su nombre lo indica, se concentra en aspectos directamente relacionados con la metodología de trabajo del historiador y con el desarrollo de competencias de pensamiento histórico, como las que se enunciaron en el marco conceptual.

Finalmente, hacia el final del POPEH, se incluye una sección de otras anotaciones que es frecuentemente utilizada para ponderar aspectos generales de la propuesta, hacer foco sobre algunas cuestiones que por problemas de espacio en la hoja quizás no se pudieron desarrollar y señalar algunos aspectos a mejorar en las clases venideras.

El POPEH como instrumento de observación, de registro etnográfico de la clase, fue complementado con otras herramientas. Entre ellas, se grabaron las clases en audio, para poder escuchar con detenimiento las intervenciones del practicante. A la vez, se tomaron fotografías de los pizarrones, proyecciones y otras dinámicas propias del aula.

Una metáfora para preguntar

Esta sección del capítulo no se corresponde directamente con un enfoque específico de la investigación cualitativa. En este caso, se presenta la construcción de un instrumento teórico y metodológico que se elaboró en el transcurso de la investigación para interpretar las *prácticas de preguntar*. Para ello, se tomó como referencia la propuesta de Chávez Preisler (2021), quien elaboró un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico sostenido en cuatro dimensiones principales: personal, cognitiva, metodológica y social. En nuestro caso, sostenemos que las *prácticas de preguntar* también implican la articulación de cuatro dimensiones principales⁸⁴. La primera de ellas es la dimensión personal que involucra dos elementos esenciales:

Dimensión Personal	Incidencia biográfica
	Apuesta didáctica + acompañamiento tutor

Tabla 5: Componentes de la dimensión personal

La dimensión personal dentro de las *prácticas de preguntar* se manifiesta en cómo el docente construye sus preguntas, es decir, de qué manera articula los distintos elementos en su propuesta de clase. Allí cobra valor lo que denominamos *incidencia biográfica* puesto que se considera que las *prácticas de preguntar* se erigen en base a las preguntas y experiencias de clase vivenciadas, tanto como reflejo positivo o negativo de las mismas. Por otro lado, aparece también en esta dimensión, lo que llamamos *apuesta didáctica* que consiste en aquellos rasgos originales o creativos que presenta el/la futuro/a profesor/a durante sus prácticas. Concebimos a los futuros docentes con la potencialidad de erigirse como *meaning makers* (constructores de sentido) de sus propias clases, en el

⁸⁴ Se podría notar cierta correspondencia entre las dimensiones señaladas por Chávez Preisler (2021) y las sostenidas en esta investigación aunque la formulación resultante es específica para las *prácticas de preguntar* analizadas.

sentido de Westhoff (2012) y allí radica lo que se piensa como *apuesta didáctica*. A ella, le agregamos el *acompañamiento* del tutor que, a través de las prácticas, se vuelve un factor fundamental en el desempeño de la propuesta.

Una segunda dimensión es la didáctica que incluye elementos de la Didáctica General como también de las específicas.

Dimensión Didáctica	Didáctica de la pregunta: tipo, secuenciación y modalidad
	Problematización

Tabla 6: Componentes de la dimensión didáctica

En este caso, nos interesa delimitar una mirada concreta sobre las preguntas, consignas y actividades en función del tipo de interrogación, de su lugar en la secuencia didáctica y su modalidad (oral o escrita). Estos aspectos se integran dentro de lo que denominamos *Didáctica de la pregunta*⁸⁵. El otro aspecto de esta dimensión es la *problematización*, propia de la DH y la DCS. En particular, interesa dar cuenta de la relación entre preguntas y problemas, de la centralidad de los problemas para las clases de Historia y su construcción por parte de los futuros profesores.

Otra dimensión es la del pensamiento histórico. Allí optamos por la conceptualización del grupo GREDICS respecto a 4 competencias de pensamiento histórico que, en este caso, al pasar por el tamiz de las *prácticas de preguntar*, verían su traducción en prácticas concretas del aula, ya sea preguntas, problemas o actividades (Santisteban, González y Pagès, 2010; Santisteban, 2010).

⁸⁵ Este concepto es más amplio e incluye en su interior otras nociones que hemos usado anteriormente como *secuencia virtuosa* (Rodríguez, 2019).

Dimensión de pensamiento histórico	Conciencia temporal y espacial
	Imaginación histórica
	Representación histórica
	Interpretación histórica

Tabla 7: Componentes de la dimensión del pensamiento histórico

Recordemos lo que planteó Santisteban en torno a los distintos elementos:

“Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica” (Santisteban, 2010, p. 39).

En este caso, se prefirió plantear una conciencia temporal y espacial puesto que nos pareció relevante incluir el espacio como un elemento central de la perspectiva de las Ciencias Sociales en el primer año de la escuela secundaria. Tiempo y espacio se funden y es por ello que, a pesar de que nos centramos en la clase de Historia, no se puede dejar de lado este concepto. Sobre los distintos componentes que integran esta dimensión es necesario que sean repensados desde las *prácticas de preguntar*, superando la propuesta de secuenciar cada una de las competencias, en pos de una mirada integral de la “manera de hacer” propia de cada uno de los docentes (Galluzi y Rodríguez, 2023).

Finalmente, una última dimensión es la que permite conectar la Historia con los tiempos presentes. Allí cobran relevancia los usos públicos de la historia escolar (Plá, 2021) y la importancia de la construcción ciudadana en la escuela (Pagès, 2009).

Dimensión de conexión con el presente	Usos públicos de la historia
	Construcción de ciudadanía

Tabla 8: Componentes de la dimensión de conexión con el presente

Instrumento 5: el comecocos de las prácticas de preguntar

La integración de las distintas dimensiones es posible de ser pensada a partir de un comecocos, también llamado sapito o sacapiojos en nuestro país⁸⁶. Se trata de un juego infantil que se realiza a partir de doblar una hoja de papel cuadrada.

El instrumento fue concebido a partir del diseño de una metáfora para la comprensión genuina de las *prácticas de preguntar* de los/as futuros/as profesores/as en Historia. Vale la pena, en esta ocasión retomar lo planteado por Camilloni alrededor de ellas:

“Las metáforas, por tanto, no navegan sólo en un mar de palabras. Orientan la comprensión y la construcción de significados y sustentan la construcción de conocimiento e influyen significativamente sobre ésta. Su influjo, por esta razón, trasciende el discurso y alcanza a las acciones de las personas. De esta manera las metáforas pueden pasar de la descripción a la performatividad cuando, sobre la base del modelo metafórico construido, se interpreta la realidad y se orienta, estimula o impide una cierta acción sobre ella. Es a través de la intervención en la acción que la metáfora adquiere mayor fortaleza porque su poder se extiende del discurso a la acción” (Camilloni, 2014, p. 20).

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/a futuro/a profesor/a en Historia durante sus prácticas iniciales de enseñanza. La metáfora puesta en acción se fortalece, como plantea Camilloni, 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). A la vez,

⁸⁶ Aunque la denominación no es para nada clara, elegimos referir a él como comecocos.

dado que el comecocos responde a cierta lógica geométrica, es menester reconocer lo que la misma autora plantea sobre dicha cuestión⁸⁷:

“El modo geométrico procura el hallazgo de una esencia formal en la que se plasma una estructura inteligible de estilo geométrico, que se puede aplicar a objetos físicos, a todo objeto y a sus relaciones causales. El modo geométrico, por esta vía, permite construir modelos de objetos y de procesos” (Camilloni, 2014, p. 21).

El comecocos como figura geométrica presenta 4 cuadrantes principales, divididos por triángulos de igual dimensión o superficie. En el caso de esta propuesta, cada uno de los cuadrados principales está pensado para las dimensiones esbozadas. Así se tienen 3 cuadrados con 2 triángulos cada uno y uno con 4 que es para la dimensión de pensamiento histórico. El comecocos es una figura que se puede materializar en 2 dimensiones y representarse en un plano, o en 3 como se presenta en su formato lúdico. En esta última versión, permite su maniobrabilidad a partir de ingresar los dedos índice y pulgar por su parte posterior para tener que elegir las opciones, entre los triángulos disponibles en su parte superior. Es fundamental no perder de vista su representación material en tanto objeto porque allí radica el potencial de síntesis de la metáfora elegida.

La intencionalidad que se persigue con la metáfora es concebir a las *prácticas de preguntar* como algo maleable o resultado de un conjunto heterogéneo de elementos que se combinan. En este caso, las *prácticas de preguntar* de cada docente o futuro/a profesor/a en Historia hacen interactuar los elementos mencionados. Desde luego, que la dimensión personal varía en función de la experiencia puesto que la *incidencia biográfica* ya no es la misma, el propio ejercicio profesional hace crecer la *apuesta didáctica* y desaparece el *acompañamiento* del tutor que es reemplazado por la formación continua o en ejercicio. El comecocos se erige en una representación material de las *prácticas de preguntar*, aunque no todos sus elementos aparezcan con igual fuerza en las prácticas iniciales de enseñanza, como se verá más adelante. En suma, consideramos que es una manera de interpretar las prácticas de los/as futuros/as profesores/as en Historia, a la vez

⁸⁷ Camilloni nos remite a ciertas formas geométricas usualmente utilizadas en la didáctica como los triángulos (recordemos la famosa “triada didáctica”) o tetraedros, pasando de las dos a las tres dimensiones espaciales.

que una posibilidad concreta para pensar la formación en la enseñanza de la disciplina en la escuela.

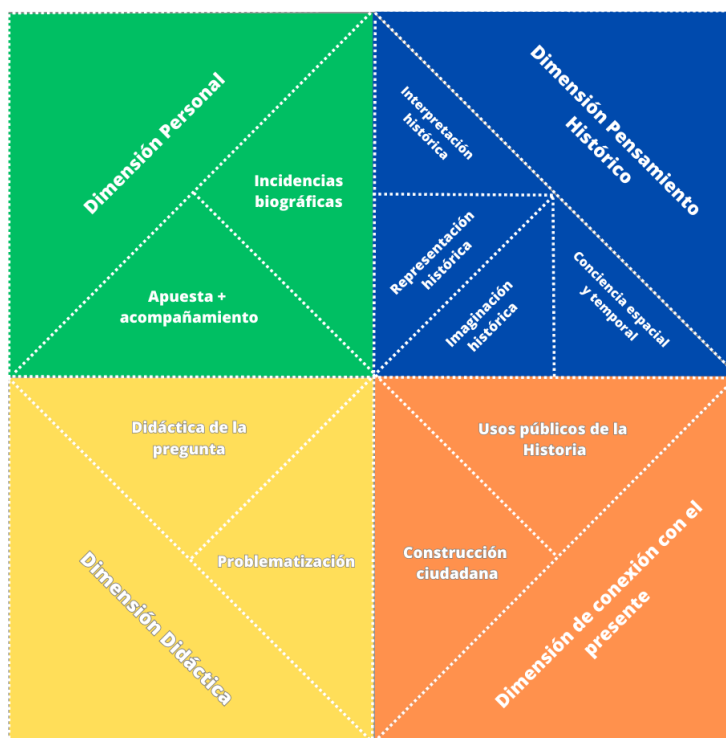


Ilustración 2: Dimensiones y componentes de las prácticas de preguntar

Jugar a través del grupo focal

Los grupos focales, o de discusión, constituyen el último elemento de la metodología cualitativa de esta investigación. En un sentido amplio, los grupos focales son conversaciones colectivas o entrevistas grupales. Se trata de una “técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (Gil Flores, 1992-1993, pp. 200-201). En otra consideración, un grupo focal se “conforma con un conjunto de ‘personas representativas’, en calidad de informantes, organizadas alrededor de “una temática” propuesta por (...) ‘el investigador’, quien además de seleccionarlos, coordina sus procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos, en un mismo espacio y en un tiempo acotado” (Bertoldi, Fiorito y Álvarez , 2006, p. 115). Los grupos focales han sido frecuentemente utilizados en la investigación de mercado para recoger las opiniones de consumidores sobre un producto. En otro uso, los partidos y candidatos políticos han recurrido a ellos para indagar sobre distintas cuestiones en los votantes. La investigación sociológica, y en menor medida la antropológica, también los incorporó en su acervo de

herramientas (Fontana y Frey, 2015, p. 155). En el campo educativo, su valor ha sido reconocido para que “los propios agentes piensen y eluciden el hecho educativo desde sus propios referentes y en un ejercicio grupal no solo descriptivo, también reflexivo” (Franco García, 2017).

La gran ventaja de los grupos de discusión radica en la interacción grupal, derivada de la presencia de varios entrevistados a la vez en un mismo espacio. La situación grupal hace que “las respuestas o intervenciones surjan como reacción a las respuestas o intervenciones de otros”, produciendo un “efecto sinergia”, gracias al escenario grupal (Valles, 1999, p. 304). De esta manera se elabora información que no se produciría en las entrevistas individuales o en la propia experiencia de campo:

“Dadas sus potencialidades sinérgicas, los grupos focales con frecuencia producen datos que rara vez se producen a través de las entrevistas y la observación individual, y que dan como resultado concepciones interpretativas especialmente poderosas. En particular la sinergia y el dinamismo generado dentro de colectivos homogéneos con frecuencia revelan normas desarticuladas y presupuestos normativos” (Kamberelis y Dimitriadis, 2015, p. 524).

Los grupos focales actúan como lupas para amplificar las dinámicas grupales al producir interacciones sociales similares a las que ocurren en la vida cotidiana, en la conversación más frecuente. Esta característica, también denominada “principio de complementariedad” resalta la incapacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva o enfoque lo que conlleva la necesidad del intercambio de puntos de vista para obtener una versión más cercana a lo real (Franco García, 2017).

En contrapartida, aparece cierta desventaja que radica en la “artificialidad” del escenario producido, puesto que es una situación creada a los efectos de la investigación. Sin embargo, para algunos esta característica no es un obstáculo, sino más bien una oportunidad para el investigador. En este caso, resultado de la interacción, las practicantes pondrán en común y diferenciarán sus experiencias áulicas, conversarán sobre las categorías analíticas confeccionadas y se dispondrán a jugar también como un rasgo original del grupo focal que se configurará. Es este el momento en el que la investigación se torna más horizontal puesto que se dialoga y conversa sobre los conceptos emergentes de este estudio de carácter interpretativo (Corona Berkin, 2020; Cornejo y Rufer, 2020). En una instancia de socialización como la que promueve el grupo focal se pondrán a

prueba las categorías que se fueron construyendo en el proceso de la investigación para constatar sus límites y posibilidades futuras. En este sentido, una ventaja adicional estriba en la capacidad de esta herramienta de investigación para descentrar el rol del investigador, más presente en el trabajo de campo y en las entrevistas:

“(…) los grupos focales actúan para descentrar el rol del investigador. Como tales, los grupos focales pueden facilitar la democratización del proceso de investigación, brindando a los participantes un mayor dominio del proceso de investigación, y promoviendo interacciones más dialógicas y la construcción conjunta de textos más polifónicos” (Kamberelis y Dimitriadis, 2015, p. 525).

Entre los problemas resultantes de este tipo de metodología se encuentran los siguientes: a) el entrevistador debe evitar que una sola persona domine el grupo, b) el entrevistador debe animar a los más reticentes a participar y c) debe obtener respuestas de todo el grupo para asegurarse que el tema fue suficientemente cubierto por la dinámica. Además, el entrevistador se ve interpelado por un rol diferente como el de moderador que implica el dominio de esta técnica de discusión grupal. A la vez, debe preocuparse por las preguntas del guion y por su reacción sensible a los patrones cambiantes propios de la dinámica (Fontana y Frey, 2015).

En esta investigación se combinará esta herramienta con un enfoque lúdico o creativo como disparador de la discusión grupal. Nos interesa especialmente que los practicantes elegidos puedan elaborar sus *comecocos* de las *prácticas de preguntar* a partir de los conceptos resultantes de la investigación en las otras etapas. Si bien no es habitual incorporar este tipo de elementos en la discusión, parece sumamente virtuoso que los/as futuros/as profesores/as puedan reflexionar sobre sus *prácticas de preguntar* y socializar y conversar en torno a ellas con sus pares. Dado que anteriormente se concibió a las *prácticas de preguntar* como un juego completo, a decir de Perkins (2016), nos parece pertinente incorporar una dimensión lúdica en la realización del grupo focal. En esta lógica, el abordaje de las *prácticas de preguntar* para la construcción del pensamiento histórico en los estudiantes requerirá “trabajar sobre las partes difíciles” de un juego, en el sentido de Perkins, pero para ello será necesario reconocer sus componentes en la experiencia cotidiana del aula. Esto nos lleva a ampliar la consideración sobre este enfoque que implica el juego dentro de la investigación desarrollada.

Para Huizinga (2007), una característica fundamental de nuestra especie es el juego, lo que posibilita hablar de un *homo ludens*. Ahora bien, lo lúdico, para este autor, es anterior a la cultura, puesto que también se manifiesta en el reino animal. El juego, en cuanto tal, supera los límites de la biología puesto que es una función llena de sentido, en tanto “es una lucha por algo o una representación de algo” (p. 28). ¿Cuáles son las características del juego que parecen centrales para el abordaje de los comecocos? Para Huizinga consiste en:

“una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente” (Huizinga, 2007, pp. 45-46).

Respecto a estas consideraciones, resulta importante señalar que el grupo focal, planteado como un ejercicio lúdico, evidenciará algunas de las características anteriormente mencionadas. Se trata de una acción en la que las participantes concurrirán de manera libre, que se desarrollará dentro de unos límites temporales y espaciales prefijados, bajo reglas obligatorias, junto a la alegría y tensión propias del divertimento de jugar. Ahora bien, también es cierto que presentará otros elementos que lo alejan de esta consideración, puesto que la dimensión lúdica aparecerá en el ejercicio de creación del comecocos, en su intervención y socialización posterior, pero desaparecerá en el momento en que se efectúe el análisis de lo ocurrido. El juego es interacción y una vez que ésta culmina, pierde su efecto. Esta reflexión parece enlazar con la idea de Huizinga (2007) respecto a que la cultura surgió como juego y que toda cultura, en un principio, “se juega” (p. 67). En este sentido, la investigación propone partir del juego para producir conocimiento, o cultura.

En sentido similar, para Geertz (1994), los juegos crean “pequeños universos de sentido en los que ciertas cosas pueden darse y ciertas no” y su potencialidad reside en concebir a la sociedad como una “colección de juegos” (p. 39), entre los cuales nosotros ubicaríamos las *prácticas de preguntar*” (p. 39). Desde su pensamiento, se puede afirmar que:

“A medida que la teoría social abandona las metáforas propulsivas (el lenguaje de los pistones) para asumir las metáforas lúdicas (el lenguaje de los pasatiempos),

las humanidades se vinculan a sus argumentos, no al modo de espectadores escépticos, sino, como fuente de su imaginario, al modo de cómplices imputables” (Geertz, 1994, p. 39).

De esta manera, asumimos el desafío de invitar a jugar a los/as futuros/as profesores/as en Historia. Consideramos que esta mirada lúdica complementa la discusión grupal, la alienta y empodera. El grupo focal implicará la construcción de un guion semi estructurado que se efectuará luego del disparador de la producción de los comecocos a partir de las categorías provistas. Los comecocos resultantes serán importantes fuentes de información en la etapa final de recolección de datos para complementar la interpretación producida por el análisis documental, las entrevistas individuales y el trabajo de campo.

Vale la pena mencionar que, en la etapa de redacción del proyecto, el grupo focal fue pensado como una discusión grupal que permitía la interacción entre cuestiones historiográficas y didácticas propias de la práctica. En el desarrollo de la investigación, la metodología del grupo focal fue seleccionada como última etapa, una vez que las estudiantes finalizaran sus prácticas, para discutir los conceptos y categorías elaboradas durante la indagación cualitativa. Es por ello que se menciona al final de este recorrido.

Instrumento 6: Grupo focal

PRIMERA PARTE: COMECOCOS PARA ARMAR
En esta primera parte del grupo focal, las practicantes entrarán al aula asignada para la realización del instrumento y se encontrarán con comecocos vacíos de diferente color. Cada una de ellas elegirá uno y el investigador tomará nota de los colores elegidos. Se les brindará adicionalmente un sobre con los conceptos definidos en el <i>comecocos</i> de las <i>prácticas de preguntar</i> con la intención de que elijan aquellos que consideran que guardan más conexión con la experiencia de sus clases y los ubiquen en las solapas del comecocos. Podrán elegir los elementos que deseen, algunos o todos y combinarlos como crean conveniente. Se les prestarán elementos para poder armar el comecocos (pegamento y lapicera). Duración: 20/30 minutos.
SEGUNDA PARTE: COMECOCOS PARA ESCRIBIR
En esta segunda etapa, se solicitará que intervengan el comecocos bajo las solapas con los conceptos. Allí podrán escribir alguna palabra, idea, algún interrogante, etc. La idea es que profundicen en los conceptos elegidos a partir de la propia práctica. Duración 20/30 minutos.
TERCERA PARTE: COMECOCOS PARA COMPARTIR

En esta última etapa, compartirán sus comecocos. Observarán los de sus compañeras y finalmente se quedarán nuevamente con el que elaboraron para dialogar sobre algunos de los elementos elegidos. Se prestará atención sobre cómo fueron apareciendo los componentes de las *prácticas de preguntar* en cada uno de los comecocos elaborados. Al finalizar el grupo focal, entregarán sus comecocos para ser analizados en el seno de la investigación. Duración: 30/40 minutos.

El instrumento elaborado para el grupo focal implica aspectos lúdicos ya mencionados con anterioridad. Está dividido en tres momentos, como se observa, junto a una consigna detallada para cada etapa. El grupo focal será grabado en formato audio y se guardarán los comecocos para su posterior análisis dentro de la investigación.

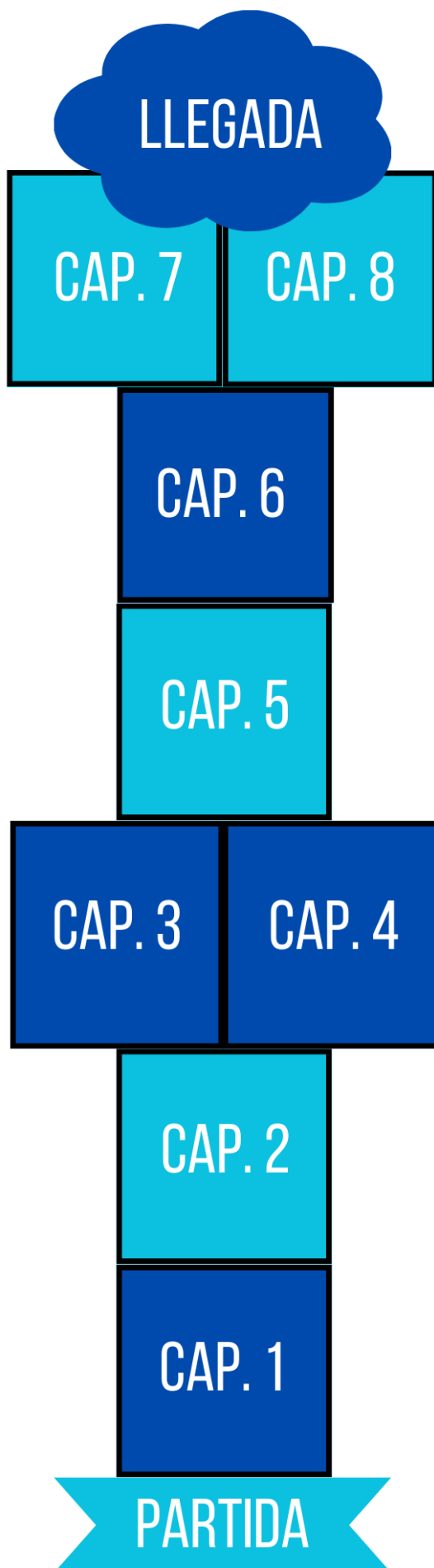
Una metodología específica para las prácticas de preguntar

Hacia el inicio del capítulo, definimos un conjunto de interrogantes que se fueron respondiendo a lo largo del itinerario: ¿Cómo caracterizamos la presente investigación? ¿Dentro de qué metodologías y enfoques se incluye? ¿Qué estrategias metodológicas involucra? ¿Cómo se conjuga con los distintos enfoques de la investigación cualitativa? ¿Qué instrumentos de recolección de datos utilizaremos y cómo fueron empleados?


Como se señaló en su momento, la definición de la metodología obedeció a la búsqueda de una manera de interpretar las *prácticas de preguntar* de los y las futuros/as profesores/as en Historia de la UNMdP.

Así es que la investigación se enmarcó dentro del campo de la metodología cualitativa y los estudios interpretativos. Al mismo tiempo se seleccionaron herramientas como el análisis documental, entrevistas, observación de clases y grupos focales que fueron complementados con enfoques como el biográfico-narrativo, el etnográfico y el lúdico. Finalmente, se detallaron minuciosamente los instrumentos de recolección de datos utilizados en la presente investigación. De esta manera, se construyó un “prisma” específico para la observación e interpretación de las *prácticas de preguntar* de las practicantes. Ese “cristal” fue el *comecocos* de las *prácticas de preguntar* integrado por dimensiones y componentes específicos para pensar el papel de las preguntas en la construcción del pensamiento histórico durante las clases de los/as futuros/as profesores/as en Historia.

Esta metodología será complementada con un análisis del contexto particular del desarrollo de las prácticas que será abordado en el siguiente capítulo.



Esta tesis propone una investigación pos-cualitativa e interpretativa que utiliza distintos enfoques, métodos e instrumentos. Entre los enfoques sobresalen el biográfico-narrativo, el etnográfico y el que empezamos a denominar como "lúdico" desde una propuesta que buscaba "horizontalizar" la investigación desde el juego. Los métodos consistieron en análisis documental, entrevistas individuales y grupales y observación de clases. Finalmente, los instrumentos fueron las planificaciones generales y diarias, los informes y diarios de clase, las entrevistas semi estructuradas, los protocolos de observación y el grupo focal. Un instrumento fundamental fue el comecocos *de las prácticas de preguntar* que recogió aportes de los capítulos anteriores para definir una herramienta de interpretación de lo ocurrido en el trabajo de campo.



**CAPÍTULO 6: EL
CONTEXTO DEL
PREGUNTAR. ESPACIOS
INTERSECCIONALES DE
LA INVESTIGACIÓN
SOBRE LAS PRÁCTICAS**

CAPÍTULO 6: EL CONTEXTO DEL PREGUNTAR. ESPACIOS INTERSECCIONALES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS

“Resulta impensable, desde este enfoque, comprender situaciones y sucesos presenciados en la actualidad sin considerar la dimensión temporal. La experiencia sobre el terreno nos confronta con la heterogeneidad; la investigación histórica permite situar la diversidad cotidiana en una configuración inteligible, que dé cuenta de la formación social de las prácticas y los saberes observados. A la vez, la mirada antropológica sugiere nuevas formas de indagar en la historia, de entender la temporalidad y de explorar los vestigios materiales y textuales. Integrar historia y antropología ha sido mi manera de asegurar una articulación posible de la evidencia fragmentaria que se recoge en el campo y en el archivo” (Rockwell, 2009, p. 14).

El presente capítulo se aboca específicamente a la delimitación de la investigación. Esto implica detenerse en aquello que concebimos como el contexto o marco de la tesis. Sumergirse en esta tarea implica describir los distintos espacios interseccionales en los que la investigación fue realizada. Desde esta mirada es que comprendemos el objeto de estudio, las *prácticas de preguntar* de los y las *futuros/as profesores/as* en Historia, como situado en un espacio de interacción de diversas realidades superpuestas.

En tanto que nos preocupa la formación de los futuros docentes de Historia entendemos que lo que definimos como el “contexto del preguntar” se ve supeditado a las particularidades propias de la educación en general y del sistema educativo en particular. Sin atender en profundidad lo concerniente a las políticas educativas para el nivel secundario como aquellas propias del nivel superior, el derrotero de la educación pública en la Argentina aparece como telón de fondo de la investigación en general.

Al igual que en los capítulos anteriores, este capítulo recupera un conjunto de interrogantes para delimitar los distintos contextos que se articulan, los que serán divididos en función de ciertos criterios. Una primera línea divisoria tiene que ver con el interés genuino por la formación del profesorado en Historia y la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia. Este espacio contextual tiene que ver con la inserción de la investigación dentro de un conjunto mayor de preocupaciones comunes, compartidas en

el seno de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Allí las preguntas que asoman pertinentes son: ¿Cuál es el marco que cobija la investigación realizada? ¿Dentro de qué espacios educativos y prácticas investigativas tuvo lugar? ¿En qué contexto institucional se llevó a cabo? ¿Cuáles fueron sus antecedentes?

Adicionalmente, otra línea de delimitación tiene que ver con el contexto de las prácticas, donde lo interesante es dar cuenta del espacio en el que se desarrolló la propuesta investigativa. Las prácticas se presentan como espacio regulado dentro de la propuesta de una cátedra, en el marco de una carrera y una facultad específica de la UNMdP. En este sentido las preguntas que parecieron pertinentes fueron: ¿Desde qué asignatura se llevó a cabo la investigación? ¿Cuáles son sus particularidades? ¿Qué establece su programa? ¿Qué regulaciones se establecen para el desarrollo de las prácticas iniciales de enseñanza de los/as futuros/as profesores/as en Historia?

Concomitante con el anterior escenario, las instituciones educativas que alojaron a los practicantes que participaron de la investigación también funcionaron como un contexto a tener en cuenta para el desarrollo de la presente. En particular, se trata de dos escuelas muy diferentes en las que los estudiantes, los programas y/o contenidos, los marcos regulatorios, el proyecto educativo institucional y la cultura organizacional, entre otras variables, son diferentes. En este sentido, las preguntas que surgieron fueron: ¿Qué características presentan los grupos de estudiantes involucrados en las prácticas de los/as futuros/as profesores/as en Historia? ¿Qué diferencias y semejanzas se encuentran en los programas y contenidos desarrollados? ¿Qué características poseen las instituciones educativas donde se desarrollaron las prácticas investigadas? ¿Cómo influyeron en el desarrollo de las prácticas?

En un movimiento de reducción escala, de las instituciones educativas nos movemos hacia el aula. Posaremos la vista entonces sobre los grupos que alojaron las prácticas: la cantidad de estudiantes, sus docentes a cargo, su forma de trabajo, etc. Así interrogaremos sobre las siguientes cuestiones: ¿Qué características poseen dichos grupos? ¿Qué particularidades le imprimieron al desarrollo de las prácticas de las futuras profesoras en Historia? ¿Qué rasgos propios de la forma de trabajo de dicho grupo fueron relevantes para la investigación?

Finalmente, el último contexto que emergió es el de las participantes, los/as futuras/as profesores/as en Historia que elegimos para la presente investigación. En este

caso, nos ocuparemos de explicitar los criterios de selección de la muestra abordada en la tesis, la manera de codificar sus nombres para la realización del análisis de los datos, entre otras consideraciones de importancia para la investigación. De esta manera, nos preguntamos: ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra de la investigación? ¿Qué decisión se tomó respecto a la utilización de los nombres de las practicantes? ¿De qué manera se procedió a codificarlos? ¿Qué particularidades presentó cada una de las futuras profesoras investigadas?

El contexto de la investigación

Para profundizar en el primero de los contextos, el de la investigación, vale la pena recordar las preguntas anteriormente enunciadas para esta sección: ¿Cuál es el marco que cobija la investigación realizada? ¿Dentro de qué espacios educativos y prácticas investigativas tuvo lugar? ¿En qué contexto institucional se llevó a cabo? ¿Cuáles fueron sus antecedentes?

El marco de la presente investigación da cuenta de innumerables conversaciones, encuentros, discusiones, respecto a la formación inicial de los profesores en Historia dentro del marco del GIEDHICS. El Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) se constituyó en el año 2010, bajo la dirección de la Dra. Sonia A. Bazán y la codirección de la Esp. Silvia A. Zuppa⁸⁸. En el año 2017, se modificó su nombre original, GIEDHIS, por el actual GIEDHICS para ampliar el campo de interés de las investigaciones y no circunscribirlas únicamente a la Historia sino también al ámbito mayor de las Ciencias Sociales⁸⁹. En su derrotero hasta el presente, el grupo fue cambiando su composición, siempre bajo la dirección de la Dra. Bazán y la codirección de la Esp. Zuppa. En el año 2017 nos integramos al equipo para enmarcar los intereses de investigación dentro de un horizonte común compartido por el GIEDHICS.

Desde su creación en 2010 hasta la actualidad, el grupo de investigación ha desarrollado 6 proyectos bianuales en el marco de la UNMdP y se encuentra en ejecución uno nuevo. Los dos primeros proyectos se abocaron al campo de la Historia contemporánea: “Didáctica de la Historia Contemporánea. El conocimiento didáctico del contenido en la Formación Inicial del Profesorado (2011-2012)” y “Didáctica de la Historia Contemporánea II. El conocimiento didáctico del contenido en la formación

⁸⁸ A través de la ordenanza de consejo académico 1642/10 de la Facultad de Humanidades de la UNMdP.

⁸⁹ Por medio de la ordenanza de consejo académico 5269/17 de la Facultad de Humanidades de la UNMdP.

inicial del profesorado (2013- 2014)”. Allí ya aparecía un concepto fundamental para el grupo de investigación, proveniente de los aportes de Shulman, como es el *conocimiento didáctico del contenido* (CDC) (Shulman, 2005; Shulman y Gudmundsdottir, 2005). En el tercer proyecto, el interés se trasladaba específicamente a la DH sin circunscribirlo a la enseñanza de un período particular: “Didáctica de la Historia (III). El conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial del profesorado (2015-2016)”. Se continuaba así con la preocupación por el concepto de CDC, al que se le agregaron en el siguiente los conceptos de *pensamiento histórico* y *justicia curricular*: “Didáctica de la Historia (IV). Pensamiento histórico, conocimiento didáctico del contenido y justicia curricular (2017-2018)”. Seguidamente, en el quinto proyecto se siguió con los lineamientos abordados anteriormente con la inclusión del concepto de *pensamiento social* que se ajustaba a la nueva denominación del grupo que incorporaba una mirada más amplia desde las Ciencias Sociales: “Didáctica de la Historia (V). Pensamiento social y justicia curricular en la Formación del Profesorado (2019-2020)”. El último proyecto, por su parte, se abocó al análisis de las particularidades de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales a partir de la observación de prácticas áulicas de docentes de Historia del nivel secundario de la ciudad de Mar del Plata: “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 (2021-2022)”. En la actualidad el grupo se encuentra desarrollando un nuevo proyecto denominado “Didáctica de la Historia (VII). Educación histórica, justicia curricular y ciudadanía ampliadas en el aula del nivel secundario” para el bienio 2023-2024, que se encuentra enmarcado en las anteriores investigaciones y que continúa con las líneas abiertas previamente.

Tanto en presentaciones internas como a través de lecturas compartidas con colegas del grupo, este trabajo fue madurando al nivel de esta tesis (y seguirá haciéndolo), puesto que quienes integramos ese espacio compartimos intereses genuinos y profundos respecto a la formación docente en Historia y Ciencias Sociales. La investigación sobre las *prácticas de preguntar* forma parte de las líneas de trabajo del grupo y dialoga con otras, pertenecientes a otros integrantes. Así, se comprenden mejor nuestros intereses concretos, actuales y futuros, los espacios que cobijan las acciones y los considerandos conceptuales y metodológicos compartidos con otros investigadores en un horizonte de trabajo común.

El contexto de las prácticas

Las prácticas iniciales de enseñanza, necesarias para recibirse como profesor y profesora en Historia, proveen un segundo contexto de referencia fundamental para esta investigación. Como sostuvimos al inicio de este apartado, éstas se presentan como un espacio regulado dentro de la propuesta de una cátedra, en el marco de una carrera y una facultad específica de la UNMdP. Las preguntas que indicamos como orientación para esta sección fueron las siguientes: ¿Desde qué asignatura se llevó a cabo la investigación? ¿Cuáles son sus particularidades? ¿Qué establece su programa? ¿Qué regulaciones se establecen para el desarrollo de las prácticas iniciales de enseñanza de los futuros profesores en Historia?

Cátedra	Facultad	Universidad
<ul style="list-style-type: none">• Plan de trabajo docente (PTD 2021 y 2022)	<ul style="list-style-type: none">• Régimen de cursada (OCAs 3752/16 y 4173/16)• Reglamento de prácticas (OCA 1608/03)• Reconocimiento coformadores (OCA 1100/19)	<ul style="list-style-type: none">• Plan de estudios del Profesorado en Historia (OCS 952/05)• Ciclo de Formación Docente (OCS 1163/98)

Tabla 5: Regulaciones del contexto de las prácticas

Teniendo en cuenta estas regulaciones, que se enmarcan en distintos contextos institucionales, es necesario revisar cada una de ellas para observar las marcas que imprimen a la formación docente en el momento de las “prácticas”.

Circunscribiéndonos en el contexto de la cátedra, ésta se denomina en el plan de estudios como Didáctica Especial y Práctica Docente, materia que es dictada por el Departamento de Historia (FH-UNMdP). Como es común para los integrantes de la cátedra y que es transmitido al inicio de la cursada, optamos por concebirla como didáctica específica, antes que “especial”, puesto que se trata particularmente de la Didáctica de la Historia como disciplina científica, que se complementa con la práctica de la enseñanza. Es, dentro del plan de estudios de la carrera, la única asignatura de cursada anual que implica un cuatrimestre asignado al abordaje teórico-práctico de la enseñanza de la Historia y otro destinado a la realización de las prácticas. Éstas, si bien contemplan una duración de 20 horas reloj, conllevan un período de tiempo, que es acompañado por el equipo y que integra otras dinámicas como los coloquios o encuentros entre los

practicantes. En la actualidad, y desde el año 2022, la cátedra se compone de una profesora titular (la Dra. Bazán), dos jefes de trabajos prácticos, dos ayudantes graduados, adscriptos graduados y estudiantes⁹⁰.

Los/as futuros/as profesores/as elegidos/as atravesaron el cursado de dos programas de la asignatura, también llamados Plan de trabajo docente (o PTD). Se trata del PTD 2021 y 2022 respectivamente. En el caso del PTD 2021 estaba articulado a partir de cuatro ejes:

- Los desafíos de enseñar Historia y Ciencias Sociales en la escuela secundaria.
- Los aportes de la formación inicial y de la Didáctica Específica para el regreso al aula.
- La enseñanza a partir de la “Historia-problema y contenidos urgentes”.
- Los medios digitales y alternativas innovadoras para la enseñanza de la Historia.

En particular, la cursada de dicho año se vio atravesada por la continuidad del distanciamiento social preventivo y obligatorio en el marco de la pandemia mundial de COVID-19 lo que afectó la manera de dar las clases de la asignatura e hizo que, en algunos casos, los cursantes pudieran realizar sus prácticas de manera virtual diseñando clases y produciendo videos explicativos sobre los contenidos seleccionados. En particular, una de ellas, quien cursó con este programa, prefirió esperar a que la situación mejorara para poder realizar sus prácticas de manera presencial, lo que efectivamente hizo durante el primer semestre del año 2022. En simultáneo, se producía una nueva cursada de la asignatura con un nuevo programa dividido en 5 ejes:

- Contextos y prospectivas de la Historia escolar y la formación de profesores. Sentidos de enseñar la Historia en nuestras escuelas secundarias hoy.

⁹⁰ En nuestro caso, revisto de jefe de trabajos prácticos suplente, asignado fundamentalmente al acompañamiento y supervisión de los/as futuros/as profesores/as en Historia, junto a otros miembros del equipo.

- La enseñanza de la Historia como invitación didáctica. Sobre los contenidos en la enseñanza de la Historia.
- Diseño de ambientes de aprendizaje desde la didáctica de la Historia. La didáctica de la Historia como entramado epistemológico-metodológico y praxeológico.
- Abrir el aula para la enseñanza de la Historia. Escenarios diversos y desarrollo de proyectos de enseñanza con historia.
- Eje temático del cuatrimestre: A 40 años de Malvinas. Historia, memorias y pedagogía de la transmisión.

Este nuevo programa traía como innovación principal el desarrollo de un eje temático que, en dicha ocasión, tenía que ver específicamente con el cuadragésimo aniversario de la guerra de Malvinas, con la conmemoración y el recuerdo de los caídos y con el abordaje de las memorias de los ex combatientes y su centralidad para la Historia argentina reciente.

Son propósitos específicos de la asignatura, según constan en el PTD 2022:

- Orientar a los/las futuros/as profesores/as en la adquisición y necesidad de sustento teórico-metodológico para el desarrollo de la práctica profesional.
- Reflexionar acerca de las propias concepciones sobre la Historia y sus relaciones con los propósitos de la enseñanza de la Historia en la escuela
- Favorecer la construcción de la profesionalización de los estudiantes/practicantes con perspectivas de una formación continua.
- Proveer a los/as estudiantes de recursos para acceder a información bibliográfica, de recursos y estrategias a partir de las cuales construir comunidades de desarrollo profesional
- Estimular en el diseño y elaboración de proyectos didácticos para la enseñanza de la Historia en los distintos niveles educativos y en la evaluación de su proceso.

- Acompañar a los/as futuros/as profesores/as en el inicio de sus prácticas de enseñanza como articuladoras entre formación de grado y su desarrollo profesional.
- Proponer líneas de investigación de la práctica docente en la enseñanza de la Historia, desde la perspectiva del docente-investigador.
- Colaborar en la formación de futuros/as docentes desde la concepción de objetivos socioculturales, éticos y políticos de la enseñanza de la Historia en la escuela del nivel secundario.

A la vez, se establecía también en dicho programa ciertos objetivos de aprendizaje para los estudiantes, entre los que se encontraban:

- Comprender la responsabilidad académica y política que significa iniciar el oficio de ser docente y particularmente de ser profesor/a en Historia en el siglo XXI.
- Asumir las prácticas de enseñanza como recuperación de la formación disciplinar y como integración del campo de la didáctica, fundamento epistemológico y metodológico para la intervención en el aula.
- Elaborar un proyecto pedagógico disciplinar a partir del enfoque de la didáctica cultural propuesto por la cátedra y reapropiado desde una propuesta auténtica, creativa y fundamentada teórica y metodológicamente.
- Poner en práctica una propuesta de intervención que vincule la formación disciplinaria con el contexto educativo y curso asignado.
- Reflexionar y autoevaluar sobre la propia práctica en conexión con los aportes teórico-metodológicos-praxeológicos aprendidos.

Finalmente, en el PTD quedan expuestas las condiciones para practicar que implican los siguientes requisitos:

1. Consensuar con la cátedra la escuela a elegir.
2. Concurrir a la escuela elegida, luego de obtener el seguro de vida obligatorio.

3. Acordar con el docente coformador, los temas a desarrollar durante el período de las prácticas.
4. Se asignará a cada practicante un docente para el acompañamiento individual y tutoría para la realización de las planificaciones
5. Es requisito indispensable haber realizado como mínimo, 3 (tres) observaciones del curso que elijan. El propósito de las mismas es conocer al grupo, participar de una de las clases asistiendo al profesor coformador del curso, para realizar un diagnóstico y planificar adecuadamente sus clases.
6. La extensión de las prácticas es de 20 (horas) frente al curso que elijan.
7. Presentar el informe de las tres observaciones, la planificación general del período de prácticas (20 horas reloj) y las dos primeras planificaciones diarias, en las fechas a convenir con la cátedra, al menos 72 horas antes de comenzar las prácticas y comunicar a la cátedra la fecha de comienzo de las mismas, una vez que el plan haya sido aprobado.
8. Las planificaciones serán corregidas por los docentes asignados y supervisadas por los profesores de los teórico-prácticos. El modelo de planificación es el realizado durante los prácticos.

Un último requisito se plantea durante las prácticas dado que consiste en la participación de “Conversaciones reflexivas”, un dispositivo en formato coloquio en el que los futuros y futuras profesores y profesoras reflexionan a partir de sus propias prácticas, presentan sus dudas y conflictos durante las mismas atendiendo a las distintas maneras de resolución que fueron apareciendo durante las distintas clases.

Desde la cátedra, el contexto se amplía a la Facultad de Humanidades. Allí se contempla el régimen de cursada, establecido en la ordenanza de consejo académico N° 3752/16 y modificada por la N° 4173/16, ambas del año 2016. En el caso de la asignatura, ésta es de carácter anual puesto que conlleva el cursado de una primera parte teórico-práctica (con sus respectivos parciales) y otra parte que consiste en la realización de las prácticas iniciales de enseñanza. Como materia de la facultad posee final obligatorio en el que el/la estudiante deberá presentar el informe de sus prácticas para poder acreditar la nota de la asignatura.

La cuestión relativa a las prácticas queda sujeta a lo expuesto en la ordenanza 1608 del año 2003. Allí se establecía una serie de cuestiones operativas para la realización de las mismas. En el anexo I, elaborado por el entonces Departamento de Pedagogía⁹¹, se detallaban las características de las prácticas:

REGLAMENTO DE PRÁCTICA	
<ol style="list-style-type: none"> 1- La práctica docente de los Profesorados de la Facultad de Humanidades deberá cumplirse en establecimientos de Tercer Ciclo (EGB), polimodal y/o terciarios Oficiales y/o privados reconocidos. 2- La elección de escuelas quedará a cargo del Profesor de Didáctica Especial y Práctica Docente, debiendo presentar en tiempo y forma el listado correspondiente al Departamento de Pedagogía a fin de tramitar los seguros y elevar al Consejo Escolar en caso que correspondiere. 3- La selección de los cursos para desarrollar la práctica deberá contemplar que los mismos estén a cargo de profesionales docentes reconocidamente capaces para auxiliar a la cátedra en la orientación, asesoramiento y observación del practicante, lo cual constituirá un elemento más para emitir juicios confiables mediante el registro de observaciones consecuentes. 4- Para acceder a la práctica docente los alumnos deberán cumplir las siguientes condiciones: <ol style="list-style-type: none"> a) tener aprobadas la totalidad de las Asignaturas del Ciclo de Formación Docente (OCS 1163) y las establecidas por cada Departamento en su plan de estudios. b) Haber cumplido con las exigencias que la cátedra establezca de acuerdo con su modalidad y orden interno. c) Haber realizado y aprobado con carácter de trabajo práctico observaciones de clase en distintos establecimientos para lo cual los profesores responsables de la cátedra de los distintos profesorados suministrarán al alumno practicante una planilla con escalas de observación. 5. El tiempo mínimo que el alumno practicante deberá cumplir, sumando la totalidad de horas en distintos cursos y niveles, será de 30 horas reloj. 6. Es función de los Departamentos respectivos verificar ante la División Alumnos, si el estudiante está en condiciones reglamentarias para realizar sus prácticas de acuerdo con lo establecido en el punto 3 inciso a). 7. Para desarrollar sus clases prácticas, el alumno deberá: <ol style="list-style-type: none"> a) Presentar al profesor de práctica la planificación general y el primer plan de clase con una semana de antelación. b) Presentar los siguientes planes de clase con una antelación nunca menor a las 48 hs hábiles. c) Desarrollar la programación de acuerdo con las indicaciones que la cátedra adopte. d) Desarrollar las actividades de acuerdo con los lineamientos establecidos en el Plan de Clases previamente aprobado. Esto será condición para la aprobación. 8. Para evaluar el desempeño del practicante, el o los responsables de la cátedra deberán: <ol style="list-style-type: none"> a) Cumplimentar la planilla de evaluación que a tal efecto se adopte. La misma deberá ser entregada al alumno con la notificación correspondiente. b) Observar un mínimo del 20 % de las prácticas, las que podrán aumentar si las circunstancias y/o el desempeño del alumno así lo requirieran. c) Las observaciones por parte del profesor a cargo del curso serán de forma permanente debiendo cumplimentar con un mínimo de tres planillas que incluyan escala de apreciación a efectos de dejar constancia de las mismas y de las que el practicante se notificará por escrito. La planilla será suministrada por cada profesor a cargo de la práctica de los Departamentos de esta Facultad. Se tendrán en cuenta los siguientes criterios de apreciación: <ol style="list-style-type: none"> 1. Clase aprobada sin observaciones. 2. Clase aprobada con observaciones 3. Clase desaprobada. 	

⁹¹ Hoy revista como Departamento de Ciencias de la Educación dada la jerarquía que ganó este espacio en la FH con la reapertura del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en el año 2019, tras 43 años de su cierre durante la última dictadura militar.

En los tres casos el profesor a cargo del curso consignará por escrito los hechos que justifiquen la calificación asignada al practicante.

9. Las únicas inasistencias justificadas serán aquellas motivadas por una enfermedad o causa de fuerza mayor debidamente certificadas por autoridad oficial
10. Todas las inasistencias deberán ser recuperadas así como también todas las clases suspendidas por la Institución donde realiza la práctica (por perfeccionamiento, alerta meteorológico, etc.) y feriados.
11. El alumno practicante deberá dar aviso de su ausencia a la Institución donde se desempeña, al profesor observador y al profesor de la práctica con la mayor antelación posible. En caso de inasistencias imprevistas, deberá hacerlo con dos horas de antelación a la iniciación de la clase, caso contrario se considerará injustificada, y se computará negativamente en la evaluación final.
12. La suspensión de la práctica implica la reiniciación de toda la actividad de la cátedra en el siguiente curso lectivo.
13. El alumno aprobará su práctica con una calificación mínima definitiva de 6 (seis) puntos.
14. El alumno que desaprobare, deberá recurrar la materia en el siguiente año académico

Tabla 6: Reglamento de prácticas

Como se puede observar, dado que se trata de una norma establecida en el año 2003 es clara la referencia a la realidad del sistema educativo de aquel entonces lo que es evidente respecto a la mención de la Educación General Básica (EGB). Más allá de ello, se especifican cuestiones operativas de las prácticas como las posibilidades de cursado de la materia que requieren el haber aprobado las materias del ciclo de formación docente y aquellas asignaturas que considere el plan de estudios que en el caso de Historia se trata de las asignaturas troncales de la formación del profesor en la disciplina. Se establece una cantidad de horas (30) que en el caso de Historia se dividen en observaciones de clases (10 hs) y prácticas (20 hs). Los demás requisitos como la presentación de la planificación general y el plan de la primera clase (en la cátedra se amplió a presentar las dos primeras planificaciones de clase), la evaluación mediante la observación del practicante según planilla a determinar por la cátedra (en este caso se trata del POPEH), entre otras cuestiones, quedan definidas por esta normativa. Una cuestión adicional en el ámbito de la FH es la iniciativa que reconoce como profesores coformadores (ordenanza N° 1100/19) a aquellos docentes de Historia y Ciencias Sociales en ejercicio que ceden sus cursos para la práctica docente, reconsiderando su vital importancia para la formación de los y las futuros y futuras profesores y profesoras en Historia.

La Facultad cede el paso al contexto de la Universidad. Allí las regulaciones son las propias de los planes de estudio. En el caso del Profesorado en Historia, la ordenanza de Consejo Superior N° 952/05 establece las características de la carrera. En el año 2005, fue aprobado por el Consejo Superior de la UNMdP un nuevo plan que establecía con claridad un espacio curricular propio para la formación docente. Este es el plan que se

formuló en 2003 pero que recién dos años más tarde culminaba su circuito administrativo por la Universidad. El plan conllevaba un espacio específico para la formación docente:

“El espacio de la formación docente: se pretende reflexionar sobre un ciclo que posibilite a los futuros profesionales en las habilidades para la gestión técnico pedagógica y administrativa de la escuela de este siglo y que incorpore las nuevas tendencias de tratamiento didáctico que se diferencien de las estrategias tradicionales (clases expositivas y dinámicas grupales). El objetivo es fortalecer la práctica docente, no sólo áulica sino también institucional, socio-política comunitaria con fuerte énfasis en la polifuncionalidad del rol, en la etapa histórica que nos toca vivir, donde la escuela atraviesa un camino de violencia y conflicto social en el contexto” (OCS N°952/05).

Un clima de época se observa en la lectura del momento que la comisión a cargo del plan de estudios realiza. El comienzo del siglo XXI parece auspiciar un escenario en el que la escuela y el docente deben resituar su rol frente a la violencia y el conflicto social propios de los años posteriores al estallido social del 2001. Vale la pena aclarar que los miembros de la comisión, principalmente historiadores, leen el momento y establecen un nuevo escenario en el que los futuros profesores en Historia van a tener que desempeñarse. En el plan de estudios se establecía que el estudiante del profesorado, dentro del espacio de la “Formación Docente”, debía cumplimentar el ciclo de formación docente (establecido en la ordenanza de consejo superior N° 1163/98), ofertado por la FH, y la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente, dictada por el Departamento de Historia. El plan 2003 de la carrera estipula para la asignatura los siguientes contenidos mínimos:

“Abordar los supuestos epistemológicos que subyacen en los modelos de enseñanza predominantes en el campo de la historia y de las ciencias sociales. Producción de conocimiento científico y trasposición didáctica. Formulación de planes y proyectos para el desarrollo de la práctica docente. Análisis de situaciones institucionales” (UNMdP, 2003).

Respecto al ciclo de formación docente, común a otros profesorados de la FH, la ordenanza relativa al mismo establecía dos campos, el de la formación general y el de la formación orientada. Este último es el que atañe específicamente a la materia en cuestión, la Didáctica del Departamento de Historia:

“El ciclo de formación orientada, basado en el anterior, tendrá una articulación horizontal con los capítulos que componen la formación específica. Esta afirmación conlleva necesarias relaciones interdisciplinarias y supone un trabajo coordinado, encaminado a determinar en cada caso, cuáles serán las estrategias más apropiadas para lograr la transposición de los saberes científicos a saberes didácticos. Los ejes de este tramo de la formación atravesarán tanto la Didáctica Especial de cada una de las disciplinas, como su correspondiente Práctica de la Enseñanza” (OCS N° 1163/98).

Como se observa, se refiere a la necesaria articulación con las asignaturas de cada profesorado, a la vez que se establece la centralidad de la “transposición didáctica” de los saberes científicos para ser enseñados, concepto propuesto por Chevallard (1997), muy en boga por aquel entonces. Seguidamente se establecían los contenidos mínimos de estas asignaturas, las denominadas “Didáctica Especial y Práctica Docente” en cada una de las carreras de la FH, a excepción del profesorado de inglés:

“-Supuestos epistemológicos que subyacen en los modelos de enseñanza predominantes en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades.

-Producción de conocimiento científico y transposición didáctica.

-Los CBC: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en el tercer ciclo de la EGB y Polimodal. Criterios para la selección, organización y secuenciación de contenidos.

-Formulación de planes y proyectos para el desarrollo de la práctica docente.

-Reconocimiento de la organización de clase: sus propósitos, uso del tiempo, estrategias de intervención docente. Planeamiento, conducción y evaluación de la práctica docente, pautas para la evaluación de las mismas.

-La institución educativa: diagnóstico situacional, análisis de las características explícitas e implícitas de la institución.

-Observación como técnica apropiada para el análisis de situaciones institucionales, confección de registro de observación.

-La práctica docente, su rol en la carrera del profesorado, criterios técnicos para la toma de decisiones” (OCS N° 1163/98).

Los contenidos, como es notorio, reflejan el sistema educativo imperante en aquellos años de la Ley Federal, contexto al que referimos para la evolución de la DCS y la DH en nuestro país. Más allá de ello, esta normativa sienta las bases de un modo de trabajo propio de la asignatura que, a pesar de los cambios, se mantiene hasta el día de hoy. Allí se sientan las bases para la observación, para la elaboración de los planes y para la toma de decisiones en el transcurrir de las prácticas de enseñanza.

El contexto de la escuela

Como mencionamos en la introducción de este capítulo, las instituciones educativas que alojaron las prácticas de los/as futuras/as profesores/as en Historia emergen también como un contexto a considerar para la presente investigación. Nos referimos a dos instituciones públicas muy diferentes entre sí: el Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia y la Escuela de Enseñanza Secundaria N°23 “Dr. Antonio Mir, ambas de la ciudad de Mar del Plata. Entre los rasgos que las diferencian encontramos aspectos vinculados a los perfiles del estudiantado, a los programas y/o contenidos abordados, a los marcos regulatorios, al proyecto educativo institucional de cada una de ellas, a la cultura organizacional, entre otras variables. Las preguntas que nos hacemos sobre ellas son: ¿Qué características presentan los grupos de estudiantes involucrados en las prácticas de los futuros profesores en Historia? ¿Qué diferencias y semejanzas se encuentran en los programas y contenidos desarrollados? ¿Qué características poseen las instituciones educativas donde se desarrollaron las prácticas investigadas? ¿Cómo influyeron en el desarrollo de las prácticas?

Primeramente, se realizará una breve reseña histórica de cada una de ellas. La que hoy se conoce como Escuela de Enseñanza Secundaria N°23 comenzó sus actividades educativas hacia el año 1985. Corría el mes de marzo y un grupo de estudiantes del Colegio Nacional N°1 y de la Escuela Nacional de Comercio “Manuel Belgrano”, tras haber rendido el examen de ingreso a la institución, de características eliminatorias, vieron truncadas sus posibilidades de acceder a una escuela pública de gestión nacional. Es así que los padres de los estudiantes reclamaron ante las autoridades la apertura de una nueva escuela con idénticas características a las anteriores. Así nació el Colegio Nacional anexo Comercial, que posteriormente se denominó Nacional N°2 “Dr. Antonio Mir” en honor a quien había sido director del Colegio Nacional entre 1939 y 1954. Ese año, el subsecretario de Educación de la Nación, Alfredo Bravo, firma la resolución de creación

de la institución, siendo su primera supervisora la Prof. Silvia Ceriani y su primera rectora, la Prof. Diana Iris Calleja de Iriarte. El espacio utilizado para su funcionamiento era el tradicional edificio de la calle Mitre y Alberti, funcionando en horario vespertino reducido y con una planta de docentes que provenían de los dos colegios que dieron origen a la EES N°23. Hacia el mes de mayo del mismo año, tras arduas gestiones se consigue la cesión de parte del actual edificio de la calle Rivadavia, inaugurándose el 27 del mismo mes y funcionando la escuela en los turnos mañana y tarde. Esta historia tiene su siguiente parada, tras la Ley de Transferencia Educativa (Ley N° 24.049 del año 1991) que pasa a las provincias la responsabilidad de la gestión de los sistemas educativos. Es por esos años que la escuela recibe la denominación de Escuela de Educación Media N°23. Seguidamente, la aplicación de la Ley Federal obligó a las instituciones de enseñanza media a articular con las de enseñanza primaria, en este caso la EEM N°23, lo hizo con la EGB N°61, EGB N°16 y EGB N°33, pasando a ser una Escuela Polimodal, con orientación en turismo receptivo. A partir de la ley provincial 13.688, la escuela cuenta con las modalidades de Bachillerato en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Economía y Administración. La Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, modificó nuevamente la organización del sistema educativo. La secundaria se convertía en obligatoria y se organizó en 6 años. Se desarticulaba así el tercer ciclo de la EGB y aparecían las Escuelas Secundarias Básicas y los polimodales pasaron a conformar el ciclo superior del nivel. Todo tendía a la unificación de la escuela secundaria en instituciones que cobijaran los 6 años previstos. En el caso de “la 23”, el ciclo básico se organizó bajo el nombre de ESB N°14 y funcionaba en un anexo en la calle 9 de Julio 4961 de la ciudad. En el año 2011, se abren dos primeros años, uno a la mañana y otro a la tarde. Con el tiempo la Escuela Secundaria N°23 creció en cantidad de estudiantes y cursos, trabajando en ambos edificios y adquiriendo la denominación actual de Escuela de Enseñanza Secundaria N°23 según la resolución provincial 1707. En 2019, el anexo pasó a constituir una nueva institución, la EES N°82, que se separó de la escuela 23.

El Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia (en adelante CNAI), fue creado un año antes que la Escuela 23, pero a diferencia de ésta, sus orígenes son bien distintos. Si la Escuela N°23 señala los avatares del sistema educativo nacional y provincial, el CNAI lo haría respecto a las transformaciones del ámbito universitario y sus instituciones de educación secundaria. La Universidad Nacional de Mar del Plata sería la institución que cobijaría una nueva institución de enseñanza secundaria. Para ello, se establecía una

nueva escuela (cuyos lineamientos eran establecidos por la Resolución de Rectorado N° 57 del año 1984) que buscaba ser modelo de educación secundaria y contribuir desde su lugar a la mejora de los estudiantes de escuela secundaria que recibía la UNMdP. El contexto histórico, si bien era compartido entre ambas escuelas, era bien específico en el caso del CNAI porque refería a un clima de restauración democrática que se hacía sentir mucho más en el seno de las universidades nacionales que habían sufrido los tiempos oscuros de la dictadura y que ahora se aprestaban a nuevos climas de “normalización”, como se denominó en la época a los procesos de democratización y reinstitucionalización de las universidades nacionales. Es en este contexto que surge el CNAI como una institución preuniversitaria en el seno de la UNMdP. El clima democrático, la victoria alfonsinista y el rechazo de la dictadura fueron centrales en la elección del nombre que debía llevar la nueva institución. La elección de Illia, presidente derrocado en 1966 por la dictadura de Onganía, radical y símbolo de la decencia y bonhomía no podían ser más representativas de la época. A la vez, Illia había fallecido en enero de 1983, sin ver la democracia reconstituida, un año antes del comienzo del proyecto fundacional del Colegio que llevará su nombre. La resolución de Rectorado 57, que estaba a cargo del rector normalizador Víctor Iriarte, establecía los fines que la Universidad perseguía para el establecimiento de un colegio secundario. Según dicha resolución:

“VISTO las falencias evidenciadas en el nivel académico de los aspirantes a las carreras de grado que se cursan en esta Universidad, egresados del nivel medio de enseñanza, y

CONSIDERANDO, Que hasta el presente, todos los esfuerzos realizados durante el período de preparación para el ingreso, no han logrado salvar las mismas.

Que ante tal situación esta Casa de Altos Estudios debe tener una participación activa y determinante en este tema.

Que dicha participación se hará efectiva con la futura creación –de un colegio universitario de nivel medio.

Que urge preparar un proyecto de creación con fines, objetivos y características del nuevo establecimiento.

Que deberá darse ejecutividad al proyecto, hasta tanto se aprueben los estatutos de esta casa y en consecuencia, se hace necesario encomendar a un grupo de trabajo tal acción.

Que el Secretario Académico, de esta Universidad, Doctor Luis Arnulfo Ávila, la Decana de la Facultad de Humanidades, Licenciada Cristina Piña, el Profesor Néstor Juan Lofrano y el Contador Público Nacional Luis Domingo Stefanelli, cuentan con antecedentes necesario para tal fin”⁹².

Los vistos y considerandos dejan en claro la función que cumpliría dicha institución para la Universidad. Es evidente la preocupación derivada de las autoridades de la UNMDP por asegurarse una mejora en los ingresantes a las carreras de grado. Volviendo al contexto, se puede reflexionar que la escuela secundaria se encontraba en una fuerte crisis fruto también de una enseñanza fuertemente celada e inspeccionada desde los cuarteles militares, como se manifestó en el capítulo 1. En una entrevista realizada al entonces Rector normalizador Víctor Iriarte, éste reconocía que la creación del CNAI fue una iniciativa personal que pudo plasmar en la UNMDP gracias a la asistencia de un grupo de colaboradores en esa etapa fundacional. El presupuesto para la nueva institución consistía en dejar sin efecto a 20 agentes de seguridad que venían del gobierno militar y con ello se podía financiar al personal de primer año. En una metáfora bien concreta, el entonces rector normalizador recordaba sus palabras en el acto de inauguración: “Cambiamos represión por aulas”⁹³. Sin dudas, que el Colegio secundario de la Universidad Nacional de Mar del Plata surja presupuestariamente del dinero que se gastaba en dictadura para el personal de seguridad, para quienes debían vigilar y espiar a los estudiantes, dota de una impronta aún más democrática a su apertura en el año 1984. Sus funciones rectoras estaban en la base del proyecto fundacional y conjugaban elementos hacia afuera y hacia adentro de la institución. Hacia afuera, el CNAI debía “alcanzar excelencia educativa en su nivel, ser punto de referencia del resto de los establecimientos educativos de enseñanza media, permitir nuevas experiencias pedagógicas y articular los niveles de enseñanza media-universitaria”⁹⁴. Al interior, se

⁹² Resolución de Rectorado 057/84.

⁹³ La entrevista al entonces rector Iriarte fue realizada por integrantes del grupo de investigación HIPOGED (Alfonsina Guardia, Álvaro Gayol y Juan José Escujuri) en el Canal de la Universidad. Fue reproducida parcialmente en el diario La Capital el día 4 de noviembre de 2018. Véase: <https://www.lacapitalmdp.com/victor-iriarte-una-de-nuestras-primeras-medidas-fue-la-gratuidad-de-la-ensenanza-y-el-ingreso-sin-cupos/> (Fecha de consulta 28 de abril de 2023).

⁹⁴ Ordenanza de Consejo Superior 005/84.

buscaba “contribuir en medida inteligente al desarrollo de una conducta moral en los estudiantes, mediante el ejercicio de las dos condiciones necesarias: libertad y responsabilidad (creando así las bases para una autonomía personal)”⁹⁵.

Estas marcas iniciales del CNAI se combinan con la historia del sistema educativo en la década del '90, como referimos en el caso de la Escuela Secundaria N°23. Si bien la institución, por su carácter preuniversitario, dependía de la UNMdP y estaba ajena a las transformaciones del sistema provincial, el no seguir las transformaciones del sistema educativo en general implicaban una distancia respecto a la articulación de los contenidos, a la vez que dificultaban el otorgamiento y validez de los títulos. Los cambios de la Ley Federal de Educación se veían reflejados en la institución. En el año 1994 se realizaba en la escuela un profundo análisis del diseño curricular. La inmediatez respecto de la reforma de 1993 mostraba el éxito de la misma y su extensión hacia todo el sistema. Se modificaba la “rigidez” de la estructura curricular de la institución, acorde con lo propuesto por la ley de un ciclo general y uno orientado. Los estudiantes entonces podían optar por diferentes recorridos en la parte orientada, en función de sus propios intereses. El nuevo diseño curricular fue aprobado por la Ordenanza de Consejo Superior N°1317 y se implementó en forma gradual a partir del año 1996. En él se instauraba la organización del ciclo por área, el plan de estudios, la organización institucional, los propósitos institucionales y generales de la formación, la metodología de trabajo y el cronograma de implementación. La estructura del Colegio tuvo que adaptarse a las nuevas exigencias. El ciclo general quedaba para los dos primeros años (8vo y 9no) y otro de formación orientada para los tres últimos años. Por otro lado, la Ordenanza de Consejo Superior 1317/94 preveía tres orientaciones para el ciclo orientado, siendo éstas: Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Ciencias de la Comunicación. Para adaptarse totalmente a las nuevas exigencias faltaba todavía incorporar el 7mo año, de manera de completar el 3er ciclo de la educación general básica a la institución. La discusión por aquellos años pasaba por agrandar la escuela a 6 años (3 años del 3er Ciclo de EGB y 3 del Ciclo Polimodal) o achicarla a los 3 años del Polimodal. La movilización de la comunidad educativa consiguió exitosamente la primera de las opciones, lo que obligó a adaptar la institución a una escuela de 6 años. Fue necesario entonces realizar una organización curricular para el tercer ciclo de Educación General Básica, anexando el 7mo, a la vez que se terminó de aprobar el esquema de organización curricular de acuerdo a los requerimientos de la

⁹⁵ Ibidem.

nueva organización planteada por la Ley Federal de Educación. En la década siguiente, el CNAI se acomodará a los cambios educativos impuestos por la ley de educación nacional (LEN), cambiando paulatinamente la denominación de los ciclos, en consonancia con el sistema público provincial. En el ámbito curricular, adaptó parcialmente su plan de estudios a los nuevos diseños curriculares. Sin embargo, su carácter autónomo por pertenecer al ámbito universitario, le permitía distanciarse de algunas reformas específicas. Por ejemplo, una que interesa señalar es que, en el caso de la enseñanza de primer año, si bien el Diseño Curricular establecía la existencia de la asignatura Ciencias Sociales, en el CNAI se optó por mantener la separación entre Historia y Geografía, cada una con 2 horas de clase⁹⁶. Resaltamos esta cuestión porque los/as futuros/as profesores/as analizadas/as realizarán sus prácticas en primer año: una en la asignatura Ciencias Sociales en la Escuela N°23 y la otra en Historia en el CNAI.

Los cambios más trascendentes de la institución se vieron supeditados a la transformación paulatina de su modalidad de ingreso. De la realización de un curso de ingreso y de exámenes que otorgaban las vacantes en función de los resultados de las distintas pruebas, se pasó primero a una modificación que establecía un cupo fijo de estudiantes de escuelas públicas (provinciales y municipales) que eran elegidos por sus mejores promedios en el año 2009. Posteriormente, se amplió la cantidad de estudiantes que ingresaban a primer año, con el aumento de 120 a 144 (se pasaba de 30 a 44 vacantes para las escuelas provinciales y municipales) y se incorporaba la modalidad del sorteo, una vez finalizado el curso, que pasó a denominarse de articulación entre niveles. En 2019 los 144 ingresantes comenzaron a organizarse en cinco divisiones, en lugar de las 4 en las que siempre lo habían hecho. La pandemia modificaría las posibilidades de realización del curso y ello implicaría el último cambio en su modalidad de ingreso que cambiaría el sorteo de lugar; en vez de efectuarse hacia el final del curso se haría al principio, tal como ocurre en la actualidad. Estas transformaciones en las modalidades de selección de los estudiantes reflejaban los cambios sociales del sistema educativo y modificaban ese paradigma inicial de ser una escuela de referencia para el nivel secundario de la ciudad, basada en la excelencia académica, a ser una escuela más inclusiva que posibilitaría el tránsito de los estudiantes del nivel primario al universitario. Sin embargo, dado lo cercano de estas últimas modificaciones, es necesario profundizar las investigaciones

⁹⁶ Otra es la presencia de Historia en el sexto año en todas las orientaciones del ciclo superior orientado.

para analizar el impacto de los últimos cambios hacia el interior del CNAI y posteriormente en la UNMdP.

El contexto del aula

Sobre el contexto específico del aula, nos preguntamos: ¿Qué características poseen dichos grupos? ¿Qué particularidades le imprimieron al desarrollo de las prácticas de los/as futuros/as profesores/as en Historia? ¿Qué rasgos propios de la forma de trabajo de dicho grupo fueron relevantes para la investigación?

Se trata de dos cursos bien distintos que, como se mostró, pertenecen a dos instituciones muy diferentes. En el caso de la EES N° 23 el curso elegido es 1°2° conformado por 16 estudiantes, entre 12 y 14 años. La docente co-formadora a cargo del curso fue la Prof. Anahí González. Sobre las características del curso, una de las practicantes escribió en el apartado de “Descripción y diagnóstico del curso” lo siguiente:

“la dinámica del grupo es muy buena, no parece haber grandes conflictos o divisiones entre ellos. Comparten información y recursos, aunque no suelen trabajar de forma grupal. Son muy participativos pero presentan dificultad a la hora de expresar sus ideas de forma concreta. Suelen repetir conceptos sin comprenderlos en su totalidad” (*Puzzle*, Planificación general).

El aula asignada es pequeña y se ajusta bien a la cantidad de estudiantes de la división. En alguna clase usan también la sala de video que es más grande y en la que entran más cómodos. Al ser pequeña también pueden acercarse a la computadora personal y ver desde allí un fragmento de film o video.

En el caso del CNAI, ubicado en Matheu 4051, a pocas cuadras del Complejo Universitario Manuel Belgrano, la escuela posee, como registra la practicante:

“amplios espacios de esparcimiento en el interior de la escuela, como el buffet, la biblioteca o los numerosos espacios del patio con mobiliario como sillas, mesas, o canchas para jugar. Las aulas en general poseen pizarrón de tiza y pizarra, dispuestos de manera enfrentada. En mis recorridos por los pasillos noté que las aulas distan bastante en la disposición de los bancos, dependiendo del docente. A lo largo de los meses que concurrí a la escuela, se realizaron varias actividades comunitarias generales a toda la institución, como la Jornada de ESI o el Arte

Joven: estas experiencias se adicionan a las que se ofrecen en la cartelería del colegio. En este sentido, hay una vida escolar muy activa, que no se limita a las actividades reducidas al aula. Durante toda mi práctica tuve acceso a proyector para trabajar en el aula, con todos los recursos adicionales que precisa (como la zapatilla para conectarlo o cables HDMI). Contamos también con acceso a Internet, que funcionó satisfactoriamente todas las clases. Al momento de precisar computadoras para resolver la evaluación final, mediante la plataforma Canva (es decir, precisando además conexión a Internet), pudimos solicitar en el aula de informática siete computadoras de Conectar Igualdad” (*Pixel*, Informe final, “Contextualización”).

Vale la pena aclarar que esta descripción detallada excede el marco de lo propuesto en el apartado de “diagnóstico y descripción del curso” dentro de la planificación general, al que refiere la otra practicante. En el caso de ella, quien practico en dicho curso, se tomó el atrevimiento de generar un espacio propio en el informe, en el que abordó la contextualización de sus prácticas. En lo atinente al curso en el que le tocó practicar, observó lo siguiente:

“En 1ro 5ta concurren 26 estudiantes: el aula se ubica a la derecha de la escalera que se encuentra directamente enfrentada a la puerta de entrada. Previo al ingreso de primero, se dicta Matemática para un cuarto año en la misma aula, es decir, en el turno mañana: la disposición de los bancos es modificada por lxs chicxs mientras llegan, acostumbrados a la disposición en U con la que trabaja Benjamín. En general el curso es tranquilo, hay momentos lógicos de dispersión pero se percibe un clima de trabajo activo. En relación a la participación, la mayoría tiende a intervenir con tranquilidad en clase: sólo un grupo de chicas, que trabajan con mucha responsabilidad, prefiere no participar en clase. La clase de Historia es la primera del jueves, a las 12:45. Usualmente, lxs chicxs ingresan al aula a dejar sus mochilas y abrigos para formar en el patio, y luego vuelven todxs juntxs. La clase dura 80 minutos, es decir, finaliza a las 14:05, horario del primer recreo del día. La mayoría de ellxs tienen numerosos elementos que los ligan a sus consumos culturales: aros de Naruto, cartucheras de Harry Potter o de Marvel, buzos con dibujos de videojuegos. El aula cuenta con pupitres dobles suficientes para todxs lxs chicxs y también para ubicar el proyector, y pizarra tanto de tiza como de

fibrón. Una de las paredes posee ventanas que miran hacia el patio de la escuela” (*Pixel*, Contextualización, Informe final).

El contexto de los participantes

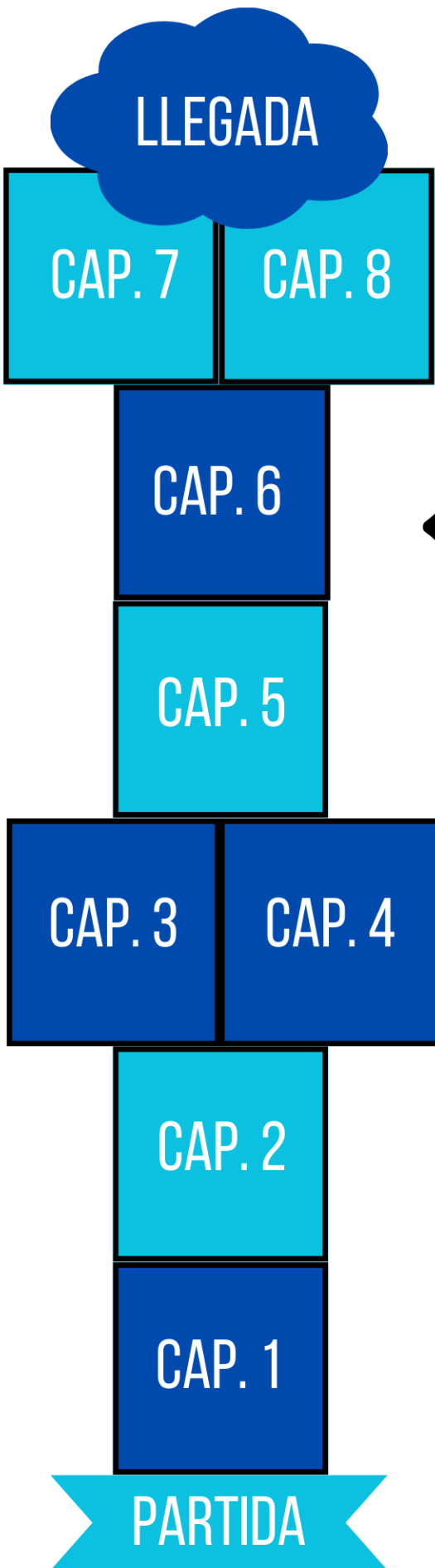
En la investigación, una cuestión fundamental a determinar fue la selección de la muestra. En este caso, se decidió circunscribirla a las prácticas de dos futuras profesoras en Historia. Esta decisión tiene que ver con tener una muestra representativa de dos instituciones diferentes (el primer año de Ciencias Sociales de la Escuela N°23 y el primero de Historia en el CNAI). A la vez, el recorte obedeció a la abundancia de información recabada para cada una de ellas gracias a la variedad de instrumentos y documentos recolectados durante el proceso de investigación. La experiencia de ambas conjuga elementos que dialogan entre sí y nos parece que su selección permite evidenciar la centralidad de las *prácticas de preguntar* para la enseñanza de la Historia. Estos considerandos dan cuenta del primer interrogante que esbozamos para este apartado: ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra de la investigación? Sin embargo, resta detallar otras preguntas valiosas para la definición del contexto de las participantes. Entre ellas, sobresalen las siguientes: ¿Qué decisión se tomó respecto a la utilización de los nombres de las practicantes? ¿De qué manera se procedió a codificarlos? ¿Qué particularidades presentó cada una de las futuras profesoras investigadas?

Respecto a la utilización de los nombres se optó por denominarlas bajo un seudónimo que fue conversado y elegido junto a ellas. Así nacieron *Puzzle* y *Pixel* para la presente investigación y cada uno de estos nombres representa, en cierta medida, una característica central de sus prácticas que se precisará oportunamente. *Puzzle* nació en 1998 y *Pixel* lo hizo un año antes, en 1997; *Puzzle* hizo sus prácticas en el primer cuatrimestre y *Pixel* las hizo en el segundo cuatrimestre del año 2022. A lo largo de la investigación se decidió modificar sus nombres de pila por estos seudónimos. Para ello se les remitió un consentimiento informado que, una vez firmado, permitía el uso y divulgación de sus ideas, opiniones y propuestas didácticas. De más está decir, que ambas fueron participantes valiosas de esta investigación, que las conversaciones y reflexiones producidas no hubieran podido realizarse sin el trabajo que llevaron adelante. Es por ello que no fueron solamente objeto de la observación sino más bien fungieron como participantes activas a lo largo del proceso.

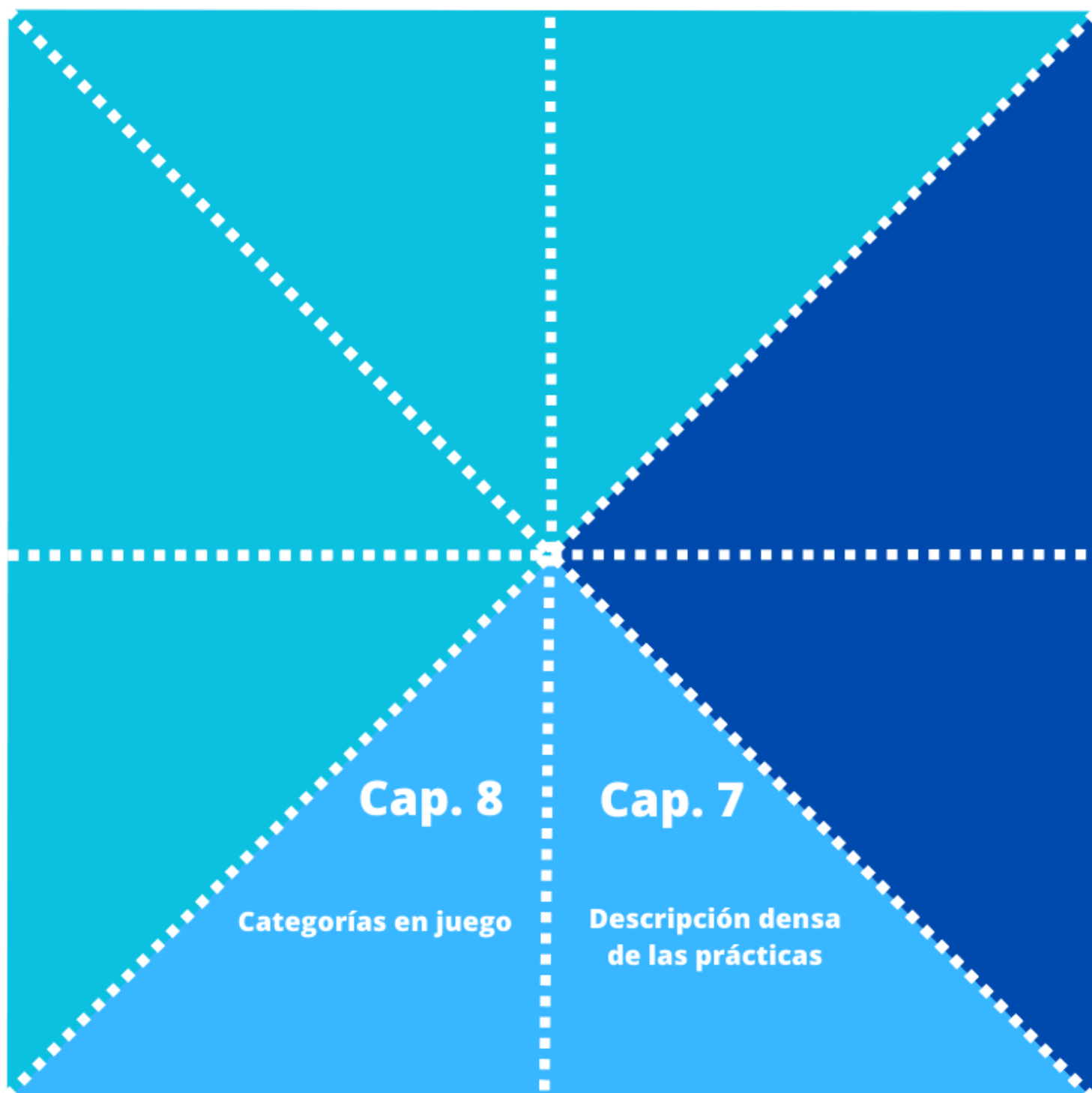
Prácticas de preguntar en contexto

La definición y delimitación de los contextos anteriores obedecen fundamentalmente a la tarea de circunscribir un problema de investigación dentro de escenarios dinámicos y cambiantes como son los espacios educativos. En este sentido, intentamos, en la medida de lo posible, abarcar la totalidad de los contextos que se entrelazaron durante el proceso: las prácticas, la investigación, las escuelas, los estudiantes, las futuras profesoras en Historia. Para ello, nos guiamos por los interrogantes enunciados al inicio del capítulo.


La combinación de los diferentes contextos es la que hace e hizo posible las experiencias descritas en el siguiente apartado. Allí nos sumergiremos en una descripción densa que conjugará diferentes instrumentos de investigación y fuentes de información para la interpretación de las *prácticas de preguntar* de *Pixel y Puzzle*.



Esta tesis se sostiene sobre un conjunto de contextos superpuestos. Primero, el contexto de la investigación, donde se dimensiona el papel del grupo de investigación GIEDHICS. Luego emerge el espacio de las prácticas para el que fue necesario revisar los programas, planes de estudio, reglamentos y normativas que involucran la cátedra, la Facultad de Humanidades y la Universidad Nacional de Mar del Plata. En tercer término, afloraron las particularidades de las dos instituciones donde se realizaron las prácticas que tomamos como muestra. En cuarto lugar, nos ocupamos de las aulas y los grupos que recibieron a las practicantes. Finalmente, definimos el contexto de las participantes de la investigación, la muestra que elegimos para llevarla adelante. Así presentamos a *Puzzle* y *Pixel* como protagonistas exclusivas de los siguientes capítulos.



Tercera parte -Interpretación y hallazgos



**CAPÍTULO 7:
DESCRIPCIÓN DENSA
DEL PREGUNTAR EN EL
ESCENARIO DE LAS
PRÁCTICAS**

CAPÍTULO 7: DESCRIPCIÓN DENSA DEL PREGUNTAR EN EL ESCENARIO DE LAS PRÁCTICAS

“Normalmente, mientras te encuentras excavando en las profundidades de una mina de lo que sabes que es un valioso mineral intelectual o profesional, tus alumnos permanecen en la superficie preguntándose por qué alguien en su sano juicio se pondría a excavar tan profundo. Para contactar con ellos, los expertos deben volver sobre sus pasos intelectuales y encontrar preguntas que logren captar el interés del alumnado y, en último término, que puedan estimularlos a mantener una conversación más avanzada. No es fácil de conseguir, pero aquello que impulsa el aprendizaje profundo es el poder de las preguntas y los problemas” (Bain, K., 2023, p. 39)

En este capítulo nos abocaremos a la tarea principal de esta tesis, interpretar las *prácticas de preguntar* de las futuras profesoras de Historia que conforman la muestra. Se trata específicamente de sumergirse en las clases de *Puzzle* y *Pixel* para reconocer allí diferentes dimensiones que configuran elementos centrales de sus modos de preguntar. Así como la cita anterior evidencia que el conocimiento tiene capas y que las preguntas contribuyen al análisis de los diferentes niveles, es necesario volver sobre los interrogantes y los problemas para, desde la enseñanza, contribuir con el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, esta no es la única razón por la que las preguntas tienen un papel a considerar en las clases de Historia, como observaremos a lo largo de las sucesivas páginas.

Como hicimos en los capítulos anteriores, los interrogantes que guían este ejercicio de escritura son los siguientes: ¿Cuáles son las marcas personales que las futuras profesoras imprimen a sus prácticas? ¿Cómo aparecen las *incidencias biográficas* en sus propuestas didácticas? ¿Qué papel cumple el *acompañamiento* en el devenir de sus clases? ¿Cómo pregunta cada una ellas? ¿Qué tipos de preguntas realizan? ¿Cómo son las consignas de trabajo? ¿Cómo elaboran los problemas de las clases? ¿Qué relación guardan estas preguntas con las competencias de pensamiento histórico? ¿Cómo éstas se materializan en las distintas preguntas y actividades? ¿Qué conexión guardan sus preguntas con los tiempos presentes?

Estas preguntas servirán como mojones en el itinerario previsto; a veces aparecerán enunciadas de manera explícita y otras tantas veces lo harán de manera

implícita, aunque desde luego presente, de acuerdo con los intereses que guían esta investigación. El derrotero es extenso puesto que se trata de una descripción densa (Geertz, 1995) que aglutina los diferentes instrumentos metodológicos de la presente tesis, con la sola excepción del grupo focal que preferimos dejarlo para el capítulo siguiente donde ambas practicantes dialogarán a partir de los *comecocos* de las *prácticas de preguntar*. Intentamos, en la medida de lo posible, “entrar” en sus clases por múltiples ventanas de acceso: a través de sus entrevistas, de las planificaciones generales y diarias, de sus reflexiones en el informe final, de sus diarios de clases, de los protocolos de observación, de imágenes de situaciones áulicas, de los pizarrones e incluso por algunas grabaciones de lo sucedido en el aula. Para organizar el recorrido elegimos ordenarlo mediante las distintas dimensiones de las *prácticas de preguntar*, primero de *Puzzle* y luego de *Pixel*, aquellas que establecimos en el capítulo 5 al definir el *comecoco*.

1. La Historia como un rompecabezas

En este apartado, nos ocuparemos de la descripción densa de las prácticas de *Puzzle*, como hemos decidido mutuamente nombrarla a lo largo de la presente tesis. Su nombre se debe fundamentalmente a la traducción del término rompecabezas en inglés. *Puzzle* piensa la enseñanza de la Historia como un rompecabezas; desde esa metáfora es que diseñó buena parte de sus prácticas áulicas.

Puzzle es una futura profesora muy reflexiva y sus preocupaciones están canalizadas fundamentalmente por preguntas. Sus intereses la llevan también a pensar juegos y dinámicas que permiten transformar a los estudiantes en protagonistas activos de la Historia. Es muy buena escritora dado que concatena reflexiones agudas sobre su práctica con los aportes de los autores vistos en la parte teórica de la asignatura, sin ninguna dificultad. Leo la devolución que la titular de la asignatura, la Dra. Sonia Bazán, realizó a su informe y veo allí coincidencias con esta apreciación sobre la agudeza de su análisis:

“*Puzzle*, esta introducción demuestra una reflexión fundada en bibliografía específica, apropiación y reelaboración propia acorde al grupo. Es excelente e incluso emotiva. Retomas los autores pertinentes y construís un texto encadenado, consistente y anticipatorio de la experiencia académica y creativa que fueron tus prácticas de enseñanza” (*Puzzle*, Informe final, Anotación Dra. Sonia Bazán)

Coincidimos con la valoración que da cuenta de la creatividad de *Puzzle* y de la calidad del texto que nos brinda a quienes acompañamos su trayectoria.

La dimensión personal en Puzzle

Para comenzar el análisis nos abocamos a la primera dimensión del *comecocos* de las *prácticas de preguntar* que denominamos “personal”. Para comenzar a indagar sobre ella, nos detenemos en el comienzo de las prácticas de *Puzzle*. Al iniciar su informe la practicante acudía a una pregunta “¿Por qué todos deberíamos conocer la historia de nuestra especie?”. Dicho interrogante fue el elegido para dar inicio a sus prácticas en la Escuela Secundaria N° 23 “Dr. Antonio Mir” en 1° 2°, en el marco de la materia Ciencias Sociales. Como cuenta en el informe, la pregunta se veía motivada porque, durante las observaciones, había notado que los estudiantes, en su mayoría de 12 y 13 años, sospechaban qué era la Historia y de qué trataba, “pero no lograban identificar que parte de aquella definición les incluía” (*Puzzle*, Informe final). Según recuerda la practicante, el vínculo de estos estudiantes con las Ciencias Sociales, proveniente de la primaria, era más bien “difuso”, puesto que habían atravesado los años de pandemia y virtualidad hacia el final de la primaria. Ellos esperaban, en palabras de *Puzzle*, que la disciplina les ofreciera “preguntas concretas y respuestas seguras”. Nuevamente las preguntas aparecían nítidamente en su informe. Allí comenzaba parte de la *apuesta didáctica* de *Puzzle*, como uno de los componentes de la dimensión personal de las *prácticas de preguntar* que nos interesa analizar.

Puzzle retomaba la clásica pregunta de los estudiantes sobre el código disciplinar, a la vez, que remitía a sus lecturas de didáctica al citar a Litwin (2016): “¿para qué tenemos que estudiar y aprender esto?”. Desde esa reflexión, invitaba a los estudiantes a convertirse en detectives, que “irían completando aquellos vacíos y dando nuevos sentidos a las piezas ya conocidas del rompecabezas” (*Puzzle*, Introducción, Informe final). La historia como rompecabezas, se sumaba a este perfil detectivesco, al mejor estilo Sherlock Holmes, que remitía a las ideas vertidas por el microhistoriador Carlo Ginzburg (2008). Las preguntas, o mejor dicho *la/s práctica/s de preguntar*, configuraban las mejores aliadas para esta perspectiva de la enseñanza de la Historia que emergía de *Puzzle*. Junto a ellas, el carácter lúdico aparecía como complementario puesto que el rompecabezas invitaba precisamente a eso, a la enorme tarea de encajar las piezas y elaborar, a partir del juego, una mirada holística de los procesos estudiados:

“La innovación a partir de la utilización de juegos en la enseñanza de la historia permitió que los estudiantes encarnaran una vez más el rol de detectives y se aventuraran a construir hipótesis, imaginar el pasado y establecer relaciones de causa y efecto en el devenir del tiempo histórico. Tal es así que, desde la primera clase, los estudiantes comprendieron que el abordaje de la ‘historia como rompecabezas’ tenía mucho más de literal que de metafórico. El rompecabezas fue uno de los instrumentos utilizados que contribuyó al desarrollo de competencias de pensamiento histórico como la imaginación histórica y la interpretación histórica, ya que la ausencia de una pieza invitaba a que los estudiantes se preguntaran: ¿Cómo conocemos la historia? ¿Cómo reconstruimos un evento sucedido hace 70.000 años? (*Puzzle*, “Introducción”, Informe final).

En su derrotero por las prácticas *Puzzle* configura, en buena medida, parte de su futura “identidad profesional”, en los términos de Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2012) a quienes cita en las conclusiones de su informe. Esta identidad se cimentaba sobre la “creación de situaciones experimentales”, en una tendencia que profundizará a futuro⁹⁷ (*Puzzle*, Conclusión, Informe final). Así encontraremos un juego estilo TEG, variantes del memotest y otras ideas que resaltan el carácter lúdico de la experiencia áulica. La siguiente imagen de su la planificación de su clase 1 lo resume:



Ilustración 3: La historia como rompecabezas

⁹⁷ En la redacción de su informe se evidencia que esta “preocupación” dejó de serlo para convertirse en una “ocupación”, puesto que *Puzzle* se integró en el grupo de investigación del que formamos parte los miembros de la cátedra y comenzó a profundizar en sus propios intereses. Entre esas lecturas, se reconoce el aporte del grupo a sus intereses (Fernández y Rodríguez, 2017).

En suma, estos elementos constituyen el sentido de la *apuesta didáctica* de *Puzzle*, que junto al *acompañamiento* que realizamos en tanto tutor de sus prácticas, dieron forma a estas propuestas, salidas de su creatividad, pero potenciadas a partir de pequeñas sugerencias durante las conversaciones post clases y contenidas en los POPEHs. La *apuesta didáctica* se combinó entonces con el *acompañamiento* dentro de la dimensión personal de las *prácticas de preguntar*. Así la idea que la practicante quería plasmar en clase se nutría de los aportes que se realizaban desde el acompañamiento, pero no eran los únicos elementos de esta dimensión, como quedó presentado en el comecocos. Nos detendremos ahora en otro elemento fundamental: las *incidencias biográficas* en sus *prácticas de preguntar*. Nacida en 1998, *Puzzle* atravesó su escolaridad primaria y secundaria en la misma escuela de la ciudad de Mar del Plata, el Colegio Don Bosco. Consultada sobre sus recuerdos sobre el papel de las preguntas en la escuela primaria, *Puzzle* encontraba algunas prácticas valiosas dentro de un conjunto de propuestas “rutinizantes”:

“De la escuela primaria muy poquito, tengo un recuerdo de los últimos años, siempre trabajando con manual. Nos daban el manual, buscar la página y actividades, responder las [preguntas] del manual. Y tengo un recuerdo de una profesora de los últimos años, que eran clases donde nos enseñaba a tomar apuntes. Entonces, eran clases enteras de ella hablando y nosotros intentando recuperar esa clase escrita. Preguntas concretas no me acuerdo, pero me acuerdo de esa situación de estar como al principio copiando toda la clase, después dándome cuenta que no hacía falta copiar todo lo que decía sino las cosas más importantes. Pero ya en los últimos años, quinto o sexto. (...) La estrategia de tomar apuntes es algo que me acompañó casi todo el secundario y la facultad todo el tiempo. Eso sí fue valioso. No sé si en el momento yo estaba preparada para copiar toda esa cantidad de información. Me pasaba que copiaba todo, hasta comentarios que hacía que no tenían nada que ver. Pero nos pasaba a todos los que estábamos ahí” (*Puzzle*, Entrevista).

Como se puede observar, se tropieza con las clásicas preguntas del manual, aquellas que, en relación con las Ciencias Sociales, tenían que ver fundamentalmente con la búsqueda de causas y consecuencias (*Puzzle*, Entrevista). Sin embargo, resalta la enseñanza de una habilidad, la toma de apuntes, como una experiencia fundamental de su escolaridad primaria, a pesar de las dificultades propias que ésta conlleva. Aprender a

tomar apuntes, según cuenta, la acompañó hasta la facultad, perfeccionándose a lo largo de los años, pero con un origen claro en la escuela primaria. Sobre su tránsito por la escolaridad secundaria, su biografía escolar acerca una reflexión más profunda y clara, por la cercanía temporal:

“Fui al mismo secundario, entonces como que había una metodología similar. Los primeros años mucho manual. En el secundario ciclo superior, ahí empezaron profes más jóvenes, entonces había como una renovación en la dinámica de trabajo. Ahí tuve a Devoto [Eduardo, parte de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Departamento de Historia de la UNMDP y compañero del grupo de investigación GIEDHICS]. [Hace una pausa larga] Y me acuerdo que las preguntas eran preguntas que te hacían pensar. Esa era como la consigna. Estaba pensando recién que habíamos trabajado algo con la revolución cubana [se le pregunta si con el profesor Devoto pero no lo recuerda]. Era como esta estrategia de pensamiento, de por qué falló la revolución cubana y es raro que te pregunten eso, acostumbrados a este modelo de causa y consecuencia, que te pregunten por qué falló un hecho histórico y pensarlo en esos términos era raro y me acuerdo que la respuesta a la que llegábamos era porque no tenía que ser, que también era una respuesta rara” (*Puzzle*, Entrevista).

Allí aparecen estas preguntas “que hacían pensar”, sobre las que nos interesó saber sus características adicionales. Al respecto, dijo que eran “de opinión, de reflexión, de empatía, de ponernos en ese momento histórico, en el contexto, en los personajes” y que generalmente sentía que éstas aparecían hacia el final de la clase, como un momento de reflexión final de la propuesta (*Puzzle*, Entrevista). En ese momento de diálogo, de conversación con *Puzzle*, nos salimos del guion planteado, puesto que se nos ocurrió pensar que esas preguntas eran más bien problemas de la Historia y que lo que realmente había propuesto el profesor era un ejercicio de problematización. Le consultamos precisamente sobre esto y la practicante llegaba a estas conclusiones:

“(…) yo me acuerdo que me confundieron mucho esas preguntas porque era la primera vez, que se nos planteaba una consigna así, que no se podía responder con los libros, con el texto, había que buscarlo en otro lado, seguro era un problema” (*Puzzle*, Entrevista).

Así llegamos con *Puzzle*, atravesando su biografía escolar, al momento de la carrera de grado, donde sus reflexiones se tornaron más difusas respecto del papel de las preguntas en la enseñanza de la Historia, pese a la cercanía temporal de este trayecto. Aparecen las preguntas “contextuales”, aquellas que se erigían como consignas netamente descriptivas de las características de un período histórico estudiado. Su sentir es que no hubo una invitación muy clara para la reflexión o la problematización:

“Siento que nunca me hicieron una pregunta que no podía responder. Como que todas estas preguntas que me hicieron, estas evidentes u obvias, el rol de la Iglesia Católica en el ’55. Es así, pero no está formulada como pregunta. ¡Hablame del rol de...!” (*Puzzle*, Entrevista).

Desde este lugar, es que nos atrevemos a pensar si durante el tránsito por la carrera universitaria se trabajó en la habilidad del preguntar, si esto fue un resultado fortuito fruto de la profundización de los temas o un devenir propio del conocimiento metodológico del trabajo del historiador. En el mismo sentido, parece relevante preguntarse en qué medida se enseñó a los estudiantes a construir tanto preguntas como problemas históricos. Sobresale, por otro lado, el abordaje de las materias como contenidos estáticos, donde lo importante es la contextualización, es decir, poder elaborar una imagen de conjunto de un determinado tiempo pasado. En sus reflexiones, por ejemplo, no afloran preguntas que indaguen sobre la contraposición de posturas e interpretaciones historiográficas que estimamos posible para el trayecto formativo. Al contrario, emergen estas preguntas “contextuales” que aparecen fundamentalmente en las mesas de finales donde los interrogantes sobrevuelan, alcanzan los pasillos, en donde quienes esperan rendir se hacen de ellas y los registran en sus memorias. *Puzzle* narró esta escena de la mesa de final, a colación de los temas que le tocó abordar en la práctica:

“Te digo algo que me acordé, cuando fui a rendir el final de Precolombina [se refiere a Historia Americana General Precolombina]. De Precolombina es donde saqué la mayor parte de la bibliografía que estoy usando ahora para las prácticas. Porque toda esta primera parte en la ‘facu’ la vemos muy poquito y por arriba, un poquito en Antigua [Historia Universal General Antigua], un poquito en Precolombina, pero a David Christian no lo había visto, lo tuve que leer ahora. Pero en Precolombina, algunas cositas pude recuperar y me acuerdo del final, que no me lo preguntaron a mí, se lo preguntaron a un compañero: ¿Cuál era el rol del

equipo argentino de Antropología? No, ¿Cuál era la importancia del Equipo de Antropología Forense? Yo dije, esto es un datazo, lo voy a usar para la clase, porque era un texto que habíamos visto al principio de la cursada y es de esos textos que lees por arriba, no lo vimos, pero para el final lo trajeron, lo recuperaron, y me pareció como muy importante para ver el trabajo de la arqueología hoy, como algo más tangible, que por ahí no tiene que ver con los primeros homínidos, sino que hoy tiene un rol fundamental. Y bueno eso lo saqué de un final y lo metí en una clase, planeada por mí” (*Puzzle*, Entrevista).

Este último recuerdo, sobre su paso por la universidad, nos devuelve a sus prácticas y sirve como corolario final del análisis de la dimensión personal de las *prácticas de preguntar* de *Puzzle*. Nos detendremos ahora en la dimensión didáctica para prestar atención a los tipos de preguntas, a los momentos en que se realizan durante las clases, a los formatos de consigna y al diseño de problemas por parte de la futura profesora en Historia. Esta dimensión integra aspectos específicos de la *didáctica de la pregunta* como sus características, los momentos de la clase y la secuenciación que se logra a partir de ellas, que se combina con otro elemento fundamental como la *problematización* y el planteo de situaciones problemáticas en el aula.

La dimensión didáctica en Puzzle

¿Cómo pregunta *Puzzle*? Responder esta pregunta nos conduce a través de sus clases que reconstruiremos a partir de planificaciones, observaciones y grabaciones. Así nos acercaremos a la respuesta a este interrogante que, desde luego, es una aproximación parcial puesto que reproducir todo lo ocurrido en el espacio del aula es, de por sí, imposible. En el caso de *Puzzle* se trataron de 10 clases de 2 horas cada una, totalizando 20 horas reloj para el cumplimiento de sus prácticas iniciales de enseñanza.

La guía de la planificación que se le brindó desde la cátedra sirve perfectamente a los efectos de organizar la estructura de la clase y allí aparecen las preguntas en sus distintas partes: en los títulos de la clase, en los problemas enunciados y en las actividades a realizar. Si bien desde la asignatura se les solicita el diseño de problemas en sus propuestas de clase, su innovación fue titular así las distintas clases y momentos.

En los títulos que elabora *Puzzle* como divisiones de los momentos de la clase aparecen preguntas, lo que da cuenta de su preocupación por la interrogación o, también,

de la centralidad que le asigna al preguntar como manera de organizar su propuesta de trabajo. Emergen preguntas que ofician de títulos, como separadores de los momentos de la clase, a la vez que como puertas para entrar en distintos interrogantes centrales para la asignatura. Algunos de estos interrogantes son los siguientes:

N° de clase	Momento de la clase	Pregunta que oficia como título
1	Apertura	¿Dónde y cuándo? Una guía para no perderse.
1	Desarrollo	Parte 1: ¿Qué es el paleolítico? Parte 2: ¿Cómo lo conocemos?
2	Apertura	¿Cómo aprendemos?
3	Cierre	¿Cómo obtenemos nuestros alimentos hoy?
4	Desarrollo	Parte 1: El dominio del fuego ¿dónde y cuándo?
5	Cierre	¿Por qué vivimos donde vivimos?
6	Desarrollo	Parte 1: ¿Cómo? Parte 2: ¿Cuándo?

Tabla 7: Las preguntas como títulos en las clases de Puzzle

Estas “preguntas-títulos” de distintos momentos de la clase remiten a la metáfora arquitectónica de las puertas, umbrales, dinteles (Rodríguez, 2021; Bazán y Rodríguez, 2021). Se trata, en efecto, de un momento nuevo que se abre con la pregunta, más allá de que éste se encuentre en el inicio, en el desarrollo o en el cierre de una clase, como se puede ver. La puerta a este nuevo tema de la clase necesita de esta pregunta que, aunque no apareció en todos los momentos y clases, emergió como una estructura, funcionando como cimientos en los que apoyar el resto de la propuesta didáctica. Vale la pena recordar, lo abordado en el capítulo 4 respecto a que una de las características de las preguntas es su grado de apertura; no sólo tienen que ser abiertas como requisito a la invitación al diálogo, sino fundamentalmente, su papel es abrir “puertas” a la curiosidad (Gadamer, 1999).

¿Cómo son las preguntas o consignas de trabajo que plantea *Puzzle*? En la siguiente tabla, se presentan las preguntas, actividades o consignas que la futura profesora diseñó con el objeto de producir conocimiento en la clase:

N° de clase y contenido	Consigna
Clase 1. El Paleolítico. Adaptación al medio: conocimientos ecológicos y tecnológicos. La arqueología y la forma de conocer el pasado a través de objetos.	Si la Historia fuese un rompecabezas, ¿qué pieza crees que ocuparía tu generación? En una pieza de rompecabezas dibuja cuál imaginas que sería tu aporte a la historia. ¿Qué restos arqueológicos crees que le dejarías a las y los arqueólogos del futuro?
Clase 2. El lenguaje y el aprendizaje colectivo. Diferencia entre humanos y otras especies. Progreso o evolución cultural.	Se trasladará la clase a la sala de proyecciones ubicada en el primer piso de la institución. Una vez allí se les preguntará a los estudiantes quienes saben hacer una grulla de papel. Aquellos que respondan afirmativamente formarán un grupo, mientras que los que respondan negativamente, formarán otro (idealmente cada grupo estará conformado por 7 u 8 participantes). Este último grupo visualizará un video tutorial, el cual deberán imitar hasta lograr realizar su propia grulla de origami. En simultáneo, al grupo que ya cuenta con este conocimiento se le enseñará un recorte de una entrevista realizada por el diario El País a un grupo de arqueólogos de Tarragona. A partir del visionado se les invitará a que entre todos imaginen un relato mitológico (3 o 4 párrafos) que explique un posible significado del grabado realizado por nuestros antepasados durante el paleolítico. Para la realización del texto se entregará a los estudiantes unos lineamientos que den cuenta de las características principales de mito. Una vez concluido el tiempo destinado a la actividad, ambos grupos deberán compartir con sus compañeros el resultado de las consignas que se les han asignado. El grupo que realizó la grulla de papel deberá explicar a sus compañeros cómo llegó a realizar su obra de origami, que material utilizó, qué herramientas, y qué grado de dificultad consideraron tuvo el proceso. Luego el segundo grupo procederá a leer su historia y comentar cómo llegaron a construir ese relato. Se les brinda un texto. A partir del texto: a) Identifica las ideas principales del texto (¿qué son las ideas principales? conceptos o palabras que responden a las preguntas: de qué habla el texto y qué me quiere decir) y transcribirlas. b) En tus palabras: ¿Cómo le explicarías a alguien que no estuvo en esta clase de qué forma aprenden los humanos y que es aquello que nos diferencia del resto de las especies? Realiza un breve texto (4 o 5 renglones), donde aparezcan aquellos conceptos o palabras que señalaste como ideas principales.
Clase 3. Nomadismo. La apropiación de la naturaleza por la caza y la recolección. Los conocimientos ecológicos de los primeros humanos.	A partir de la lectura los estudiantes deberán completar dos gráficos de alimentación. En el primero de ellos colocaran los alimentos que -de acuerdo al texto- formaban parte de la alimentación básica de los cazadores recolectores. En el segundo gráfico deberán completar qué alimentos conforman la dieta de los humanos en la actualidad. Luego de ello observaran el gráfico de alimentación saludable propuesto por el Ministerio de Salud argentino. Entre todos se realizará un plan de alimentación "ideal", el mismo deberá incluir los aspectos positivos señalados en la dieta paleolítica y en el plan nutricional del Ministerio de salud. También deberá incluir el origen de los alimentos seleccionados: ¿los vegetales son de una huerta? ¿son de estación?
Clase 4. Conocimientos ecológicos: El dominio del fuego y la transformación en la dieta y los paisajes. La coexistencia de los humanos y otros homínidos. Sincronía, diacronía y larga duración.	Luego de ello se formarán cuatro grupos y a cada uno de ellos se les entregará una pequeña ficha técnica que señale la ubicación, datación, y las principales evidencias halladas en los siguientes sitios arqueológicos: las cuevas Wonderwerk, Lusakert-1, Qesem, y el yacimiento Koobi Fora. Luego de repartir las fichas y leerlas entre todos, se pedirá a cada grupo que busque en la web la ubicación geográfica del sitio arqueológico que le ha sido asignado y lo ubique en el planisferio colocado sobre el pizarrón. Una vez señalados los cuatro puntos en el mapa, se les pedirá nuevamente que los ubiquen en una línea de tiempo que se extenderá desde la aparición del australopithecus, hace 4 millones de años, hasta la llegada de los primeros pobladores al actual territorio americano, hace 13.000 años. Actividad individual: A partir del texto los estudiantes deberán: a) Identificar las ideas principales del texto y transcribirlas. b) Responder: ¿Quiénes hacían uso del fuego? ¿Cuál es la diferencia entre uso y domesticación? ¿Qué beneficios otorgó el dominio del fuego? ¿Qué relación crees que existe entre el dominio del fuego y la aceleración del tiempo histórico? Actividad grupal: A partir del texto los estudiantes deberán: c) Con los grupos formados al comenzar la clase, realizar una teatralización donde representen un segmento radial o televisivo, post en redes sociales o video en formato tutorial, donde reproduzcan la noticia de La novedad del fuego desde el sitio arqueológico que les fue asignado. Deberán incluir, a partir de la información brindada para cada sitio: métodos de obtención- usos ecológicos y alimenticios- límites y posibilidades.
Clase 5: Extinción del homo neardenthalensis- Los fenómenos naturales globales del Pleistoceno: las glaciaciones- La expansión a nuevos entornos y los distintos modos de apropiación del espacio	En grupos de 3 o 4 estudiantes seleccionar una de las hipótesis propuestas como explicación a la desaparición del homo neardenthalensis de la tierra. Cada exposición tiene una duración máxima de 5 minutos, se recomienda que todos los integrantes del grupo participen. Una vez realizadas ambas exposiciones, se abrirá una ronda de preguntas donde cada grupo contará nuevamente con 5 minutos más para realizar preguntas al otro. Se designará un moderador que indique los tiempos y de la palabra a los compañeros y se repartirán una serie de recomendaciones para defender una hipótesis. Actividades de los estudiantes: Buscar en google maps la ubicación geográfica de los sitios arqueológicos analizados en la clase anterior: las cuevas Wonderwerk (Kuruman, Sudáfrica), Lusakert-1 (Lusakert, Armenia), Qesem (Tel Aviv, Israel), y el yacimiento Koobi Fora (Ileret, Kenia).

	<p>¿Qué tienen en común con el sitio arqueológico ubicado en Francia? ¿Por qué crees que nuestros antepasados eligieron esos lugares para vivir? ¿Qué tienen en común con nuestra ciudad? ¿Qué pasaría si las condiciones climáticas y ambientales cambiaran? ¿Seguiríamos viviendo en los mismos lugares?</p> <p>Actividad Final: Difusión: En grupos elaboren un panfleto donde señalen la importancia del agua para nuestra especie, junto con un listado de recomendaciones para promover el uso responsable del agua en la escuela y en los hogares. Para la realización del mismo utilizarán la herramienta Canva, el modo “crear” de Instagram o, en el caso de no contar con ninguna de las anteriores, papel y lápiz. El resultado debe ser enviado a la docente en formato png o jpg, quien a partir de cada uno de ellos generará un código QR que será impreso y distribuido a los estudiantes para que los coloquen en donde consideren que serán observados por el resto de los estudiantes de la institución (puerta del aula, hall de entrada, baños, etc).</p>
<p>Clase 6: Las migraciones siberianas hacia América. Explicaciones mítico-religiosas y científicas. La problemática en torno al yacimiento Clovis.</p>	<p>Se invitará a los estudiantes a formar parejas o grupos de tres. En una mesa, al medio del salón, se abrirá un tablero de un juego de mesa adaptado al tema de la clase “El poblamiento americano”. Se repartirán fichas y se asignarán roles. Cada pareja ocupará el rol de una especie (Australopithecus-Habilis- Erectus- Neandertales-Sapiens) y deberá ubicarse en el tablero de acuerdo al espacio ocupado por la especie asignada.</p> <p>A partir del texto: a) Identifica las principales teorías explicadas en el texto. ¿Cuáles son? ¿Dónde se ubican? ¿Qué datación tienen? b) Según el texto, ¿cuál es la importancia del debate científico en torno al poblamiento americano? ¿Estás de acuerdo?</p> <p>Elige uno de los personajes y escribe un pequeño diálogo en el cual reflejes como tu personaje narraría el poblamiento de América. ¿Qué posición encarnaría el personaje del abuelo Abraham en el debate? ¿Y el abuelo de Shelbyville? ¿Qué argumentos utilizaría?</p>
<p>Clase 7: Poblamiento del Cono Sur: Los sitios arqueológicos de la llanura pampeana. Extinción de la mega fauna como consecuencia del impacto humano.</p>	<p>Repartir entre los estudiantes fichas al azar con la imagen y el nombre de uno de los miembros de la megafauna paleolítica. Quienes posean la misma ficha deberán agruparse y buscar la siguiente información sobre la misma: ¿Qué características tenía? ¿Dónde vivió? y ¿Cuándo se extinguió? Se recomendará extraer estos datos de Wikipedia.</p> <p>Mamut (2) - Megatherium(2) – Hippidiom(2) – Glyptodon(3) – Eutatus (2) – Macrauchenia (2) – Toxodonte (3)</p> <p>A partir de la información recuperada deberán construir en parejas un breve relato de ficción que tenga a un individuo de la especie que te ha sido asignada como protagonista. Deberán narrar que características tenía tu protagonista, donde vivía, como pasaba sus días, qué relación mantenía con las comunidades cazadoras-recolectoras y como fue el último de sus días. Algunas ideas para que no les asuste la hoja en blanco: “Había una vez hace 12.000 un...” “Cuenta la leyenda que hace 12.000 años un...”</p> <p>Deberán formar 6 grupos (idealmente los formados al comenzar la clase). Cada grupo recibirá un Post de Instagram con la fotografía de un animal en peligro de extinción según los datos del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación. En el mismo los estudiantes deberán difundir la problemática de la especie asignada y proponer una consigna o hashtag que invite a la concientización sobre el impacto ambiental en nuestro país. Las producciones serán compartidas y puntuadas por los estudiantes con 1 like. El Post que más likes reciba deberá ser compartido en redes junto al hashtag propuesto y el nombre de la institución. Para construir el post les recomiendo que busquen información en : https://www.argentina.gob.ar/ambiente/biodiversidad/extincion-cero/especies</p>
<p>Clase 8. Repaso general. El Paleolítico. El lenguaje y el aprendizaje colectivo. Diferencia entre humanos y otras especies. La vida en bandas. El estilo de vida de los cazadores-recolectores. Conocimientos ecológicos: El dominio del fuego y la transformación en la dieta y los paisajes. La coexistencia entre los humanos y otros homínidos. Extinción del homo neardenthalensis- Las glaciaciones. Las migraciones siberianas hacia América. Extinción de la mega fauna como consecuencia del impacto humano.</p>	<p>Se invitará a los estudiantes a ordenar cronológicamente las “fotos de nuestra historia”. Los montajes se presentarán a los estudiantes dentro de una caja junto con un álbum de fotos, el cual deberán ir completando a partir de la puesta en común y consenso entre todos los compañeros. En un álbum de fotografías se solían guardar los momentos más importantes en la historia de una familia. Nacimientos, casamientos, fiestas, entregas de premios, el primer día de clases, etc. Sin embargo, algunas fotos quedaban fuera de la selección de recuerdos. Hoy reconstruimos el gran álbum de la historia de la humanidad, ¿estás de acuerdo con la selección de recuerdos que hicimos? ¿qué foto agregarías a nuestra historia? ¿por qué creen que están ustedes en el álbum?</p> <p>A partir de la información aportada por las imágenes realiza un texto de una carilla donde narres la historia de la humanidad desde la aparición del Australopithecus hasta el poblamiento americano. Podes ayudarte con la lectura de la saga de textos “Otra semana en el paleolítico”.</p> <p>Se intercambiará entre los estudiantes las producciones hechas por sus compañeros. Cada estudiante recibirá una producción y deberá evaluarla de acuerdo a los siguientes criterios: ¿La información es correcta y está en orden cronológico? ¿Incorpora información sobre el espacio habitado? ¿Utiliza el vocabulario específico trabajado? (Herramientas líticas, conocimiento ecológico, domesticación o dominio del fuego, sitios arqueológicos, etc.) ¿Qué aspectos positivos encontrás en la producción de tu compañero/a? ¿Le harías alguna recomendación?</p>
<p>Clase 9: Evaluación. La evolución biológica y cultural de los</p>	<p>A partir de la información aportada por las imágenes realiza un texto de una carilla donde narres la historia de la humanidad desde la aparición del Australopithecus hasta el poblamiento americano. Podes ayudarte con la lectura de la saga de textos “Otra semana en el paleolítico”.</p>

<p>homínidos. La vida en bandas, el estilo de vida cazador recolector, la domesticación del fuego, el lenguaje y el aprendizaje colectivo. La última glaciación y los efectos sobre el planeta y las especies. La expansión a nuevos territorios: el debate en torno al poblamiento americano. La extinción de la megafauna como consecuencia del accionar humano.</p>	<p>Se armará el rompecabezas construido en la primera clase sobre una mesa y se le pedirá a los estudiantes que elijan cada uno una pieza. En el reverso de cada una de ellas encontrarán un número que les indicará que tema de la evaluación (del 1 al 3) les será asignado y quiénes serán sus compañeros de grupo.</p> <p>Parte I:</p> <p>Tema 1) Conocer el fuego y dominarlo significó un antes y un después en nuestra historia como especie, sin embargo, transmitir este descubrimiento nos llevó miles de años... si tan solo hubiese existido una forma de comunicación que difundiera esta información a más individuos y más rápido.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Creemos juntos el Diario del Paleolítico. La nota principal será la noticia de fuego: <p>Redacta un texto breve que responda a las siguientes preguntas: ¿Qué especies lograron domesticar el fuego? ¿Cuándo y dónde vivieron esas especies? ¿Cuál es la diferencia entre uso y domesticación? ¿Cómo cambio la alimentación y estilo de vida de los primeros homínidos a partir de la incorporación del fuego?. En el título, el copete y el subtítulo del texto encontrarás algunas pistas que te ayudarán en la redacción.</p> <p>Tema 2) La vida y la muerte de nuestros antepasados en el paleolítico dependía del conocimiento ecológico que tenían del espacio habitado... si tan solo hubiese existido una forma de comunicación que difundiera esa información a más individuos y más rápido.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Creemos juntos el Diario del Paleolítico. La nota principal será la importancia del conocimiento ecológico para los cazadores-recolectores: <p>Redacta un texto breve que responda a las siguientes preguntas: ¿Cuál era la base de la alimentación de nuestros antepasados? ¿Qué ventajas trajo la incorporación del consumo de carne? ¿Qué relación existe entre la organización en familias y el estilo de vida de los cazadores recolectores? ¿Qué relación existe entre la caza de megafauna y los espacios habitados por nuestros antepasados? En el título, el copete y el subtítulo del texto encontrarás algunas pistas que te ayudarán en la redacción.</p> <p>Tema 3):</p> <p>1) El desarrollo de tecnología lítica fue sin dudas un antes y un después en la evolución de los homínidos sin embargo transmitir este descubrimiento nos llevó miles de años... si tan solo hubiese existido una forma de comunicación que difundiera esta información a más individuos y más rápido.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Creemos juntos el Diario del Paleolítico. La nota principal será sobre el desarrollo de la tecnología lítica: <p>Redacta un texto breve que responda a las siguientes preguntas: ¿Qué especies lograron desarrollar herramientas líticas? ¿Cuándo y dónde vivieron esas especies? ¿Qué ventajas trajo la incorporación de estas herramientas a la vida de nuestros antepasados? ¿Podes nombrar algún ejemplo de tecnología lítica? En el título, el copete y el subtítulo del texto encontrarás algunas pistas que te ayudarán en la redacción</p> <p>Parte II: Común para todos los temas</p> <p>2) En parejas: Con un compañere que tenga el mismo tema que vos realiza una columna de opinión para el diario La Novedad donde respondan la siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Por qué todos deberíamos conocer la historia de nuestra especie? <p>3) Hemos visto a lo largo de esta unidad que distintas especies de animales y homínidos se han extinto a causa del impacto generado por el cambio climático y por las consecuencias del estilo de vida de nuestra propia especie. En la actualidad nos enfrentamos a una nueva transformación en el planeta, ya no son las glaciaciones las que amenazan nuestro bienestar y el de las demás especies. El calentamiento global producido por la contaminación humana tiene consecuencias en la vida de muchas especies, incluida la nuestra. ¿Somos acaso los que siguen en la lista de especies en peligro de extinción? ¿Estamos a tiempo de evitarlo? ¿Se te ocurre cómo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Con el resto de les compañeres que tengan el mismo tema que vos realiza una pancarta donde concienticen sobre la problemática y elaboren una propuesta para transformar los hábitos de la escuela y reducir el daño ambiental. ¿Listos? Ahora difundamos nuestras propuestas por la escuela ;)
--	--

Tabla 8: Preguntas, consignas y actividades en las clases de Puzzle

Como se puede notar, aparece la variedad de propuestas que en el transcurso de las prácticas surge como una inquietud a explorar, bajo la premisa de dar clases en un contexto donde tanto el docente tutor, que realiza el *acompañamiento*, como el co-formador, que brinda el curso para la formación del o la practicante, están para colaborar y sugerir cursos de acción, una vez que la clase finaliza. Vale la pena aclarar que muchas veces esto ya se encuentra así planteado desde la grilla de clases de la planificación general, pero que con el transcurso de las prácticas se va modificando fruto de la experiencia áulica. Este es el caso de *Puzzle* puesto que en la grilla inicial ya aparecía el armado de una grilla de papel, el rompecabezas, la construcción de relatos míticos, la

elaboración de un plan alimentario de la dieta paleolítica, el reconocimiento de sitios arqueológicos, entre otras propuestas. Desde luego, el devenir de las prácticas generó cursos alternativos que potenciaron algunas de las ideas iniciales. Por ejemplo, en la clase 6 de la grilla se planteaba trabajar con mapas para el abordaje del origen del Homo Sapiens y una ruta posible para el acceso al territorio americano, pero en las prácticas esta idea inicial se potenció a partir del desarrollo de un juego, al estilo TEG⁹⁸, en el que en grupos de 2 o 3 tenían que elegir fichas según las especies homínidas vistas en clase y moverlas según las indicaciones de una tarjeta. Desde luego, quien eligió el Homo Sapiens tuvo la fortuna de “ganar el juego” puesto que colonizó todos los espacios del planeta. En las anotaciones sobre esta clase dimos cuenta de la dinámica específica del juego; registramos, por ejemplo, que al inicio *Puzzle* desplegó el mapa y preguntó “¿Se imaginan por dónde podrían haber llegado a América?” y que en el transcurso del juego *Puzzle* realizó preguntas problematizadoras como “¿Qué pasó con los australopithecus y los *homo habilis*?”. También anotamos que primero presentó el juego y luego la lectura y que eso permite desarrollar algunas cuestiones desde el mapa que posteriormente se afianzan con el texto (*Puzzle*, POPEH, Clase 6).



Ilustración 4: El TEG de la expansión del Homo Sapiens y el poblamiento americano

⁹⁸ Plan Táctico y Estratégico de Guerra, comúnmente conocido como TEG, es un juego argentino lanzado por la firma Yetem en el año 1976. Es uno de los más populares juegos de tablero, con varias reediciones y versiones temáticas, que hasta el día de hoy se sigue jugando.

Esta propuesta le permite a *Puzzle* apuntalarse en las prácticas y profundizar en la dinámica lúdica que había planteado inicialmente con el rompecabezas de la primera clase. Su diario sobre lo ocurrido profundiza sobre la centralidad de esta actividad para sus *prácticas de preguntar* y visibiliza cómo estas experiencias constituyen el corazón de la *apuesta didáctica* a la que referimos en la anterior dimensión:

“Uno de los ejemplos más claros y sobre el cual se trabajaría sería el caso Clovis-first⁹⁹ en oposición a otras experiencias de poblamiento temprano en el sur de América. Esta actividad tendría lugar en la sexta clase y sería acompañada por un juego basado en el TEG donde los estudiantes encarnarían el rol de distintas especies del género homo en la transición del Pleistoceno al Holoceno. El juego consistía en la distribución de fichas sobre el tablero, un mapa de proyección de Mercator centrado en el Pacífico, donde los estudiantes representarían la expansión territorial de los homínidos, así como también, sus retrocesos y finalmente, sus desapariciones. Cada movimiento estaría guiado por una serie de cartas en las cuales se establecerían las fechas y los espacios en los que transcurría la “jugada”. El último movimiento sería el avance sobre el corredor Beringia y el ingreso al actual territorio americano a través del norte del continente. Los jugadores victoriosos serían aquellos que hubieran elegido las fichas correspondientes al Homo Sapiens. Esta actividad fue satisfactoriamente recibida por los estudiantes e inspiró a que en la siguiente clase quisiera retomar uno de los objetivos que me había propuesto al comenzar la práctica” (*Puzzle*, Diario de clases, Informe final).

Una preocupación que emerge en sus propuestas es el enseñar a leer, algo que se repite en varias de las clases que lleva a cabo. *Puzzle* es consciente de la necesidad de brindar las ayudas necesarias para hacer frente a las dificultades que plantea la lectura como actividad específica de la clase de Historia (Aisenberg, 2010). Dado que lo que comprendemos al leer un texto de Historia depende, en buena medida, de lo que ya sabemos sobre la materia y el mundo social, es necesario apoyarse en esos conocimientos para generar los nuevos saberes que permiten entrar en los textos (Aisenberg, 2010, p. 65) En este sentido, *Puzzle* propone consignas para leer que se realizan entre todos

⁹⁹ Se refiere a la teoría del poblamiento americano sostenida fundamentalmente a partir del yacimiento Clovis, en Estados Unidos. La idea de Clovis-first implicaría un poblamiento tardío del continente sostenido en las dataciones de dicho sitio.

(docentes y estudiantes), en la mayoría de las clases. Estas consignas dan cuenta del desafío señalado por Aisenberg:

“En la enseñanza de la Historia (y de las Ciencias Sociales en general) tenemos el desafío de afrontar una tensión que se genera entre, por un lado, la necesidad de orientar la interpretación de los textos en función de los contenidos a enseñar y, por otro lado, el espacio de libertad que es preciso otorgar a los alumnos para que puedan desenvolverse como lectores y reconstruir desde sus mundos los mundos históricos desplegados en los textos. Afrontar este desafío es un problema central” (Aisenberg, 2010, p. 70).

Se trata de lecturas compartidas (Aisenberg, 2010), en las que juntos, estudiantes y docentes, van conversando sobre lo leído y descifrando las comprensiones: “Cuando vamos leyendo el texto, yo pregunto algo y es para que vuelvan a mirar eso que por ahí leyeron, pero no entendieron, no prestaron atención como suele pasar. Bueno, qué leímos y hay un silencio. Entonces, las preguntas van a reforzar eso que se leyó” (*Puzzle*, Entrevista). En el diario de clases, lo expresa con otras palabras y da cuenta del reconocimiento de la estrategia planteada por Aisenberg:

“La función de estos textos era la de crear un soporte que les permitiera contextualizar, identificar problemas historiográficos, ampliar puntos de vista, respaldar interpretaciones o contradecirlas, pero sobre todo, introducir a los estudiantes en una lectura activa y crítica. La estrategia que utilizaría sería la de una lectura compartida (Aisenberg, 2010). Los estudiantes leerían en voz alta y para toda la clase los textos, identificarían las ideas centrales, y construirían interpretaciones personales sobre lo leído. La reconstrucción del rompecabezas se hacía en conjunto, estableciendo pausas para preguntar: ¿Qué entendimos hasta acá? ¿Qué quiere decirnos con eso el texto?, etc. Con esa dinámica, que se transformó en una suerte de ritual, llegamos al final de la secuencia didáctica” (*Puzzle*, Diario de clases).

Estas preguntas que surgen en la lectura son complementadas con las consignas específicas de trabajo:

“a) identifica las *ideas principales* del texto (¿qué son las ideas principales? Conceptos o palabras que responden a las preguntas: de qué habla el texto y qué me quiere decir) y transcribirlas.

b) En tus palabras: ¿Cómo le explicarías a alguien que no estuvo en esta clase de qué forma aprenden los humanos y qué es aquello que nos diferencia del resto de las especies? Realiza un breve texto, (4 o 5 renglones), donde aparezcan aquellos conceptos o palabras que señalaste como ideas principales” (*Puzzle*, Planificaciones diarias, Clase 2).

Puzzle les pide, por ejemplo, identificar las ideas principales de un texto y como apoyo les explica en un paréntesis a qué se refiere con ellas. También les solicita que escriban con sus palabras, a modo de síntesis, para alguien que no concurre a clases cómo aprendemos los humanos y qué nos diferencia del resto de los animales. Les indica también que el texto que tienen que elaborar posee una extensión de 4 o 5 renglones y la relación con la consigna anterior. Esta sistematización de la lectura recuerda aquel fragmento en el *Puzzle* daba cuenta de cómo aprendió la estrategia de toma de apuntes en su escolaridad primaria. Quizás sea una de sus *incidencias biográficas* en sus *prácticas de preguntar*, aunque se trate de cosas diferentes como la enseñanza de la lectura y la toma de apuntes. *Puzzle* se ocupa de enseñar la competencia de la lectura, consciente de que aprender a leer es una experiencia fundamental para que los estudiantes descifren los textos históricos. Con sus propias palabras, describe este proceso de sistematización de la lectura que lleva adelante, desde la misma construcción de los textos que les presenta a los estudiantes:

“Bueno, yo trabajo mucho con textos, entonces muchas de las preguntas que hago, preguntas escritas, trato de que la puedan responder con el texto, que yo propuse, trato de que lo que yo pregunté esté en el texto. (...) Los recursos casi todos los escribo yo, entonces eso es más fácil para formular la pregunta porque soy yo la que está escribiendo todo, no es que hago una interpretación de lo que dijo un autor o a partir de eso escribo la pregunta. Y trabajo mucho con las ideas principales, entonces trato de que las preguntas apunten a los puntos principales del texto que es el principal recurso con el que trabajo” (*Puzzle*, Entrevista).

En otras clases, el planteo que acompañó a la lectura fue muy similar. Primero, se invitó a la identificación de ideas principales y su transcripción que ahora ya no necesitó

de aclaración sobre en qué consistía dicha tarea. Luego, se recurrió a preguntas sencillas y de comprensión (Anijovich y Mora, 2010) para revisar la comprensión de la lectura: “¿Quiénes hacían uso del fuego? ¿Cuál es la diferencia entre uso y domesticación? ¿Qué beneficios otorgó el dominio del fuego? ¿Qué relación crees que existe entre el dominio del fuego y la aceleración del tiempo histórico?” (*Puzzle*, Planificaciones diarias, Clase 4). Seguidamente realizó una consigna de orden cognitivo superior (Anijovich y Mora, 2010), dando cuenta de un ordenamiento propio de la *secuencia virtuosa* que definimos en alguna oportunidad (Rodríguez, 2019):

“Con los grupos formados al comenzar la clase, realizar una teatralización donde representen un segmento radial o televisivo, post en redes sociales o video en formato tutorial, donde reproduzcan la noticia de *La novedad del fuego* desde el sitio arqueológico que les fue asignado. Deberán incluir, a partir de la información brindada para cada sitio: métodos de obtención -usos ecológicos y alimenticios - límites y posibilidades” (*Puzzle*, Planificaciones diarias, Clase 4).

Como se puede notar, este tipo de pregunta-consigna necesita de comprensiones mediadas por los interrogantes anteriores, dado que no se puede contar una noticia sobre el descubrimiento del fuego, sino se entendió primero la diferencia entre uso y domesticación, por ejemplo. Sin embargo, las dificultades en la ejecución de la consigna aparecieron principalmente respecto a reconocer las variedades del formato para contar la noticia:

“La última actividad es interesante porque implica la creatividad. Me parece conveniente darles un formato concreto. Al crear una noticia sobre el hallazgo arqueológico mencionado en las fichas, la propuesta es demasiado amplia: TV, radio, diario. La mayoría elige la TV pero no tienen claro en qué consiste el formato de noticias de la televisión o el noticiero. La idea es que representen la noticia o hagan un role play que no termina saliendo del todo porque la consigna es un tanto vaga y tiene que ser bien concreta y específica en este caso. Brindar un ejemplo o formato puede ser auspicioso para que luego lo tomen de referencia para imaginar y crear lo solicitado” (*Puzzle*, POPEH, Clase 4)

Al revisar las anotaciones nos percatamos que en el tránsito entre planificación y la clase, la última de las preguntas para el abordaje del texto, aquella que refería a la relación entre el dominio del fuego y la aceleración del tiempo histórico, no fue tenida en

cuenta (*Puzzle*, POPEH, 4 de mayo). Seguramente, puesto que consistía en una pregunta de una complejidad mayor; de hecho se trata de una de las preguntas que *Puzzle* menciona en la situación problema de la clase. Esto conduce a otro elemento que interesa observar en las *prácticas de preguntar* de esta practicante, dentro de esta misma dimensión de análisis: el planteo de situaciones problema o su manera de problematizar en las clases de Historia. Ello implica revisar tanto la situación problema de la planificación general como aquellas planteadas para cada una de las clases.

Situación problemática de <i>Puzzle</i>
<p>Situación problemática: Los últimos años han visto la masificación de un debate acerca del cambio climático que por décadas formó parte del discurso de una minoría militante y académica. En la actualidad, la potestad sobre la crisis ambiental se encuentra mucho más diversificada y popularizada. Hoy en día, jóvenes, trabajadores de la tierra, campesinos y comunidades indígenas, se unen en un reclamo por transformar las formas de producir y administrar los recursos que históricamente ha utilizado la humanidad de forma irresponsable y desmedida. Los seres humanos nos hemos constituido como especie dominante durante los últimos 10.000 años, conquistando territorios y moldeándolos de acuerdo a nuestras necesidades, olvidando por completo el impacto sobre las demás especies animales y vegetales con quienes compartimos hogar. Actualmente muchas de ellas se encuentran en peligro de extinción y nuestra propia especie está comenzando a advertir las consecuencias ecológicas (incendios e inundaciones) y epidemiológicas (la pandemia del COVID-19 es sin dudas un ejemplo de ello) de la crisis que nos tiene como protagonistas. Por este motivo, es preciso que como ciudadanos del mundo seamos capaces de identificar la relación que existe entre nuestro desarrollo como especie y la crisis ambiental para de esta forma adoptar un rol activo y transformar nuestros hábitos individuales y colectivos, y permitirnos construir un futuro en un mundo habitable para nosotros y las demás especies.</p> <p>Preguntas eje ¿Qué hizo que el homo sapiens llegue a ser la especie dominante de los últimos 10.000 años? ¿Cuáles fueron las transformaciones sociales, culturales y ambientales que tuvieron lugar durante Paleolítico, y delinearon el mundo que conocemos?</p> <p>Preguntas subsidiarias: ¿Qué relación existe entre el desarrollo del homo sapiens y la crisis ambiental actual? ¿Estamos a tiempo de solucionarla? ¿Qué hábitos deberíamos incorporar como especie para reducir el impacto ambiental que supone nuestro estilo de vida?</p>

Tabla 9: Situación problemática en *Puzzle*

Para la construcción de la situación problemática de la planificación general, *Puzzle* se apoya en las observaciones para encontrar allí preocupaciones propias de un estudiante de 13 años de la ciudad de Mar del Plata. Sin embargo, no asomaban intereses comunes o vectores claros de qué los motivaba. Así, tal como recuerda en la introducción

de su informe de las prácticas citando a Litwin, *Puzzle* encaró la tarea de identificar los temas relevantes del currículum y de relacionarlos con un tema cotidiano para construir el problema de enseñanza que emergería entonces de la actual crisis ambiental. La practicante analizó en su informe el derrotero que le permitió construir el problema de su secuencia de clases:

“¿Habían manifestado los estudiantes de 1°2° algún tipo de preocupación respecto a este tema? No, pero lo cierto es que la enseñanza de la historia no se limita a los contenidos historiográficos, la competencia social, entendida como la capacidad de ejercer una ciudadanía democrática en una sociedad plural, y contribuir a su mejora, forma parte de la enseñanza ética para una ciudadanía crítica, responsable y comprometida que desde este lugar se buscaría promover (López Facal y Santidrián, 2011, p. 11). Es así que, bajo este segundo estandarte, se recuperarían nuevamente los aportes de Santisteban respecto a las ventajas en el uso de la estrategia del aprendizaje basado en problemas, las cuales para el autor, residían en que les estudiantes desarrollen interés por encontrar políticas alternativas, encarnar un papel activo y comprometerse social y políticamente con su realidad y su futuro (Santisteban, 2019, p. 41). En este sentido, la actual crisis ambiental presentaba los elementos claves para constituirse como un problema socialmente relevante o vivo al cual atender en el marco del aprendizaje basado en problemas. Lo controvertido en ella, a diferencia de otros temas de agenda, como el género, la etnia, la religión o la educación sexual (Santisteban, 2019, p. 65), se encontraba en el hecho de no ser completamente visible para les estudiantes, pero tanto o más urgente y con incidencias concretas sobre sus vidas y futuros. El desinterés - principalmente debido a la falta de conocimiento en el campo- no sería un obstáculo para el abordaje de la problemática la cual, cabe destacar, mantiene estrechos lazos de relación con el contenido historiográfico señalado para primer año. Preguntas tales como ¿Cuáles fueron las transformaciones sociales, culturales y ambientales que tuvieron lugar durante Paleolítico, que delinearon el mundo tal como hoy lo conocemos? ¿Qué relación existe entre el desarrollo del homo sapiens y la crisis ambiental actual? y ¿estamos a tiempo de solucionarla? fueron las preguntas que guiaron la propuesta y tendieron los puentes necesarios entre el contenido histórico-curricular y el problema socialmente relevante” (*Puzzle*, Introducción, Informe final).

Este itinerario de construcción da cuenta de la reflexión de la futura profesora respecto a las categorías, estrategias y autores propios de la DH. Allí observamos categorías como *temas controvertidos* o *problemas socialmente vivos y urgentes* que remiten a los autores sugeridos desde la cátedra. También encontramos una reflexión desde el ABP como una posibilidad para que los estudiantes se vuelvan activos protagonistas de la Historia, comprometidos con su realidad y futuro.

En la construcción de la situación problemática notamos que *Puzzle* opta por la combinación de enunciados y preguntas. Recordemos que, como quedó manifiesto en el capítulo 4, un problema es un tipo de pregunta de mayor complejidad y en muchos casos puede ser diseccionado en preguntas de distinto tenor. En este caso, se visibiliza cómo la escritura problematiza la cuestión ambiental y la vincula con los contenidos de primer año e incluye al final una serie de preguntas complementarias del enunciado. Éstas las divide en preguntas eje y preguntas subsidiarias, en una clasificación que le es propia, pero que contribuye a la tarea de comprender la relación entre problema y preguntas en este caso. Desde este problema general es que elabora las situaciones problemáticas de cada una de las clases. Como recuerda en la entrevista:

“Todas mis clases, por el tema que estoy dando ahora, van sobre el impacto del hombre sobre la tierra y las especies que la habitan. Entonces, las preguntas tienden como a reflexionar y hacen ese doble ejercicio de situarnos históricamente y venir al presente porque siempre estoy pensando en ese problema de base que es la crisis ambiental y el impacto del hombre” (*Puzzle*, Entrevista).

Prestemos atención entonces a los problemas de las distintas clases y observemos cómo se trabajó sobre ellos, desde la enunciación hasta su formulación y desarrollo en el aula.

N° de Clase	Situación problemática
1	¿Cuál es la importancia de conocer el mundo del paleolítico? ¿Cuál es el rol de los arqueólogos en la reconstrucción de la historia? ¿Por qué es importante conocer nuestra historia?
2	¿Qué hizo que los homo sapiens lleguemos a ser la especie dominante de los últimos 10.000 años? ¿Qué nos diferencia de otras especies animales?
3	¿Éramos más sanos hace 70.000 años? ¿Teníamos mayor conocimiento sobre los alimentos que consumimos? ¿Cómo consumimos en la actualidad?

	¿De qué forma accedemos a los alimentos? ¿Cuál es el costo de nuestro estilo de vida?
4	El fuego ha sido protagonista innegable de innumerables mitos y leyendas fundacionales de las distintas culturas humanas. Esto se debe, probablemente, a que su presencia tiene el magnánimo poder de marcar la diferencia entre la vida y la muerte, por lo cual, alcanzar su dominio, debe haber sido una de las experiencias más trascendentales en la historia de la humanidad. ¿Cuándo y dónde tuvo lugar semejante hazaña? No lo sabemos, o no con precisión. La evidencia arqueológica sugiere que hace 400.000 años el homo sapiens logró dominar el fuego. Sin embargo arqueólogos y arqueólogas a lo largo del mundo han encontrado evidencia suficiente que señala la presencia de fogatas junto a herramientas líticas asociadas al homo erectus de hace 1.8 millones de años en distintos puntos de África, Europa y Asia. ¿Cuál es el motivo tras esta amplitud cronológica entre los primeros usos por parte del homo erectus y la masificación de la mano del homo sapiens? ¿Qué relación creen que existe entre el dominio del fuego y la aceleración del tiempo histórico? ¿Qué impacto tuvo su dominio en el espacio habitado y en el tiempo vivido?
5	¿Por qué hoy somos la única especie de homínidos que habita el planeta? ¿Qué relación existe entre la expansión del homo sapiens y la extinción del homo neardenthalensis? ¿Cuáles fueron los principales espacios habitados? ¿Cuáles fueron los recursos en disputa? ¿Qué recursos nos disputamos en la actualidad?
6	¿Cuándo? y ¿Cómo? Son preguntas que aún no tienen respuesta cuando del poblamiento de América se habla. Distintas corrientes han intentado esbozar alguna explicación pero siempre han estado teñidas de contenido mítico-religioso o nacionalista. Algunas de ellas han sido descartadas con el avance de la modernidad, mientras que otras, envueltas en el velo científico, continúan gozando de cierta validez. Tal es el caso de la “Cultura Clovis” que con una datación de 13.000 años antes del presente, ostenta el mote de ser cuna del primer poblamiento americano, dando por tierra con otras posibles experiencias de datación similar o anterior en América del Sur. ¿Cómo se construye la Historia? ¿Qué historia tiene más valor? ¿Quién decide qué es historia? Son algunas de las preguntas que se desprenden del debate científico alrededor del cómo y el cuándo.
7	Los seres humanos nos hemos constituido como especie dominante durante los últimos 10.000 años. Hemos conquistado hasta las últimas regiones del planeta, y las hemos transformado de acuerdo a nuestras necesidades. Sin embargo, hemos olvidado por completo las necesidades de las demás especies animales y vegetales con quienes compartimos hogar. Actualmente muchas de ellas se encuentran en peligro de extinción. Por este motivo, es preciso que como ciudadanos del mundo seamos capaces de identificar la relación que existe entre nuestro desarrollo como especie y la crisis ambiental actual. ¿Qué relación existe entre el desarrollo del homo sapiens y la crisis ambiental? ¿Estamos a tiempo de solucionarla? ¿Qué hábitos deberíamos incorporar como especie para reducir el impacto ambiental que supone nuestro estilo de vida?
8	¿Qué hizo que el homo sapiens llegue a ser la especie dominante de los últimos 10.000 años? ¿Cuáles fueron las transformaciones sociales, culturales y ambientales que tuvieron lugar durante Paleolítico, y delinearon el mundo que conocemos? ¿Cuál es la importancia de conocer este periodo de la historia? ¿Qué relación existe entre la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con las problemáticas sociales y ambientales, y el conocimiento de la historia?
9	A lo largo de la unidad hemos señalado distintos aspectos que hacen del paleolítico uno de los periodos más trascendentes en la historia humana. Los espacios habitados, el vínculo con otras especies, el conocimiento ecológico, las religiones o pensamientos mítico-religiosos, el desarrollo tecnológico y los incipientes intercambios socio-económicos, que se complejizaron en la medida en que crecieron las comunidades, forman parte

	de las transformaciones llevadas a cabo durante el periodo más largo de nuestra historia. Esta última afirmación nos da pie a señalar otro de los aspectos trabajados en la unidad: el vínculo pasado-presente, y nuestro rol activo en la construcción y transformación de una historia que se espera dinámica, democrática y con implicancias en el presente y futuro. En este sentido, la evaluación partirá de interrogantes asociados a la interpretación histórica: ¿qué es el paleolítico? ¿Cuáles son sus características principales? ¿Cómo lo conocemos?, para llegar a preguntas de reflexión que busquen impulsar la conciencia histórica-temporal y la empatía histórica, como por ejemplo: ¿qué implicancias tiene este periodo en el desarrollo de nuestra historia? ¿Qué relación existe entre las decisiones tomadas por los primeros humanos y la actual crisis ambiental? ¿Estamos a tiempo de solucionarla? ¿qué sucedería con nuestra especie si no adoptamos un rol activo como ciudadanos de este mundo frente a la actual crisis ambiental?
10	No contemplada

Tabla 10: Situaciones problemáticas de las clases de Puzzle

En primer término, notemos que la enunciación de los problemas de las clases toma dos caminos diferentes, aunque complementarios. En ocasiones, *Puzzle* los construye como un conjunto de preguntas interrelacionadas que se conectan unas a otras. Esta variante de la situación problema se encuentra, por ejemplo, en las clases 1, 2, 3, 5 y 8. En otras oportunidades, las situaciones problema fueron elaboradas como la combinación de un enunciado y preguntas, como acontece en las clases 4, 6, 7 y 9. La clase 10, por su parte, no tuvo planteo de problematización, lo que imaginamos se debe a que se trataba de la clase final del itinerario. Esta clase no fue observada puesto que en la primera y la última clase los estudiantes no cuentan con el acompañamiento por parte de la cátedra (aunque desde luego que cuentan con la presencia del docente co-formador a cargo del curso) para no intervenir en estos momentos iniciales y finales de las prácticas. Sin embargo, que no estuviera planteado no quiere decir necesariamente que estuviera ausente. Al final de dicha clase volvió sobre aspectos de la situación problema general que había comenzado con la presentación del rompecabezas:

“Cierre: El mundo que se viene

Actividad de los estudiantes: En una maceta cada estudiante plantará una semilla de: espinaca-cebolla de verdeo-morrón. Luego, en la pieza de rompecabezas dibujada sobre la maceta, deberá realizar un dibujo o escribir una pequeña frase que dé cuenta del recorrido transitado. Se les entregará a modo de incentivo a la reflexión la pieza de rompecabezas que ellos mismos dibujaron en la primera clase de la secuencia didáctica.

Consigna: A lo largo de esta unidad hemos visto las consecuencias que tiene nuestro estilo de vida sobre el planeta y hemos reflexionado sobre la importancia de conocer nuestra historia para transformar nuestro presente. Hoy sabemos que depende de nosotros cambiar nuestros hábitos y evitar que la crisis ambiental continúe dañando el planeta. Nuestro lugar en el rompecabezas de la historia puede ser el de la pieza más importante que dé sentido a la imagen. ¿Estás dispuesto a ocupar ese lugar en el rompecabezas de nuestra historia? ¿Qué dibujarías en esa pieza?” (*Puzzle*, Planificaciones diarias, Clase 10).

Como se observa, aparece nuevamente el problema inicial junto a la pieza de rompecabezas con la que había invitado a los estudiantes a pensar la Historia en la clase 1. Los introduce en la pieza y les otorga agencia en la construcción del futuro a partir de la consigna.

Ahora bien, cómo fue el proceso de trabajo de la problematización más allá de su enunciación en la planificación. Para dilucidar el contenido de esta pregunta, será necesario “entrar” en alguna de sus clases en particular. En la 5, del 20 de mayo, proponía problematizar la relación entre la expansión del *Sapiens* y la extinción del hombre de Neanderthal. Al analizar el POPEH, vemos que dos de sus apartados permiten dar cuenta del abordaje didáctico de la clase, atender a la problematización y demás componentes de la *didáctica de la pregunta*. En la siguiente tabla nos abocamos con detenimiento a la observación del POPEH:

Dimensiones POPEH	Definición	Comentario
<p>Componentes de la clase planeada</p> <p>Estructura de la clase. Relación entre el plan y la puesta en práctica. Planteo de una problematización desde el inicio de la clase o contenido estructurante de toda la clase. Coherencia y conexión entre los componentes de la planificación (relación entre fundamentación-objetivos-estrategias-actividades-evaluación)</p>	<p>La clase comienza con <i>Puzzle</i> recuperando lo visto la clase anterior. Se apoya en el pizarrón. Los estudiantes comparten una lectura guiada por <i>Puzzle</i>. Va deteniendo la lectura y dice que con lo leído podemos responder dos preguntas: ¿Qué? ¿Cuándo? En el pizarrón va elaborando una red conceptual en torno a estas primeras preguntas. <i>Puzzle</i> divide al curso en tres grupos y un estudiante lee las consignas de trabajo. Cada grupo elige una de las hipótesis. Tienen que investigar sobre ellas y presentarlas y defenderlas. Al presentar la consigna, siempre es conveniente volver a explicarla y despejar las dudas que surjan. Más tarde con los grupos trabajando <i>Puzzle</i> corrige y repite la consigna. Usa algunos ejemplos para que se entienda lo que hay que hacer. Recorre los grupos y orienta la tarea. Llega el momento de la exposición de los grupos. Dice: ¿Por qué se extinguieron los neandertales? Este grupo tiene una explicación. Pasan los otros grupos al frente y exponen también sus hipótesis. Realiza preguntas y recupera las hipótesis de cada grupo. En el pizarrón previamente, <i>Puzzle</i> había registrado 3 preguntas como apoyo de las hipótesis. (ver foto). Luego de la exposición de los grupos comparten una lectura en conjunto para ver cuál de esas hipótesis es la más aceptada hoy día. Trabajan sobre dos mapas sobre las glaciaciones. Un estudiante pregunta sobre la escala del mapa, tenemos que enseñar a leerlos y decodificarlos. Es parte de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Allí se escapó una posibilidad de trabajar esta habilidad. Luego <i>Puzzle</i> recupera la importancia del agua y de los recursos naturales y lo conecta con el presente, con la relevancia del agua y con las futuras guerras por el agua.</p>	<p>Estas primeras preguntas recuperan el mapa conceptual que está planteado en la planificación.</p> <p>Vemos aquí la importancia de la explicitación de la consigna; su claridad y repetición son elementos centrales para su realización. También brindar ejemplos de lo pedido.</p> <p>Aparece el problema central de la clase como marco general de la actividad, aunque quizás hubiera sido conveniente insertarlo al inicio. Se apoya en el pizarrón y allí registra 3 preguntas como apoyo de las hipótesis.</p> <p>Competencia espacial relativa a la enseñanza de la lectura de un mapa.</p> <p>Conexión con una problemática del presente.</p>
<p>Desarrollo de comprensión</p> <p>Consideración de las representaciones de los estudiantes. Promueve hipotetización. Se plantean problemas para organizar secuencia. Orientación en la tarea. Secuenciación. Expresiones de comprensión por parte de los estudiantes. Interacción con los alumnos. Preguntas y diálogo. Aprendizaje activo Uso del lenguaje apropiado. Organización de la exposición por parte del docente. Estructura y fluidez. Exposición: intervenciones oportunas. Narrativa escrita: se analiza la narrativa escrita utilizada por el docente (textos, fuentes, archivos, gráficos, mapas)</p>	<p>Pregunta al inicio: ¿Se acuerdan lo que vimos la clase pasada? ¿Tienen todos la lista de las características? ¿Me querés decir Agustín que características vimos? A partir de estas preguntas va recuperando y elaborando en el pizarrón una lista.</p> <p>Luego pregunta: ¿Qué estaba sucediendo mientras los homínidos desarrollaban estas habilidades?</p> <p>Utiliza varias veces la expresión: “¿Se acuerdan?” como pregunta para recuperar los saberes de las clases anteriores.</p> <p>Aparece otra pregunta: Hoy no vivimos con los neandertales, ¿por qué? Los estudiantes plantean algunas teorías y <i>Puzzle</i> les dice que sí, que puede ser.</p> <p>Al final de la clase, <i>Puzzle</i> trabaja con mapas, los pasa por el grupo de Whatsapp. Pienso que es mejor tener los mapas impresos y explicar desde un lugar central para que todos vean.</p>	<p>Recuperación de los saberes construidos en las clases anteriores. Se apoya en el pizarrón.</p> <p>Elabora una pregunta más compleja.</p> <p>Continúa con la recuperación de los saberes de las clases anteriores. Apela a una pregunta cerrada que invita a que hagan la conexión con lo visto con anterioridad.</p> <p>Aquí aparece el problema de la clase en la actividad. Se promueve la hipotetización alrededor del problema de la clase. La practicante no rechaza ninguna de las ideas esbozadas.</p> <p>Utilización del mapa en clase.</p>

Tabla 11: Protocolo de observación de clase 5 de Puzzle

En un primer término, *Puzzle* recupera los saberes construidos las clases anteriores y luego realiza una lectura compartida en conjunto con los estudiantes. El problema queda en suspenso por el momento para aparecer luego de la lectura del texto. De hecho, el final del mismo incluye la pregunta que recupera inmediatamente: “(...) Saber qué sucedió durante la última glaciación y por qué nuestros primos neandertales desaparecieron de la faz de la tierra hace 25.000 años es sin dudas el misterio de la semana” (*Puzzle*, Planificaciones diarias, Clase 5). *Puzzle* recoge el interrogante y lo reformula: “Bueno, entonces, esa es la pregunta del día de hoy ¿Qué pasó con nuestros primos neandertales? ¿En qué momento desaparecieron y por qué?” (*Puzzle*, Grabación de clase 5) Los divide en grupos y los invita a participar de un debate científico donde deberán defender diferentes hipótesis sobre la pregunta-problema de la clase. Les brinda una guía para hacerlo y recorre los grupos orientando la tarea. Luego se realiza la socialización de las hipótesis. Antes de hacerlo, se apoya en el pizarrón y anota las siguientes preguntas que fotografié; a cada hipótesis le corresponde una pregunta que orbita alrededor de la pregunta central de la clase¹⁰⁰:

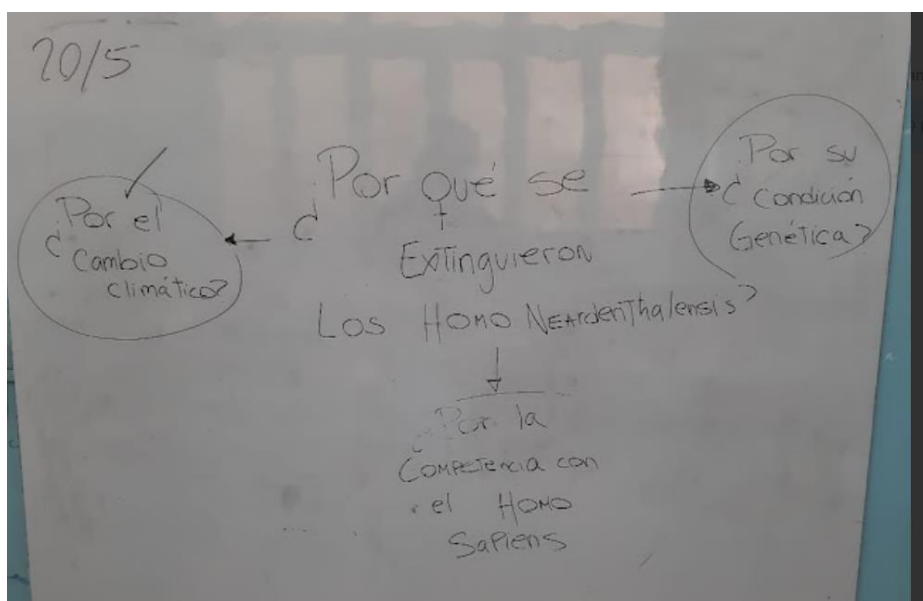


Ilustración 5: Pizarrón de la clase 5 de Puzzle

Seguidamente, aparece un nuevo texto que viene a develar la incógnita y que *Puzzle* titula “Misterio develado: el porqué de la extinción del homo neandenthalensis” (*Puzzle*, Planificaciones diarias, Clase 5). El texto es acompañado de algunas preguntas orientadoras que conversan desde la oralidad. La idea es contrastar el planteo del texto con las hipótesis trabajadas anteriormente. Hacia el final les propone pensar el problema

¹⁰⁰ Registro fotográfico tomado el 20 de mayo de 2022.

desde múltiples perspectivas; quizás no fue una única causa la que promovió la extinción del hombre de Neanderthal sino más bien un conjunto de factores. Desde ese punto de vista es que conecta el problema con una cuestión actual relacionada a los planteos de que las próximas guerras mundiales serán por el control de los recursos, en especial, el agua. El problema histórico deviene entonces en un problema urgente (Bazán, 2019) que conecta con la situación problema general de la planificación. El problema planteado, sin embargo, se escapa en su relación con el contenido histórico. ¿Tiene sentido debatir un tema del presente sin observar el vínculo con el proceso histórico analizado? En este caso, la idea es interesante, pero queda un tanto desdibujada por estas razones. En el POPEH referimos a ello en la sección de “Otras anotaciones”:

“Lo que veo también es que se piensa como cierre una actividad del presente pero no se vincula con el contenido histórico. Una opción sería: “los neandertales nos enseñaron...” o “el cambio climático actual nos obliga a realizar pequeños aportes para no extinguirnos como las otras especies homínidas” (*Puzzle*, POPEH, Clase 5).

Terminar el análisis de esta dimensión didáctica, implica volver sobre un aspecto todavía no abordado de la didáctica de la pregunta. Nos referimos al papel que las preguntas de la oralidad cumplen dentro de las *prácticas de preguntar* de *Puzzle*, precisamente a aquellas que quedan en el aire de las clases. La argumentación derivó por la problematización, pero es menester regresar al primero de los elementos de esta dimensión para ahora detenernos específicamente sobre qué ocurrió con las preguntas que *Puzzle* realizó en la oralidad. En principio, recuperemos su mirada particular sobre este aspecto en la entrevista que realizamos. Las preguntas aparecen como mojones para ordenar la clase, para conducirla a través del diálogo:

“Creo que uso las preguntas como guía conductora de la clase, las uso para indagar qué conocimientos hay y si se está entendiendo lo que yo estoy diciendo, como para comprobar que se vaya entendiendo el conocimiento y tiendo como a ir (es lo que yo siento, lo que yo percibo) encadenando esas preguntas para llegar a un punto de la clase o a la idea principal. Para eso me sirven las preguntas” (*Puzzle*, Entrevista).

Las preguntas se erigen como las guías de las que aferrarse. En el desafío de desempeñarse por primera vez frente a los estudiantes, las preguntas establecen los

términos de la conversación con ellos, las maneras de definir esa relación que, como sabemos, requiere de una articulación genuina entre interlocutores, mediada a través del interés, la confianza y el respeto y gracias a determinadas acomodaciones verbales y no verbales (Burbules, 1999) Esa relación implica para la practicante interrogarse previamente sobre si lo que se está diciendo es comprendido, para ser traducido a los destinatarios de ese diálogo. Conlleva también ciertos roles dentro de la conversación, entre el decir y la escucha. En el caso de las practicas iniciales de enseñanza de *Puzzle* la anticipación del diálogo se realiza a partir de formular las preguntas que pueden conducir la conversación:

“Bueno, me ayudo mucho en la planificación de la clase y cuando repaso la clase, voy como pensando qué preguntas haría. Suelo planificar como muy al borde, entonces las preguntas que hago las pienso esa misma mañana antes de la clase. Como muy al límite del tiempo, como que no tengo tiempo para revisar la clase, siempre llego como muy jugada. Entonces, antes de la clase voy leyendo y digo, acá podría frenar y revisar este tema y las preguntas tienen que ver con qué nos dijo el texto, qué podemos destacar, siempre van como en esa línea, de frenar y revisar lo que se leyó, lo que se trabajó hasta ese momento, pero las pienso muy poquito antes de la clase. Hay algunas que sí, que surgen en el momento, pero la mayoría no (...) Con los textos las voy recordando, vamos leyendo y haciendo pausas y yo sé que esa pausa es para preguntar algo específico, que quede bien en claro lo que se leyó hasta ese momento. Y bueno, después están las consignas...”
(*Puzzle*, Entrevista).

Este tipo de preguntas anticipatorias aparecen en la planificación que elabora *Puzzle* pero la excede, por la propia naturaleza de la preparación de su clase, tal como cuenta. El instrumento de planificación diaria que se propone desde la cátedra trae separado las actividades del docente y del estudiante, aunque no en todos los casos los practicantes se ciñen a este modelo de la misma forma. En el caso de *Puzzle* esto es aprovechado para diseñar allí las consignas de trabajo que ya analizamos, pero también para registrar algunas preguntas que se realizarán de manera oral. En la clase 1, por ejemplo, escribió lo siguiente:

“Actividades de los estudiantes: Luego de la lectura les estudiantes procederán a colocar cada una de sus piezas sobre la pizarra formando un rompecabezas al que

le faltara una pieza. Se les preguntará entonces ¿qué observan en la imagen?, ¿qué creen que representa?, ¿qué de lo que leyeron en el texto pueden identificar en la imagen reconstruida?, ¿qué creen que significa la pieza faltante y de qué forma se imaginan que podemos conocer aquellos aspectos que desconocemos de la historia?” (*Puzzle*, Planificaciones diarias, Clase 1)

Aunque no está expresado en la planificación, es claro que se trata de preguntas propias de la oralidad. “Entramos” a una de sus clases para observar cómo utiliza las preguntas durante el diálogo. Primero, prestemos atención al inicio de una de ellas:

“Vos no estuviste la clase pasada ¿Alguien le quiere contar al compañero qué estuvimos viendo la clase pasada? [Un estudiante interviene y relata lo trabajado la clase anterior, otros intervienen porque recuerdan las especies animales, la megafauna, abordada en dicha clase; un estudiante se acuerda de un animal específico] ¿Cómo se llamaba ese tipo de especies? [un estudiante dice megaterium] ¿Qué pertenecía a la mega...? [fauna] Muy bien. Eran animales grandes, que se extinguieron. ¿Por qué se extinguieron? [por la falta de comida dice un estudiante, otro se acuerda del gliptodonte] ¿Están seguros? [uno se acuerda de la era del hielo, otro del caballo gigante y otro del perro ‘mutante’, luego se acuerda su nombre Macrauchenia] Gliptodontes hay muchos en Mar del Plata. Vivos no. [un estudiante aporta información sobre los lugares donde habitó dicha especie] Bueno ¿Por qué se extinguieron? ¿Por qué motivos no convivimos con esas especies? [un estudiante dice algo] Pero había una respuesta a porqué se extinguieron. Estaba en el texto [por falta de comida dice un estudiante...] Alguien tuvo que ver con la extinción... [un estudiante dice los homo sapiens] Los homo sapiens. Muy bien. ¿Por qué? Los homo sapiens son los responsables de la extinción de la megafauna... [un estudiante lee el texto] Terminaron las glaciaciones, cambió el mundo, cambió el espacio en el que vivía la megafauna y a eso le sumamos la acción del homo sapiens. El homo sapiens las cazó, estas especies no se pudieron reproducir y terminaron por extinguirse. Esto le pasó a muchas especies a lo largo de la historia y ustedes tenían especies que están en peligro de extinción hoy en día en nuestro país como el yagareté” (*Puzzle*, Grabación de clase N° 8).

En primer término, vemos cómo *Puzzle* recupera los saberes abordados la clase anterior. En lugar de la clásica interrogación “¿Se acuerdan lo que vimos la clase pasada?” que suele aparecer comúnmente en las clases que acompañamos, aparece este interrogante que invita a un estudiante a contarle al compañero lo trabajado. Inmediatamente, *Puzzle* suma una nueva pregunta, en este caso, una sencilla que busca reponer el calificativo con el que se denominaba a las especies. Al no lograrlo, *Puzzle* recurre a una pregunta de “completado”, o sea, deja abierta la palabra para ser llenada por los estudiantes. Dice “¿Mega....?” y los estudiantes completan con Fauna, aunque alguno al pasar se confunde y dice Megaterio. Vale la pena considerar, que este tipo de opciones no son las más convenientes para la conducción del diálogo puesto que no se producen intercambios que favorezcan la producción de conocimiento. En el caso de *Puzzle* recurrir a este interrogante no fue su primera opción, sino su segunda al ver que los estudiantes confundían la manera de calificar a estas especies. Continúa con un interrogante de mayor complejidad: ¿Por qué se extinguieron? Los estudiantes arriesgan hipótesis. *Puzzle* les pregunta si están seguros en sus planteos porque se da cuenta que ningún estudiante hizo referencia al papel de los seres humanos. Aparecen otras respuestas e insiste con la misma pregunta pero, en esta ocasión, le agrega un interrogante más que nos incluye en el relato: “¿Por qué no convivimos con dichas especies?” Los estudiantes comprenden el papel que ocupamos en ese proceso. Agrega un nuevo porqué y produce una explicación que integra otros elementos no mencionados. *Puzzle* usa los porqués de manera punzante, quiere llegar a que ellos conecten el rol que los *homo sapiens* cumplieron y cumplimos en la extinción de la fauna. Por eso enfatiza en esta pregunta y la reitera varias veces, sobrepasando la información brindada por los estudiantes, quienes comúnmente se quedan con datos de color como el nombre de algún animal, el “perro mutante” o se acuerdan de la película *La era del hielo*. La pregunta es sostenida durante la conversación para mostrar que la información aportada no alcanza para contestarla; es necesario conectar ideas sueltas, es menester elaborar una explicación de conjunto, como efectivamente ocurre hacia el final del extracto. Observemos el cierre de la clase 5 para evidenciar qué ocurre allí con las preguntas del diálogo.

“¿Por qué eligieron ese lugar? El compañero nos dijo que porque era más cálido. La temperatura era más templada. Pero había otra característica más que hacía de ese lugar un sitio excelente para habitar en este contexto de media Europa cubierta con glaciares. Miremos el mapa. ¿Qué tiene? [los estudiantes observan los colores

de un mapa físico en sus teléfonos] Pero también tiene...A ver... ¿Qué son esas rayitas celestes? Son ríos, muy bien. Son masas de agua ¿Por qué se ubicaron cerca de masas de agua? [para tomar agua] Para tomar agua, muy bien. Y ¿Para qué más? ¿Quiénes más consumen agua? [los animales] Los animales, muy bien Y ¿entonces? Cazan, era un espacio habitado por peces, por mamuts. ¿Nosotros nos ubicamos hoy cerca del agua? Si ¿Sí? ¿Ustedes están de acuerdo? ¿Nos seguimos ubicando cerca de un espejo de agua? Si ¿Entonces el agua es importante para nuestras vidas? Bueno, entonces podemos decir que el agua es un recurso importante para nosotros. [nos mantiene vivos dice un estudiante; otro agrega sirve para cazar; otro dice un chiste “si no tuviéramos agua, tomaríamos gaseosa”] ¿Escucharon alguna vez que la próxima guerra va a ser por el agua? [a sí, dicen que va a haber tsunamis y eso, dice un estudiante, hay intercambios inaudibles] ¿Hay gente que dice que la próxima guerra va a ser por el agua? Porque el agua es un recurso indispensable para nuestras vidas. [¿Quién dijo eso?] Tenemos que evitar que suceda una guerra por el agua. [no se entienden las intervenciones] ¿Qué dijo acá el compañero? [se escuchan muchas intervenciones; uno dice, profe, sabés lo que hay que hacer en Argentina, empezar a comprar muchas botellas de agua y las guardamos, otro le dice que se pudre el agua; *Puzzle* los deja intervenir] En estos grupos como están quiero que piensen estrategias para cuidar el consumo de agua. Hacen un listado y lo trabajamos la clase que viene (*Puzzle*, Grabación de clase N°5)

En este cierre notamos en un primer momento la necesidad de la explicación como momento de reflexión sobre lo trabajado en la clase. Luego de ella aparecen las preguntas. En mayor medida se trata de preguntas sencillas como “¿Qué son esas rayitas celestes?” o “¿Quiénes más consumen agua?”. Luego aparecen otras como “¿Por qué eligieron ese lugar?” o “¿Por qué se ubicaron cerca de masas de agua?”, en tanto preguntas de comprensión que revisten de mayor complejidad. Estos estudiantes necesitan ir en búsqueda de los porqués y eso *Puzzle* lo advirtió desde las observaciones. Su intención era que ellos se sintieran protagonistas de una historia que les era, totalmente, ajena. Es por ello que en el cierre vuelve sobre un problema que permite conectar con los tiempos presentes como la relevancia del agua y las discusiones en torno a la escasez de ese recurso en el futuro próximo y las posibilidades concretas de que las próximas guerras sean por el control de dicho recurso. En un principio hacen chistes, otros se toman el

desafío más en serio. En suma, lo que apreciamos es que *Puzzle*, sin levantar la voz, tan sólo recurriendo a un juego dialéctico de preguntas y respuestas, aunque algunas de estas sean cerradas, consigue que los estudiantes vayan conectando las ideas y que incluso puedan sentirse parte de problemas más profundos. El diálogo requiere de estas preguntas, de esta dinámica de que los estudiantes responden algo y entonces aparece una nueva pregunta como en este caso o, como en el ejemplo anterior, sostener una pregunta hasta agotar todas las opciones posibles. Sin embargo, es posible que muchas veces lo espontáneo de la oralidad deje muchos cabos sueltos, ideas que no se conectan o información que no llegamos a completar o ampliar. Más allá de ello, estos ejemplos evidencian tanto la centralidad de las preguntas durante la conversación como los desafíos que conlleva su utilización para la construcción de pensamiento histórico en el aula. Con este ejemplo culminamos el análisis de esta dimensión para sumergirnos de lleno en las *prácticas de preguntar* de *Puzzle* en relación con las competencias de pensamiento histórico.

La dimensión del pensamiento histórico en Puzzle

Analizar las *prácticas de preguntar* en relación con las distintas competencias de pensamiento histórico implica desarmar piezas de un rompecabezas, recurriendo a su metáfora, que se encuentran interrelacionadas en la práctica. La intención es ver cómo fueron abordadas desde las preguntas por *Puzzle* en sus clases. ¿De qué trata esto de pensar históricamente en el aula? Para la practicante 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 histórico-temporal que les permitieran contextualizar los procesos históricos que les antecedían; 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 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 cotejo¹⁰¹ que incluye una referencia a la temporalidad y empatía históricas. Desde un principio se registra su interés por evaluar estas habilidades, que se vinculan con las competencias planteadas por Santisteban:

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.

Tabla 12: Grilla de cotejo de Puzzle

En los criterios se observa su preocupación por el tiempo histórico, por el abordaje de los cambios y las continuidades, por las temporalidades y también, aunque ubicada en el casillero de la empatía histórica, por la contextualización. De aquí se desprende, la primera de las competencias, la conciencia histórico-temporal, aunque en el caso de *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 y trabajados 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,

¹⁰¹ 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.

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? Una breve cronología del Paleolítico.

7 millones de años	Aparecen los primeros homínidos, descendientes de simios y caracterizados por la bipedación
4 millones de años	Aparecen los australopitecos
2,5 millones de años	Aparece el Homo habilis, primer miembro de nuestro género.
1,8 millones de años	Aparición de Homo ergaster/erectus, el primero en salir de África y migrar hacia Eurasia meridional
250.000 años	Aparecen los Homo sapiens, primeros humanos modernos, con lenguaje totalmente desarrollado. Uso cotidiano del fuego.
100.000 años	Los humanos modernos se adentran en Oriente Próximo, donde probablemente entran en contacto con los neandertales.
60.000 años	Los humanos modernos llegan al actual territorio australiano.
25.000 años	Los humanos modernos llegan a Siberia; se extinguen los neandertales, últimos representantes de los homínidos no humanos
13.000 años	Aparecen los primeros indicios de colonización en el actual territorio americano, a través del estrecho de Bering
10.000 años	Termina la última glaciación. Aparecen tecnologías cazadoras recolectoras intensivas, sociedades sedentarias con formas primitivas de agricultura; la población aumenta rápidamente y comienzan a establecerse jerarquías hacia el interior de las comunidades.

Tabla 13: Coordenadas temporales en Puzzle

Esta periodización es acompañada por un mapa¹⁰², que es antecedido por una pregunta: “¿Dónde comenzó la historia de nuestra especie?: De África para el mundo”. Más avanzada en sus clases, *Puzzle* vuelve sobre la periodización, pero ahora presenta en su clase 4 una línea de tiempo curvada con los principales hitos de la evolución de nuestra especie:

¹⁰² Preferimos no incluirlo dado que carece de la referencia respectiva.

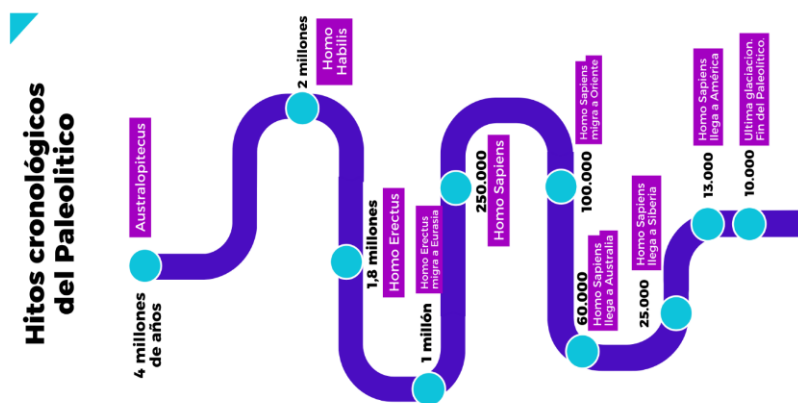


Ilustración 6: Línea de tiempo curvada de Puzzle

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 en una clase de Ciencias Sociales:

“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 los 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 realizamos luego de la clase, quizás sea conveniente revisar nuestro registro en el apartado del POPEH abocado a este aspecto:

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, <i>Puzzle</i> 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	<i>Puzzle</i> 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	<i>Puzzle</i> 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.

Tabla 14: Componentes temporales en las clases de *Puzzle*

En las anotaciones se evidencia el proceso de *acompañamiento* donde sugerimos cursos de acción para el abordaje de la temporalidad en el transcurso de las prácticas. En este sentido, es fundamental que los practicantes comprendan que como profesores en Historia trabajamos con la temporalidad y ello implica que los estudiantes se involucren con tiempos tan lejanos. No basta con ello, también es necesario sugerir posibilidades concretas para sistematizar la comprensión de los estudiantes respecto al tiempo histórico. Volver sobre las preguntas (aunque estas sean dicotómicas) como se indicó en la clase 3 puede ser útil para que los estudiantes reconozcan los tiempos que están estudiando. También registramos que *Puzzle* diseñó algunos problemas, como el del poblamiento americano, a partir de preguntarse sobre su temporalidad. Otra vez la pregunta es vertebradora de esta competencia.

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 los 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 en la formación teórica inicial y allí radica también la potencia de sus propuestas. Sobre la mirada del tiempo, es claro el aporte de Santisteban, 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 7: 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 lo que es bastante engorroso si no se hace de una manera original. 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).

Volvemos entonces sobre el comentario de Santisteban para reconocer algo que le señalamos a *Puzzle* en la observación de la clase. Al incluirlos hacia el final de la temporalidad les dio poder sobre el tiempo:

“Algo muy importante a señalar es que *Puzzle* al elegir las imágenes, seleccionó el primer día de clases de primero segunda, los incluyó en la temporalidad. Como dirían Pagès y Santisteban, les dio poder sobre el tiempo al integrarlos a la cronología para que comprendan que sus acciones construyen presente, futuro y pasado. La clase estuvo muy bien. La propuesta para el repaso estuvo muy bien pensada. La actividad del álbum me gustó mucho ¡Felicitaciones!” (*Puzzle*, POPEH, Clase 8)

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 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).

En el caso específico de la imaginación histórica en tanto competencia de pensamiento histórico, ésta estuvo detrás de muchas de sus experiencias a la hora de reconstruir el pasado trabajado en el aula. Una dificultad estuvo en la conexión de la imaginación con la empatía histórica como un aspecto directamente vinculado a la tarea de situarse en un pasado tan remoto. Durante la entrevista, la reflexión condujo a un momento específico de sus prácticas. Allí aparecen las dificultades de una consigna, o de su interpretación, como elementos principales de la reflexión:

“La potencialidad que siempre veo y es a lo que apunto es a traer a la Historia como más a nuestros días y a nuestro cotidiano y que ellos se involucren y ese me parece que siempre es el aspecto más positivo que por ahí un tema que queda tan

lejos lo puedan sentir más cerca. Y la dificultad, en mi caso son dificultades de experiencia y de práctica, de que es la primera vez que lo hago, supongo que con el tiempo me va a costar menos traducir estas competencias y habilidades a preguntas específicas. Y la dificultad que hubo en esta consigna, la del otro día que era la de ponerse en el lugar de un animal, que era muy complejo. Yo supongo que tuvo que ver que era la primera vez que hacía una pregunta de ese estilo, entonces para mí tenía sentido cuando lo hice y después en la clase no funcionó. De hecho las historias que ellos contaron no eran desde la perspectiva del animal sino contaban una situación como general” (Puzzle, Entrevista).

Durante la clase 7, en la que los estudiantes investigaron sobre la megafauna paleolítica a partir de algunos interrogantes brindados por *Puzzle*, se les pedía que buscaran información y para ello les acercaba algunas preguntas: “¿Qué características tenía? ¿Dónde vivió? y ¿Cuándo se extinguió? Se recomendará extraer estos datos de Wikipedia. 10 min” (*Puzzle*, Planificaciones diarias, Clase 7). Los animales habían sido repartidos mediante fichas al azar y los estudiantes debían conocerlos y situarlos en un contexto temporal y espacial determinado. Estas preguntas sencillas (Anijovich y Mora, 2010) contribuyen a guiar la búsqueda de información dentro de la página web asignada para la búsqueda. Una vez hecho esto, encuentro el interrogante al que *Puzzle* se refería:

“Actividad de los estudiantes: El último día en la vida de...

A partir de la información recuperada deberán construir en parejas un breve relato de ficción que tenga a un individuo de la especie que te ha sido asignada como protagonista. Deberán narrar que características tenía tu protagonista, donde vivía, como pasaba sus días, qué relación mantenía con las comunidades cazadoras-recolectoras y como fue el último de sus días. Algunas ideas para que no les asuste la hoja en blanco: ‘Había una vez hace 12.000 un...’ –‘Cuenta la leyenda que hace 12.000 años un...’” (*Puzzle*, Planificaciones diarias, Clase 7)

La consigna se precipita sobre una demanda de orden cognitivo superior (Anijovich y Mora, 2010) como la de construir un relato de ficción cuyo protagonista tenía que ser uno de estos animales. La dificultad clara y evidente era ponerse en la piel de un animal como la megafauna paleolítica para escribir desde allí un relato. Las

dificultades de la consigna redundaron en producciones muy diferentes a las esperadas, como recordó *Puzzle* en la entrevista:

“Si, yo creo que la versión que hicieron ellos es mejor que lo que yo había planteado porque las historias que me contaban eran como un relato de National Geographic, que está contado como desde afuera: Se movía la megafauna por la pampa. Ese relato que no es desde la perspectiva de la megafauna sino desde un tercero. Ese si tiene sentido, no la propuesta que yo había hecho. O así lo entendieron ellos y me parece que estaba bien. Mucha de mi falta de experiencia en el aula tiene que ver con que yo llego muy tarde al aula en la carrera. De 6 pedagógicas en la carrera, recién en la última llego al aula, hay otras observaciones, pero no es lo mismo, no hay contacto con la situación de escuela, con la situación de escuela pública, que la mayoría venimos de escuelas privadas, eso no es un dato menor y la realidad de la escuela pública es muy distinta. Si bien yo tengo una escuela que es una bomba, la escuela que me tocó a mí, la verdad, que hay recursos, está calentita, es muy linda. Pero hay como todo un universo, del aula, de la escuela, de los chicos que van que nos queda muy lejos a los que venimos de escuelas privadas y después de la universidad que también es un ambiente bastante, no es elitista la palabra, pero está bastante alejada de la realidad de la escuela pública. Entonces, me parece que una crítica para hacer a mi formación o algo que le hubiera sumado es mayor presencia en las aulas y desde más temprano, no sólo con observaciones sino también con algún rol más activo” (*Puzzle*, Entrevista).

Aparece en su narración la distancia entre la consigna planteada y el resultado que produjeron los estudiantes. Se pusieron en el lugar de humanos (puesto que en efecto lo son) y no pudieron situarse en el pasado como habitantes contemporáneos y responsables de la extinción de dichas especies. La imaginación y la empatía habían discurrido hacia lo conocido, dadas las dificultades ya señaladas. Ello requiere, como reconoce *Puzzle*, revisar las preguntas formuladas para fortalecer el desarrollo de esta competencia en el aula.

En el caso de la competencia de interpretación histórica, esta emergió en varias de sus clases, puesto que se trataba de abordar tiempos remotos donde las fuentes son

demasiado fragmentarias para la lectura de los procesos históricos. Su reflexión sobre esta competencia sobresale en la introducción del informe de las prácticas:

“Esta última competencia del pensamiento, a la cual nos referiremos como interpretación histórica siguiendo los aportes de Santisteban (2019), sería una de las principales competencias a trabajar con los estudiantes que, lejos estaban de ser “pizarras vacías” respecto al conocimiento histórico. Sin embargo, sus lecturas estaban mediadas por expresiones como “venimos del mono” y similares reduccionismos naturalizados que se enunciaban con cierta desconfianza. Las dudas, sorprendentemente, provenían de la contradicción que estas afirmaciones suponían respecto de las explicaciones religiosas sobre el origen de “los hombres”. Frente a ello, el trabajo con fuentes y publicaciones científicas, se convertiría en un pilar al que abrazarse para dar respuesta a tales inquietudes. A lo largo de las diez clases se buscaría señalar, una y otra vez, el rol que los arqueólogos e historiadores cumplían en la reconstrucción del pasado y en la comprensión del presente. Un ejemplo por demás representativo de esta intención, sería el análisis de la experiencia del Equipo Argentino de Antropología Forense en la identificación de soldados argentinos caídos en la Guerra de Malvinas. El ejercicio de responder a las preguntas ¿qué es? y ¿para qué sirve la antropología?, aportaría definiciones no sólo epistemológicas respecto al quehacer de la disciplina, sino también éticas-ideológicas (Santisteban, 2019) y políticas, que resultarían en una suerte de estandarte para el posterior desarrollo de la secuencia didáctica” (*Puzzle*, Introducción, Informe final)

La centralidad señalada por Puzzle recae fundamentalmente en la importancia de enseñar el método científico de trabajo que realizan arqueólogos, antropólogos e historiadores. La vinculación con la experiencia del Equipo Argentino de Antropología Forense aparece en esta ocasión como una oportunidad para evidenciar que el mismo método científico de trabajo se utiliza tanto para tiempos más cercanos y conocidos pero que son los mismos que se usan para acceder a ese pasado tan lejano, como el de los tiempos paleolíticos:

“El trabajo con testimonios arqueológicos y publicaciones científicas sería una continuidad a lo largo de la secuencia. Allí encontraba la posibilidad de que los estudiantes reconocieran a la Historia como una disciplina en permanente

construcción, renovación y contradicción” (*Puzzle*, Diario de clases, Informe final).

La clase 5, a la que ya referimos, sirve de muestra de la importancia asignada a esta competencia. Allí aborda aspectos metodológicos como la elaboración y constatación de las hipótesis que producen historiadores y arqueólogos al respecto de las explicaciones sobre la extinción del neanderthal. Las hipótesis, en tanto respuestas posibles a preguntas y problemas, son el camino elegido para evidenciar el proceso de construcción del conocimiento histórico. Para ello, la guía que les entrega *Puzzle* les da la pauta sobre cómo defenderlas en el debate con sus compañeros, aunque no tengan que construirlas:

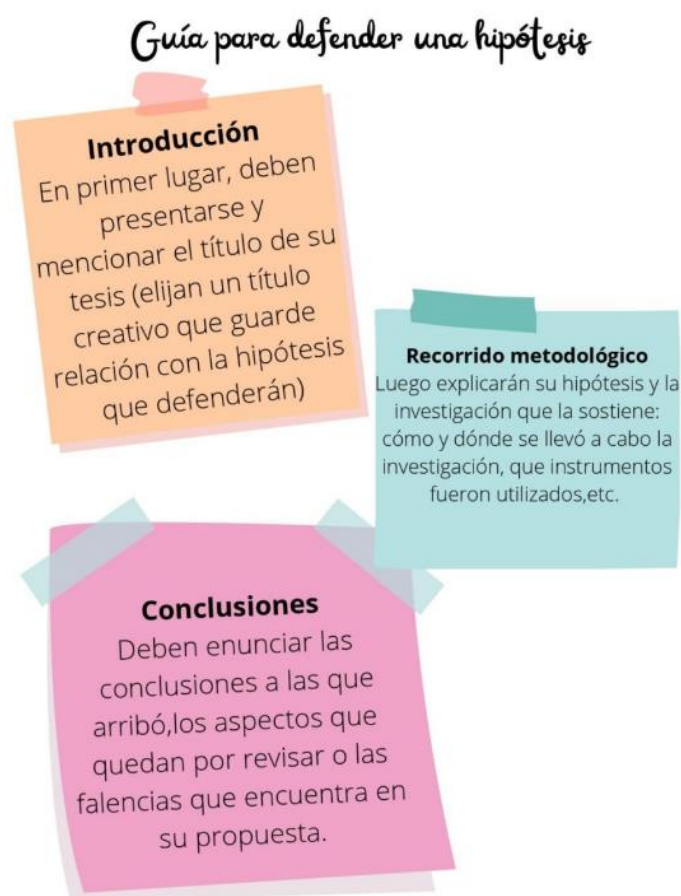


Ilustración 8: Guía para defender una hipótesis en la clase 5 de *Puzzle*

Nuestro registro en el POPEH recupera el trabajo de esta competencia. En este caso se trata nuevamente de la clase 5, aunque ahora las anotaciones sobre este aspecto fueron tomadas en los apartados de “Interpretación y transformación del contenido” y el de “Práctica histórica/Pensamiento Histórico”:

“La propuesta es interesante. La idea de debatir en grupos y que cada uno defienda una posición me parece acertada. Creo que quizás hubiera estado bueno pensar un soporte en el que se pudiera recuperar la información para cada una de las teorías y que sirviera a la vez para luego sostener la posición en su exposición al frente. La actividad de las hipótesis y su defensa con argumentos científicos es interesante. Luego su contrastación con las investigaciones más recientes también. Allí pienso la importancia de resaltar cómo se construye el conocimiento científico, resaltar la provisionalidad, los cambios en las interpretaciones, mostrarles cómo avanzan las teorías científicas, cómo lo hacen las explicaciones” (*Puzzle*, POPEH, Clase N°5).

Como se observa sobre esta competencia, parecía valioso resaltar la provisionalidad del conocimiento histórico ante los estudiantes; dar cuenta de que la Historia no es un relato cerrado, sino que existen numerosas interpretaciones y que éstas dependen de las fuentes históricas que se utilicen para ello. Una dificultad que notamos en la consigna es que hubiera sido interesante darles un soporte, una ficha, para que recuperaran información sobre sus hipótesis, potenciando a la vez esta competencia. Algo similar sostuvimos en la clase 4, cuando *Puzzle* les brinda fichas de distintos yacimientos arqueológicos y las principales evidencias arqueológicas encontradas en cada uno de ellos:

“Al principio *Puzzle* dividió la clase en 4 grupitos, pero no trabajaron en grupo, repartieron las fichas y las leyeron individualmente. Es conveniente allí darles una consigna para que recuperen la información. Se me ocurre que, en vez de darles una ficha con toda la información resumida, se podría haber dado una lectura de la que tenían que sacar los datos concretos para elaborar posteriormente una ficha” (*Puzzle*, POPEH, Clase 4).

Si se trata de abordar la interpretación histórica como es visible, ésta requiere emular el trabajo del historiador en el aula. Para ello, el método detectivesco puede ser una opción para presentarlo como juego a los estudiantes. En este caso, la ficha podría haber estado incompleta y a partir de un texto rescatar las evidencias de cada uno de los sitios arqueológicos analizados.

Esta competencia enlaza con la última, la representación histórica, porque una contribuye a su construcción y la otra trata sobre los modos de su presentación, es decir que ambas se encuentran interrelacionadas. Sin embargo, encontramos algunas propuestas concretas que permiten observarla con detenimiento. Antes de ello, parece relevante recuperar un último aspecto señalado por *Puzzle* en la Introducción del informe:

“Estas y similares situaciones experimentales permitieron la participación y la interacción en grupo, apropiándose de saberes nuevos, formulando y confrontando hipótesis, deliberando sobre ideas diferentes y transformándose en un recurso para los demás compañeros, contribuyendo a la resolución de los problemas historiográficos planteados en el contexto del juego o la simulación. El trasfondo de esta estrategia residía en la “consideración (de) que el pasado pudiera haber sido de otra forma, los sucesos podrían haber tenido otro desenlace” (Santisteban, 2019, p. 15) y, sí esto era cierto, el futuro también podría ser otro, y en ellos estaba el “poder” de transformarlo” (*Puzzle*, Introducción, Informe final).

Las propuestas inmersivas, alimentadas por el juego, que diseñó *Puzzle* a lo largo de sus clases ofrecían la posibilidad de pensar que el “pasado pudiera haber sido de otra forma”, recuperando la cita de Santisteban. La representación histórica, la narración y la causalidad asociadas a ella, sería una de las competencias más afectadas al introducir estas posibilidades en el aula. Sin embargo, como ya se señaló, hoy día la potencia de abordar los futuros no acontecidos a partir de los análisis contrafactuals pareciera emerger como un elemento central para repensar la enseñanza de la Historia; una enseñanza que se sacude por los consumos culturales juveniles y por las innovaciones tecnológicas más recientes (Deluermoz y Singaravélou, 2018). *Puzzle* es consciente de estos cambios y en muchas clases introdujo propuestas para “navegar entre estas culturas” (Bacher, 2016), sin embargo, esta competencia quedó subsumida en sus reflexiones frente a las otras habilidades de pensamiento histórico:

“No obstante, a lo largo de las clases se les dotaría de herramientas tales como la conciencia histórico-temporal, la imaginación histórica y la interpretación histórica, a través de las cuales pudieran interpretar el conflicto y desarrollar interés por la cuestión ambiental. La cual si bien estaría presente desde el inicio se haría explícita en la segunda mitad de la secuencia didáctica” (*Puzzle*, Conclusión, Informe final).

¿Dónde quedó entonces la representación histórica? Un ejemplo bien concreto es el de la clase 6 en la que *Puzzle* elige un capítulo de los Simpson para mostrar diferentes narraciones de un mismo acontecimiento. En este caso, se trata del capítulo *El limonero de Troya* en el que dos abuelos de diferentes ciudades (Springfield y Shelbyville) narran a los niños dos visiones contrapuestas de un hecho.

Cierre: Abuelo Shelbyville vs Abuelo Springfield



Actividad del docente: Por lo visto hasta acá podemos afirmar que la ciencia y la historia no siempre son objetivas. Ambas están atravesadas por las subjetividades de hombres y mujeres con distintas ideologías, creencias, religiones y nacionalidades. A partir del fragmento del capítulo *El Limonero de Troya* de Los Simpson, parodien el debate científico alrededor de los yacimientos Clovis y Monteverde. **Actividad de los estudiantes:** Elige uno de los personajes y escribe un pequeño diálogo en el cual reflejes como tu personaje narraría el poblamiento de América. ¿Qué posición encarnaría el personaje del abuelo Abraham en el debate? ¿Y el abuelo de Shelbyville? ¿Qué argumentos utilizaría?

Ilustración 9: Los Simpson en la clase 6 de *Puzzle*

El ejemplo citado aparece en el cierre de la clase 6 en la que, previamente, se abordaron las diferentes teorías del poblamiento americano y se resaltó el valor del debate científico frente a este proceso. Los abuelos de Springfield y Shelbyville brindan entonces una ocasión para el trabajo sobre la representación histórica a partir de la conexión con un dibujo animado mundialmente conocido, que permite mostrar cómo es posible narrar diferentes versiones de un acontecimiento. La intención de *Puzzle* es que los estudiantes construyan un diálogo que tome como base el fragmento de la serie para vincularlo con el debate científico entre los yacimientos de Clovis y Monteverde, dos de los sitios en los que se sustentan las teorías del poblamiento tardío (Clovis) o temprano (Monteverde) del continente. La consigna invita a escribir un diálogo, pero inmediatamente aparecía una pregunta que lo convierte en narración: ¿Cómo tu personaje narraría el poblamiento de América? Luego agrega otros interrogantes para profundizar en el debate científico a partir de pensar qué posición ocuparía el abuelo Abraham Simpson y el abuelo opuesto

de la ciudad de Shelbyville. Como es notorio, las preguntas colaboran con el abordaje de esta competencia y son guías necesarias para la realización de la consigna.

De esta manera, finalizamos el análisis de esta dimensión centrada en las competencias de pensamiento histórico. Vale la pena resaltar que, a pesar de haberlas mostrado por separado, éstas se interrelacionan y en ello radica buena parte de las dificultades para su trabajo en el aula. Las preguntas son centrales para focalizar en ellas, pero requieren del docente para conectarlas e integrarlas. En la última dimensión de análisis, abordaremos la conexión con los tiempos presentes a través de las preguntas realizadas por *Puzzle*.

La dimensión de conexión con los tiempos presentes en Puzzle

La última de las dimensiones que interesa desandar es aquella que conecta con los tiempos presentes. Como es notorio, esta dimensión está presente desde el inicio de la propuesta de la *Puzzle* dado que ella piensa la problemática del cambio climático a partir de un uso público de la disciplina (Plá, 2012 y 2021) que se conjuga con el fortalecimiento de la construcción ciudadana a partir de la Historia (Pagès, 2009; Levstik, Arias Ferrer, & Egea Vivancos, 2021; Plá, 2021). Estos elementos aparecen nítidamente en la introducción de su informe. Allí se menciona el “sostenimiento de una postura éticamente honesta o de una imparcialidad comprometida” en los términos de López Facal y Santidrián (2011) que serían las bases de un “deber ciudadano de la disciplina” según plantea *Puzzle* (*Puzzle*, Introducción, Informe final). La crisis ambiental sería un problema que, como ya se mencionó, es presentado a los estudiantes como un eje de trabajo aunque éstos no habían mencionado un interés claro en ello, al menos en un principio. *Puzzle* justifica esta decisión en la “competencia social” que comprende como “la capacidad de ejercer una ciudadanía democrática en una sociedad plural” para “contribuir a su mejora” desde una enseñanza que favorezca la construcción de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos (*Puzzle*, Introducción, Informe final). Esta competencia implicaría también la incorporación de “habilidades para comprender la realidad social que habitan” y el ejercicio de “una ciudadanía democrática en la cual sean capaces de intervenir de forma constructiva y aportando siempre a la pluralidad” (*Puzzle*, Conclusión, Informe final). El uso público de la disciplina se conjuga con otros elementos que dan cuenta de las lecturas didácticas de la practicante:

“Este compromiso con la esperanza (Cerdá y Mera, 2019, p. 144) fue el que se buscó transmitir a partir del diseño de la propuesta. La clave estaba en lograr que les estudiantes se sintieran parte de una temporalidad y reflexionaran sobre el futuro deseado y las formas que aún tienen de conseguirlo (Santisteban, 2010, p. 9). Quedaría para futuras reflexiones dilucidar si las actividades propuestas para despertar el entusiasmo e interés de los alumnos lograron transmitir ideas históricas complejas y conocimientos sustantivos (Kitson, Husbands y Steward, 2015, p. 65)” (*Puzzle*, Introducción, Informe final).

Allí aparecen autores como Cerdá y Mera, Santisteban, Kitson, Husbands y Steward que dan cuenta de la original combinación de enfoques y conceptos que *Puzzle* teje para diseñar sus clases. El uso público ejemplifica el propósito docente que estableció para la totalidad de sus prácticas. Nuevamente las preguntas articulan su interés:

“Al finalizar la secuencia didáctica y habiendo desarrollado en profundidad cada bloque temático, dos de las grandes preguntas de la propuesta: ¿Por qué todos deberíamos conocer la historia de nuestra especie? y ¿estamos a tiempo de revertir la actual crisis ambiental?, encontrarían respuestas similares y esperanzadoras entre los estudiantes de 1º2º de la Escuela N°23. Habrían comprendido que su rol en la historia no era el de meros espectadores o memoristas. El pasado era para ellos un instrumento con el cual interpretar el presente conflictivo sobre el cual aún tenían agencia y responsabilidad” (*Puzzle*, Introducción, Informe final).

El darles “poder” sobre el tiempo, en los términos de Santisteban (2019) sería una de las principales herramientas para la construcción de una ciudadanía activa, según la reflexión que aporta *Puzzle*. Ahora bien, ¿cómo fue esto materializado?

A lo largo de los apartados anteriores recuperamos un sinnúmero de ejemplos que evidenciaban el interés genuino de *Puzzle* por el abordaje de esta dimensión. Como sostuvimos, las dimensiones de las *prácticas de preguntar* se encuentran interrelacionadas y en la práctica es difícil escindir las. Sin embargo, observemos algunas preguntas, consignas y actividades que permiten profundizar un poco más en la materialidad de las prácticas.

En la anteúltima clase, la referida a la evaluación, *Puzzle* desarrolla una instancia grupal en la que luego de realizar una noticia, según el tema asignado a cada grupo, debían juntarse con los compañeros del mismo tema y construir en conjunto una pancarta:

“Hemos visto a lo largo de esta unidad que distintas especies de animales y homínidos se han extinto a causa del impacto generado por el cambio climático y por las consecuencias del estilo de vida de nuestra propia especie. En la actualidad nos enfrentamos a una nueva transformación en el planeta, ya no son las glaciaciones las que amenazan nuestro bienestar y el de las demás especies. El calentamiento global producido por la contaminación humana tiene consecuencias en la vida de muchas especies, incluida la nuestra. ¿Somos acaso los que siguen en la lista de especies en peligro de extinción? ¿Estamos a tiempo de evitarlo? ¿Se te ocurre cómo?

- Con el resto de los compañeros que tengan el mismo tema que vos realiza una pancarta donde concienticen sobre la problemática y elaboren una propuesta para transformar los hábitos de la escuela y reducir el daño ambiental. ¿Listos? Ahora difundamos nuestras propuestas por la escuela ;)” (*Puzzle*, Planificaciones diarias, Clase 9).

Como se observa, la anterior propuesta agrupa a los estudiantes de cada uno de los temas de la evaluación para la realización de una acción concreta en el espacio de la escuela. Previo a ello, efectúa una introducción donde resalta el itinerario de trabajo en conexión con el problema abordado a lo largo de las clases. Presenta también algunas preguntas que interpelan nuestra realidad cotidiana: ¿Somos la próxima especie en peligro? *Puzzle* no se queda con la reflexión y desde la competencia social y ciudadana, a la que se hizo referencia, convoca a los estudiantes a elaborar pancartas que modifiquen los hábitos escolares y reduzcan el daño ambiental que producimos los humanos (Sant, 2021). La tarea se complementa con la difusión de los carteles en el espacio escolar lo que la vuelve todavía más potente.

Esta propuesta combina la construcción de ciudadanía y los usos públicos de la Historia en la propuesta de *Puzzle*. No fue el único ejemplo. A lo largo de sus clases, muchas de ellas reseñadas en los apartados anteriores, *Puzzle* se preocupaba porque los estudiantes se sintieran parte de la Historia, a la vez que se ocupaba de que tuvieran un rol más protagónico en ese sentido. Así los invitaba a que se insertaran en la Historia

mayor de la humanidad como una pieza del rompecabezas que representa perfectamente la *apuesta didáctica* que llevó adelante en sus prácticas y que, como ella misma planteó en sus reflexiones, junto a las instancias lúdicas e inmersivas, constituyen los rasgos principales de su identidad docente en construcción.

2. Un pixel frente al CPU

En el caso de *Pixel* se trata de una practicante entusiasta, motivada e interesada por el vínculo con los estudiantes, reflexiva y con experiencia en el campo de las TIC. Adicionalmente, en las conversaciones que tuvimos, salió también su vínculo con la cátedra de Didáctica General (FH-UNMDP) en la que se desempeña como estudiante adscripta. Observamos en ella, una manera natural de combinar sus conocimientos en el campo didáctico, más su interés por la tecnología (mixturado con una pasión por lo lúdico), en una propuesta de práctica propia de la Didáctica específica de la Historia para los tiempos que corren. *Pixel* realizó sus prácticas entre agosto y noviembre de 2022 en 1°5° del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia. En ese territorio, desarrolló 13 clases de 80 minutos en un curso con 28 estudiantes.

Su manejo de la tecnología permite presentar a *Pixel* en su versión animada, en un avatar de su creación, que aparece tanto en la carátula del informe de prácticas como en otros apartados del mismo. Esta imagen animada representa una manera de ser “pixel” dentro de la complejidad de las prácticas para mostrar un espacio común compartido entre los estudiantes y la docente en formación.



Ilustración 10: Avatar de Pixel en su informe

Su informe se titula “¿Cómo es posible que explique el CPU si soy un pixel? Ninjas de la Historia enfrentan la complejidad” y de allí es que juntos propusimos denominarla bajo este nombre. En general, los practicantes al entregar sus informes pocas veces le colocan un título que simbolice el itinerario desarrollado en las prácticas. En el

caso especial de *Pixel* se puede ver que, desde el arranque de este documento, aparecen su creatividad y originalidad. Al leerlo, nos avisa que el título es tan solo un préstamo tomado del último álbum del rapero Saje (Kamada) y el dj Veeyam, disco que la acompañó en sus viajes en bicicleta a la escuela durante las prácticas¹⁰³.

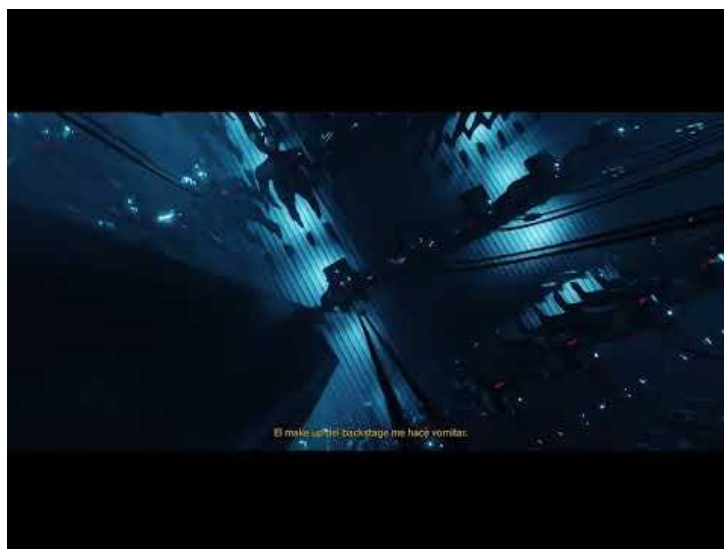


Ilustración 11: Imagen del álbum Osnis de Kamada y Veeyam del año 2020

Esta pregunta le hizo pensar en David Perkins en “momentos bisagra”¹⁰⁴ de su práctica, sobre los que ya nos detendremos:

“Imaginaba que, en términos de Perkins, el pixel podría navegar en la confusa, caótica y multidireccional relación entre la totalidad y las partes, entendiendo el CPU como una metáfora de la complejidad. La presente secuencia didáctica intentaba explicar el pasado americano en tres niveles: América, América Andina y América mesoamericana, y siete sociedades concretas (Chavín de Huántar, Mochicas, Tiwanaku, Teotihuacán, Mayas, Aztecas e Incas). Creo que el mayor desafío fue, en este sentido, no contraer una *elementitis*: que las especificidades de las sociedades precolombinas eclipsen las demás subdivisiones territoriales y dinámicas de intercambio cultural. Este problema se dio parcialmente: al final de la secuencia, en el ámbito de la auto-evaluación, una compañera me comentó que le costó comprender qué estábamos viendo al principio, pero que fueron los ejemplos, como las Aldeas de Naruto, los que terminaron ayudándola a entender

¹⁰³ Pueden acceder a él a través del siguiente link: <https://youtu.be/6rxYC9b5h2w>

¹⁰⁴ Así fueron definidos por *Pixel* en su informe y nos pareció valioso preservar esa categoría entrecomillada.

que nos encontrábamos mirando una serie de sociedades que se integran en un conglomerado más amplio, en estos dos niveles (*Pixel*, “Introducción”, Informe, p. 3)”.¹⁰⁵

Como se vislumbra, aparece una fundamentada reflexión de *Pixel* al momento de la construcción de su informe final de prácticas que inserta su propuesta en un conjunto mayor de intereses y preocupaciones cotidianas. La música, la lectura didáctica, diferentes formas de evaluar, la escucha atenta a sus estudiantes, entre otras dimensiones, se funden en su análisis. La recurrencia al concepto de *elementitis* da cuenta de su lectura de Perkins (2016); su curiosidad didáctica la llevó a buscar allí un acompañamiento del proceso de trabajo. El párrafo elegido brinda algunas pistas sobre sus *prácticas de preguntar* para la clase de Historia. Interesa, en esta parte, adentrarnos en ese “CPU” y comprender cómo este “pixel” se abocó a dicha tarea.

Nos sumergimos en la planificación general para recuperar la situación problemática planteada: “¿Cómo funcionan las sub-divisiones territoriales y culturales de la América precolombina? ¿Somos todxs parecidxs, somos todxs distintxs? ¿Cómo dialogan socialmente territorio y cultura?” (*Pixel*, Planificación General) Frente a este interrogante, que aborda un elemento central como la problematización, la propuesta tuvo una “dinámica de experimentación”, que se abocó a “encontrar caminos diferentes para un mismo fin: responder una pregunta problemática”.¹⁰⁶ Como se sostuvo con anterioridad, el andarivel por el que transitó la propuesta consistió en una conjugación de las herramientas tecnológicas junto al esfuerzo de comunicación en el terreno cultural de los jóvenes de primer año. Adicionalmente, también se hizo patente una búsqueda de conexión con los tiempos presentes, especialmente en aquello relacionado con el último sub interrogante sobre la relación entre territorio y cultura. Para hacerlo, *Pixel* remitió a la idea de *temas socialmente candentes* (López Facal, 2011), que invitan a la reflexión sobre problemas relevantes para las Ciencias Sociales, como la historicidad de las fronteras.

El “desafío de la hoja en blanco de la planificación general” fue resuelto gracias a orientar la propuesta pensando en el dispositivo de inicio de la primera clase. Para ello, se apoyó en las observaciones previas del curso. Allí anotó los intereses de los estudiantes

¹⁰⁵ La cursiva del término *elementitis* supone la relación con este concepto de Perkins (2016).

¹⁰⁶ El concepto de *dinámica de experimentación* es propio de *Pixel*.

y observó que particularmente una estudiante llevaba unos aros que remitían a la serie animada *Naruto Shippuden*, algo a lo que ya remitimos pero que ahora surge con más claridad. La intención era iniciar la práctica con una metáfora sobre las aldeas de *Naruto*. Desde este momento inicial, con sus marchas y contramarchas, se puede observar el contenido central de la apuesta de *Pixel*:

“Salí de la primera clase sintiendo que la estrategia había dado un parcial resultado: lxs chicxs reaccionaron con genuino interés a la invitación a pensar en *Naruto*, y también reflexionaron sobre la imposibilidad de considerar a Mar del Plata, una ciudad balnearia, una Aldea del Mar [una de las tantas del mundo *Naruto*]. A partir de aquí, volqué reflexiones y emociones vinculadas a estas historias en casi todas mis planificaciones. Con estas *historias* me refiero a *mundos inmersivos*, de *metáforas extremas*, que nos despegan temporalmente del mundo real. Ya sea con fines meramente ilustrativos o directa vinculación con el contenido, estos recursos sirvieron a fines de, por un lado, generar un vínculo con lxs chicxs y, por otro, operaron como enormes repositorios de ejemplos para abordar con distintas perspectivas el conocimiento histórico” (*Pixel*, “Introducción”, Informe, p. 2)

El contenido de su apuesta remite a la idea de Maggio (2018b) respecto a buscar inspiración en las series para hacer frente a estos “tiempos inmersivos” como se titula uno de los capítulos de su libro. *Mundos inmersivos*, dice, *de metáforas extremas*, agrega. Las metáforas se vuelven entonces en una posibilidad de diseño para las clases, como han planteado Anijovich y Cappelletti (2020).

La dimensión personal en Pixel

Esos procesos de búsqueda implican volver sobre algunas cuestiones que *Pixel* mencionó en las entrevistas. Nacida en 1997, atravesó la primaria en una escuela privada de la ciudad de Mar del Plata durante la primera década de este siglo. Sobre este trayecto en particular, pese a no recordar mucho según sus propias palabras, salieron cosas interesantes que entran en directa relación con el tema que le toca enseñar:

“Me acuerdo, (me lo acordé cuando pensaba en las clases para esto [se refiere a las prácticas]) que en algún momento vimos pueblos originarios, que trabajamos los que estaban en el territorio argentino y tuvimos que hacer una serie de láminas.

Me acuerdo porque nos juntábamos a hacer las láminas y eso me quedó un poco fijado. Habíamos hecho láminas grandes tipo afiche y teníamos que dividir las con líneas y poner por ejemplo los onas y abajo una descripción, o un punteo con algo de información y qué sé yo y del otro lado el otro pueblo, del otro lado el otro pueblo y así lo íbamos rellenando. Creo que es la única actividad que se me ocurre así, pero me acuerdo que lo habíamos hecho. Y después los colgábamos en el aula y teníamos que contar qué decía la lámina. Se tornaba un poco aburrido porque todos trabajábamos lo mismo. Era algo así como resumir” (*Pixel*, Entrevista 1).

Desde luego que la calificación que le otorga a la actividad implica cierta mirada desde el presente en el que se encuentra enseñando temas directamente vinculados con dicha experiencia. En ese sentido *Pixel* quizás se erija en una posición totalmente inversa a lo “aburrido”, aunque ello implique ciertos riesgos o preocupaciones adicionales a tener en cuenta que resaltaremos más adelante. Por otro lado, la intención de describir o inventariar, propia de esta actividad de la primaria, poco tiene que ver con la búsqueda constante por problematizar que se plantea como practicante. A la vez, también sobresale el hecho de que “todos” hacían lo mismo, lo que implicaría una mirada heterogénea del producto áulico, más atenta a las lecturas actuales de la Didáctica.

En un mismo sentido, ocurre algo similar respecto a su tránsito por la escuela secundaria. En su escolaridad atravesó la experiencia de dos profesores de Historia con perfiles muy diferentes. Uno más “tradicional” que hacía uso de clases magistrales y otro que se posicionaba en la sistematización de los hábitos de estudio:

“[Sobre el primer profesor] Él venía, se sentaba, nunca se paraba, se sentaba y hablaba, hablaba y hablaba y nosotros no preguntábamos nada, en algún momento se chequeaba a ver si se había entendido. Pero era como muy estructura “teórico” y ahí tampoco hacíamos trabajos ni nada, como era más que nada escuchar y después nos hacía alguna evaluación o un parcial y ahí mucho que digamos no trabajábamos directamente, era más que nada ir y escuchar. En el segundo profe que tuve como que hacíamos mucha más actividad y lo que nos mandaba a hacer, que en ese momento lo odiábamos y después nos sirvió un montón, era resumir. O sea, no nos daba preguntas concretas, a lo sumo después te hacía oralmente preguntas sobre el material, pero las actividades eran siempre resumir. Y encima él nos decía siempre que en ese momento lo íbamos a odiar pero que de grande

nos terminaría sirviendo porque te entrenaba para leer. Entonces él nos daba una cantidad de hojas de un texto (no muchas, 4 o 5 hojas) y nuestra tarea era reducir las a una carilla o dos de hoja de carpeta. Y después usualmente debatíamos en el aula acerca de ese resumen. Pero la actividad era siempre en modalidad resumen” (*Pixel*, Entrevista 1).

Sobre esta comparación que realiza sobrevuelan varias cuestiones interesantes para desentrañar su experiencia como estudiante plausible de ser enlazada con su lugar como futura profesora en Historia. Es sobre estos modelos que sostenemos que las maneras en que nos han preguntado influyen *aunque no necesariamente determinan* la forma de preguntar del futuro profesor/a en Historia. En el caso de *Pixel* vemos su rechazo a la clase como un escenario exclusivo de la escucha y la inmovilidad, a la clase teórica y magistral del docente. Por contrario, concibe al aula como un lugar donde el intercambio con los estudiantes es fuente de creación, como ya manifestamos. La manera de preguntar parte, en este caso, de la ausencia de la interrogación, tanto por parte del profesor como por parte de los estudiantes. La enseñanza de la Historia aparece como un relato que sale de la boca del docente y que llega, *si es que efectivamente lo hace*, a los oídos de los estudiantes. Vale la pena considerar que, pese a esta inmovilidad, ella considera que el docente era “bueno” y que en general a los estudiantes les “gustaban sus clases”. ¿Qué hay entonces allí para estos calificativos? ¿Hay algo para rescatar sobre este primer docente? En las conclusiones de su informe de prácticas encontramos algo que quizás se asemeje a esta experiencia, desde luego resignificada por su paso por el aula:

“Cuando empecé a mirar en retrospectiva la experiencia de la práctica, el primer aspecto que me resultó destacable fue la transformación de mis hábitos para planificar. Como alguna vez charlamos con Benjamín, mi modo real de planificar era enfrentar directamente una hoja en blanco como si quisiera escribir un cuento. Empezaba relatando cómo hablar, qué decir concretamente, imaginaba preguntas que podrían hacerme, relataba las actividades como si ya hubieran sucedido” (*Pixel*, Conclusión, Informe)

Una posibilidad de conexión se halla en la imbricación de ese relato que sale de la boca del primer docente con su mirada de la planificación como un cuento. Sin embargo, las diferencias saltan a la vista puesto que *Pixel*, dentro de esa narración, incluye una serie de elementos para la interacción con los estudiantes. A diferencia de su primer

profesor de la escuela secundaria, el cuento que a ella le interesa desarrollar en su práctica está plagado de preguntas, de problemas y de recursos que incluyen a los estudiantes en la dinámica de la clase. Desde luego, esta manera de planificar conlleva otras dificultades para la propia practicante puesto que algunas veces la aleja de sus propósitos como docente en el derrotero del aula.

Respecto al segundo profesor de su escuela secundaria, parece claro la importancia que asigna a la enseñanza de la lectura a partir de una consigna abierta como el resumir una cierta cantidad de páginas. Sobre este asunto, es relevante dar cuenta de la sistematicidad de la experiencia, lo que la vuelve valiosa a pesar del “odio” que generaba en los estudiantes en ese momento. Nos preguntamos si su insistencia en las tecnologías no tiene que ver, en alguna medida, con enseñar a leer en otros dispositivos, en otros lenguajes y formatos más contemporáneos, a través de una propuesta sostenida en la literacidad crítica (Cassany y Castellà, 2010). Las *incidencias biográficas* de esa experiencia parecieran reconstituirse en su propio derrotero, pero adaptadas a nuevos modos de leer.

De igual manera, las preguntas parecieran estar ausentes durante la mayor parte de su escolaridad secundaria, a pesar de la consigna insistente para desarrollar la habilidad de resumir. *Pixel* refiere a la aparición de preguntas amplias para explayarse en las evaluaciones. En un mismo sentido, cuando solicitamos un ejemplo de pregunta típica de la clase de Historia de la escuela secundaria volvió a aparecer una consigna centrada en el “describir”, ahora específicamente un proceso como el del mundo bipolar (*Pixel*, Entrevista 1). Quizás esa ausencia sea la base de la insistencia por preguntar y problematizar a lo largo de sus propias clases. En oposición a su propio trayecto, consideramos que *Pixel* organiza su clase alrededor de preguntas, sostenida también en el planteo de situaciones problemáticas.

¿Qué ocurrió en su itinerario de formación en la universidad? Al parecer, es evidente un proceso secuenciado de las preguntas a lo largo del período formativo de la carrera:

“(…) cuando arrancas en primer o segundo año por ahí las preguntas te colaboran en la organización de la información. Recuerdo la experiencia de Antigua, que vos llegabas y como que la cantidad de lectura era muy alta y más que el problema de entender lo que leías, era el problema de saber cómo abordar tanto en poco tiempo

y que sé yo. Y como que usualmente me parece que los trabajos prácticos que nos daban en clase te servían para ordenar esa cantidad medio “descomensurada” [al parecer una palabra formada por *Pixel* en base a los adjetivos “desmesurada” y “inconmensurable”] de información. Pero como que era más una herramienta para entrarle a esa cantidad. Cuanto más avanzás se van volviendo más problemáticas las preguntas. Me parece que por ahí cuando llegás a los seminarios como que se habilitan preguntas que son como más problemáticas, que funcionan un poco más para pensar un trabajo concreto, que te disparan un modo de laburar, menos descriptivas” (*Pixel*, Entrevista 1).

Parece haber, en su formación de grado, una posible secuencia de preguntas en creciente complejidad hasta llegar a formular problemas: preguntas para organizar la información, preguntas para describir y clasificar, preguntas sobre el cómo y los porqués, problemas. De esta manera se configura un herramental de preguntas plausible de ser utilizado en las prácticas que se complementa con los modos de preguntar recibidos en la escolaridad primaria y secundaria. De esta manera, las *incidencias biográficas* del recorrido formativo se juntan con otros aportes, provenientes de los intereses contemporáneos de *Pixel* que giran alrededor de las tecnologías, lo lúdico y las culturas juveniles y aparecen en las prácticas a partir de la *apuesta didáctica* de la practicante, junto a las orientaciones propias del *acompañamiento* del tutor de la cátedra. Sobre este aspecto, la consideración de *Pixel* dio cuenta de las posibilidades de la centralidad del *acompañamiento* para potenciar sus *prácticas de preguntar*:

“La estructura de estas ‘clases’ fue usualmente replicada semana a semana: repasé los aspectos que me parecían positivos o negativos de la clase, Benjamín aportaba miradas acerca de estos problemas o preguntas, debatíamos acerca de alternativas para mejorar estos aspectos y luego proyectábamos brevemente las ideas disponibles para la semana siguiente y los riesgos en los que recomendaba focalizar según la orientación conversada. En este espacio pude trabajar preguntas que me acompañaban desde antes de la práctica, como también otras nuevas que surgieron a partir de ella. Entre otras que desarrollaré en la conclusión, las instancias de debate acerca de cada recurso que se ponía en juego me orientó para re-pensar las limitaciones y potencialidades de estrategias que me interesaban, y me animó también a experimentar con las mismas con objetivos concretos” (*Pixel*, Informe final).

De esta manera concluye la descripción de la dimensión personal de *Pixel* para sumergirnos en el análisis de la dimensión didáctica. Allí nos preocupa puntualmente detallar cómo se manifiestan las preguntas a lo largo de sus clases lo que nos obliga a continuar con la descripción densa, contemplando ahora también un conjunto diverso de fuentes de información: las planificaciones, los protocolos de observación, el diario de clases reflexivo de la practicante, las entrevistas, grabaciones de clase, entre otros registros del trabajo de campo.

La dimensión didáctica en Pixel

¿Cómo pregunta *Pixel*? Como es obvio, la respuesta a este interrogante no es sencilla. Por el contrario, implica una mirada holística de sus clases a través de las planificaciones, observaciones y otros registros. A fines prácticos, separamos en preguntas y problemas, aunque como ya ha quedado claro, ambos se interrelacionan.

Pixel totalizó un total de 13 clases de aproximadamente 80 minutos cada una lo que torna difícil el análisis de todas las preguntas realizadas. La intención es elaborar una mirada de conjunto de las *prácticas de preguntar* desde su dimensión didáctica: tipos de preguntas, momentos en que se hacen, secuenciación u ordenación, planteo de problematización, entre otros elementos.

En primer término, observemos las preguntas que utiliza en las clases. Al mirar sus planificaciones es evidente que, en su mayoría, se tratan de consignas articuladas dentro de una actividad. Al preguntarle sobre la relación entre preguntas y consignas, *Pixel* definió las características de sus propios enunciados:

“A mí en particular, no sé si es solamente a mí o si les pasa a todos, me cuesta mucho pensar consignas. Que de movida lo que me pasa es que las pienso muy largas y siempre me quedan “textotes” de consigna, que usualmente me da la sensación de que me quedan muy largas porque me cuesta entender qué estoy buscando con la consigna, entonces como que redacto, redacto, tratando de aclarar y hay un momento en que uno se da cuenta que no puedo aclarar semejante cantidad de cosas, claramente no tengo en claro lo que quiero preguntar. Por ahí ese proceso de limpiar la consigna me es bastante difícil pero en general, por ejemplo hoy el problema que tuvimos con las preguntas de la consigna eran, que mi interpretación de lo que era una pregunta en el interior de una consigna, lo digo

yo como estudiante, es como orientadora, o sea, yo leo la pregunta e interpreto que la pregunta un poco está ahí un poco para orientarme en la resolución, o bien de lo que se dijo antes, o bien en la resolución de la totalidad de lo que me están preguntando, pero es como una orientación la pregunta y usualmente hay como una prosa que me explica por ahí lo que tengo que hacer “redacte tal cosa o desarrolle tal cosa” y termina con algún “qué sucedía en” y alguna pregunta que te orienta en la resolución de ese problema. Y por ahí cuando venís y traes una consigna a la escuela, es como que la pregunta es ley. Si hay una pregunta es porque tiene que haber una respuesta específica para esa pregunta” (*Pixel*, Entrevista 2).

En el siguiente cuadro, se pueden encontrar algunas de las formulaciones de sus “textotes” de consignas e incluso notar estas preguntas orientadoras hacia el interior de las mismas¹⁰⁷. El problema que se observa es aquello relacionado con que “la pregunta es ley”, un hábito de trabajo de los estudiantes que es difícil de romper y reorientar puesto que siempre que se encontraron con una pregunta se vieron en la tarea de responderla.

N° de clase y contenido	Consigna
Clase 1. Concepto de área cultural y pertenencia cultural	<p>Antes de sumergirnos en el tema que nos convoca, las culturas precolombinas, vamos a intentar generar nuestro propio mapa cultural. Pensemos de qué cultura nos sentimos parte, pero también con qué otras culturas dialogamos.</p> <p><u>Actividad</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué país y ciudad naciste? 2. Detectá con qué lugares del mundo te sentís vinculado? ¿Tus abuelos vienen de algún otro país? ¿Nacieron en Argentina? ¿Vivieron en otras provincias? Generá una lista de estos lugares y por qué te sentís cerca de ellos.
Clase 2. El área cultural andina. Cultura Mochica	<p>Mediante la información volcada en un Genially citado en la solapa de recursos unas hojas debajo, resolverán la siguiente actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Imaginen que viven en los Andes del pasado. Unos viajeros han llegado, perdidos, a las puertas de la Huaca de la Luna. Recorren los Andes en sus llamas, y desconocen la existencia de su tierra. Imaginen un diálogo con ellos: ¿Qué les contarían, como habitantes del Valle de Moche? ¿Cómo describirían su casa y su cultura? 2. Ayuden un poco más a estos viajeros: cuéntenles en qué parte del mapa se encuentran.
Clase 3. Chavín de Huántar. Figuras antropomórficas y su relación con el intercambio cultural. El concepto de tradición inventada	<p>Se comenzará la conversación planteando, sin mencionar a la cultura que nos toca, qué es una figura antropomorfa (representación que otorga características humanas a un objeto, una planta, un animal). Se aporta como ejemplo en el Genially a Kung Fu Panda, de la película de Disney (un panda que hace artes marciales con distintos animales). Luego, se invitará a lxs estudiantes a tomar una hoja en blanco y prepararse para dibujar. La consigna, insertada en el Genially que se adjunta a continuación, será la siguiente:</p> <p>Dibujen una figura antropomorfa, donde aparezca algún elemento de, por lo menos, 2 animales</p> <p>Para cronometrar la actividad, se utilizará la reproducción de la canción “Cumbia del olvido”, de Nicola Cruz. La duración es de 3:36 minutos, de manera que se imagina reproducirla dos veces, dando entonces por resultado un tiempo máximo de 6:72 minutos.</p> <p>Una vez que se haya dado tiempo para que, quienes lo deseen, puedan compartir su trabajo, se invitará a lxs estudiantes a intercambiarse las hojas. Se intentará que los intercambios no se circunscriban a los grupos usuales (la división se manifiesta marcadamente entre una fila de estudiantes y otra, enfrentadxs, cada uno de un lado del pizarrón en forma de U) sino que las hojas realmente se mezclen. Una vez que cada unx haya recibido una hoja de otrx, se proyectará la siguiente consigna:</p>

¹⁰⁷ La tabla fue confeccionada a partir de la selección de las consignas de las actividades realizadas en las clases. Se excluyó la clase 5 puesto que fue la única en la que no hubo una actividad preponderante para realizar, sino que se trabajó desde la exposición y el diálogo con los estudiantes. Las situaciones problema serán abordadas en otra tabla y por ello no aparecen mencionadas en esta oportunidad.

	<p><u>¡Celulares sobre la mesa!</u> Googleamos al animal del compañerx, y escribimos en nuestra carpeta de dónde proviene o dónde habita el animal elegido. A fin de revisar los contenidos vistos, se dará una última consigna, también reproducida en el Genially, sólo con preguntas sencillas para reformular o parafrasear lo visto en clase, y poder revisar así la interpretación que cada unx tuvo de lo expuesto. Las consignas expuestas serán: Contanos el sentido de nuestro dibujo: ¿Qué es una figura antropomorfa? ¿Por qué miramos éstas figuras en Chavín de Huántar? Explicá con tus palabras qué es una tradición inventada</p>
<p>Clase 4. Las culturas Mochica y Chavín de Huántar</p>	<p>Consigna solicitada como tarea para casa (disponible en el Genially de actividad, adjunto al final de la presente planificación): En parejas, realizar los siguientes pasos: 1. Lean atentamente las entradas de esta imagen interactiva: cliquen sobre los títulos y encontrarán un breve texto sobre el tema que anuncia el botón color mostaza. 2. Imaginen que viven en los Andes, y se encuentran con un viajero que no sabe dónde está: imaginen qué preguntaría el viajero (por ejemplo, ¿Dónde estoy?) y respondan a su pregunta. 2. Escribir una conversación donde comenten al menos tres botones de los que se encuentran en la imagen interactiva, es decir, mencionar al menos tres de los temas que se explican en la imagen. Por ejemplo, podrían comentarle a ese viajero sobre las Pirámides del Sol y de la Luna que se encuentran en el Valle de Moche, pueden contarle qué comen, sobre sus dioses; lo que les resulte más interesante, que le contarían a alguien que quiera conocer su cultura. Como dijimos en clase, es como si alguien se perdiera en las puertas de Mar del Plata y tuviéramos que contarle cómo es nuestra ciudad. Actividades del docente: Dado que las actividades desarrolladas para Chavín de Huántar constaron de una dinámica lúdica que redujo la relevancia del contenido en contraposición a los pasos de la actividad (la invitación a dibujar, si bien generó un buen clima de motivación, se extendió excesivamente en términos de tiempo) se buscará generar una actividad del carácter de un informe de lectura. Se proveerá a lxs estudiantes de un fragmento del Libro de Primer Año que se adjunta al final, para resolver una serie de preguntas: 1. A partir del texto leído, identifique en qué período de tiempo ubicaríamos a Chavín de Huántar en nuestra Línea de Tiempo Digital, y anótenlo en la carpeta. 2. Expliquen, con sus palabras, qué es una tradición inventada. 3. ¿Qué animales elegiste para tu figura antropomorfa la clase pasada? ¿Por qué creen que es importante prestar atención a los animales en el arte de Chavín?</p>
<p>Clase 6: Reciprocidad y redistribución en el mundo andino</p>	<p>Se pedirá a lxs estudiantes que salgan de sus bancos, y se posicionen frente a ellos. La disposición de los bancos en U permite que pueda modificarse la propuesta en términos de posición dentro del aula sin necesidad de perder tiempo en la preparación del aula para tal fin. Luego de salir de los bancos, se dividirá al curso en 7 grupos de cuatro personas. Se presentará en primer lugar el juego de las Figuritas de la América Precolombina. El sistema del juego se inspira en dos dimensiones fundamentales. La primera tiene que ver con los intereses de lxs estudiantes, donde el álbum del mundial y la dinámica de recolección e intercambio de figuritas resultó convocante. Por otro lado, la doble subdivisión de las cartas invita a considerar la repetición de las variables de análisis propuestas en cada cultura, con contornos diferentes. La idea es que atendamos al hecho de que, si hablamos por ejemplo de Arquitectura, podemos seleccionar piezas de cada cultura para armar una imagen general de la arquitectura de los Andes. De tal manera, el recurso de las figuritas constará de los siguientes elementos centrales para el desenvolvimiento del juego: 1. Figuritas con información sobre las tres culturas vistas: Chavín, Mochica y Tiwanaku 2. Encuadre de las figuritas en función de la variable a la que pertenece la información volcada en la figurita (Espacio, Tiempo, Arquitectura, Arte, Poder, Religión y Economía) diferenciadas por color <p style="text-align: center;">Desarrollo: El juego</p> Momento 1: Actividades del docente: Previo al ingreso de lxs estudiantes al aula, se esconderán sobres que contienen seis figuritas cada uno. La primera parte del juego consiste en encontrar ese sobre, uno por grupo. Las figuritas que encontraran dentro del sobre estarán desordenadas, es decir, encontraran un par de figuritas de cada variable de manera aleatoria. Actividades del estudiante: Se les propondrá buscar los sobres de figuritas por el aula, simulando una actividad de <i>recolección de recursos</i>. Momento 2: Actividades del docente: Una vez que cada grupo de 4 personas tenga su sobre en mano, se les consultará de qué color de figuritas tienen mayor cantidad. Mediante esta distribución, se determinará el color de cada grupo. La segunda actividad será intercambiar las figuritas con los compañeros hasta que consigan todas las figuritas de su color. Actividades del estudiante: A partir de la figurita más repetida que les toco en el sobre, el objetivo es que intercambien las figuritas hasta conseguir todas las de ese color predominante en el grupo inicial. De esta manera, estarán emulando una situación de <i>intercambio de recursos</i>. Momento 3: Actividades del docente: Una vez que consigan todas sus figuritas, nos las traerán al escritorio del docente, simulando una situación de <i>centralización de recursos</i>. Desde el rol docente, actuando como el Estado, se redistribuirán las figuritas en función de las variables Culturales, y serán devueltas a lxs estudiantes. En este punto, se simulará una <i>redistribución de recursos</i>. Momento 4:</p>

	<p><u>Actividades del docente:</u> Para cerrar el juego, recorreremos la información de las figuritas en función de las actividades que costaron de las dos tareas anteriores: el concepto de Tradición Inventada, por ejemplo, se encuentra dentro del grupo Chavín de Huántar, y la variable Poder. Se intentará abordar estas cuestiones que quedaron en el tintero de clases anteriores.</p> <p style="text-align: center;">Cierre</p> <p><u>Actividades del docente:</u> Se explicarán nuevamente los conceptos de Redistribución y Reciprocidad, a partir de lo experimentado en el juego. Se dictará como tarea para casa intentar definir ambas categorías, a partir de lo trabajado en esta clase. Finalmente, se cerrará el encuentro mencionando las transformaciones que se producen en el esquema a partir de la Conquista española, es decir, la preeminencia de la redistribución en detrimento de la reciprocidad.</p>
Clase 7: Teotihuacán y el mundo urbano	<p style="text-align: center;">Desarrollo: La composición de la ciudad teotihuacana</p> <p><u>Actividades del docente:</u> Se presentará el pasaje del mundo andino hacia el mundo mesoamericano mediante el Mapa Digital Interactivo. Se dictarán las normas del juego del Rompecabezas de la Ciudad Teotihuacana. En primer lugar, se invitará a lxs estudiantes a escanear el código QR que les tocó. En él encontrarán una breve descripción de un sector o construcción de la ciudad, con algunas pistas sobre la ubicación de este elemento en el plano. Con esta pieza, deberán realizar dos breves actividades: en primer lugar, leer juntxs el contenido de la tarjeta, y, en segundo lugar, indagar rápidamente qué elementos les tocaron a sus compañerxs. En algunos casos, será necesario ponerse en diálogo con otro grupo para conseguir más información. Para cronometrar las actividades, se reproducirá una canción de fondo. Al finalizar ésta, se iniciará la exposición.</p> <p><u>Actividades del estudiante:</u> Escanear el código QR correspondiente, leer en conjunto el contenido y averiguar lo máximo posible sobre las tarjetas de lxs compañerxs. La tarjeta “Templo de Quetzacoátl”, por ejemplo, está relacionada con la tarjeta “Ciudadela”: en el mejor de los escenarios, tal relación será detectada. Esta relación es igualmente prescindible, en tanto a partir de la puesta en común estas relaciones se pondrán necesariamente de manifiesto.</p> <p style="text-align: center;">Desarrollo II: El armado</p> <p><u>Actividades del docente:</u> Una vez finalizada la reproducción de la canción, se proyectará en el pizarrón el Genially “Rompecabezas Teotihuacano”. La pantalla del Genially se compone por una representación vaciada del plano de Teotihuacán (la imagen fue particionada y luego transparentada), con 7 cajas de contenido a la izquierda. Cada una de ellas contiene los elementos que lxs estudiantes observaron a través del código QR. Cada grupo seleccionará unx representante, y éste concurrirá al frente del aula para ubicar la figura que le tocó en el plano. Una vez que todos los grupos hayan ubicado su elemento, se reproducirá la pantalla siguiente del Genially, donde se inserta un plano ya completo y más complejo de la ciudad teotihuacana.</p> <p><u>Actividades del estudiante:</u> Concurrirá unx representante de cada grupo, de a uno, al frente del aula, para ubicar su elemento correspondiente en el plano de Teotihuacán. Para ésto, podrán pedirle ayuda a sus compañerxs, en caso de que algún grupo posea información que resulte de utilidad.</p> <p style="text-align: center;">Cierre: La caída de Teotihuacán</p> <p><u>Actividades del docente:</u> A partir del plano creado entre todxs, se consultará a lxs estudiantes qué problemas creen que podrían surgir a partir de la expansión de los núcleos urbanos, con el objeto de arribar, progresivamente, a los problemas medioambientales. A partir de esta introducción, se explicarán los factores de la caída de la ciudad de Teotihuacán, haciendo foco en la teoría que sostiene que fue la deforestación la que profundizó los obstáculos geográficos para la supervivencia. Finalmente, se cerrará la clase con la exposición de uno de los Objetivos de Desarrollo Sustentable para el año 2030, el número 11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles) a fin de ilustrar sobre la continuidad de la problemática ambiental asociada al crecimiento de las ciudades.</p>
Clase 8: El día de la diversidad y las fuentes históricas	<p>Una vez que estas actividades sean entregadas y volcadas en él, se compartirá directamente un Genially que concentra el material de Mesoamérica (en un intento por encontrar un esquema que permita disminuir el uso de códigos QR todas las clases). Dentro del Genially de clase encontrarán una fuente por cultura: para los mayas, el fragmento del Popol Vuh que explica la creación de hombres y mujeres, y para los aztecas, el fragmento de Hernán Cortés describiendo el mercado de Tlatelolco, citado en el Libro de Primer Año.</p> <p>Junto a éstos, encontrarán la siguiente consigna:</p> <p><u>Para los grupos que trabajan Cultura Maya:</u> Responda en la carpeta las siguientes preguntas (no es necesario copiar la consigna):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué año se escribió esta fuente? A partir de la información que se encuentra en el Genially, ¿Creen que se trata de un relato de los mayas, o de un relato sobre los relatos de los mayas? 2. Escriban un texto breve (cuatro o cinco oraciones aproximadamente) que explique, como cuenta la fuente, cómo se creó la humanidad según el mito maya. Por ejemplo, ¿Por qué creen los mayas que los dioses los crearon? ¿De qué están hechos estos hombres? Presten atención a las palabras en negrita: ahí hay algunas pistas <p><u>Para los grupos que trabajan Cultura Azteca:</u> Responda en la carpeta las siguientes preguntas (no es necesario copiar la consigna):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué año se escribió esta fuente? ¿Cómo creen que se sintió Hernán Cortés mientras recorría el mercado de Tlatelolco? ¿Cómo compara este lugar con España? 2. Escriban un texto breve (cuatro o cinco oraciones aproximadamente) con características de la sociedad Azteca que aparezcan en la fuente. Presten atención a las palabras en negrita: ahí hay algunas pistas

<p>Clase 9. El tawantinsuyu desde el presente hacia el pasado.</p>	<p>Se presentará brevemente a la cultura incaica, mediante la Línea de Tiempo Digital y el Mapa Interactivo. Luego, se reproducirá la primera página del juego, para plantear la pregunta problemática de la clase. Con una breve explicación se pasará al trabajo en grupos. Cada uno recibirá un código QR con el Genially de Clase, donde encontrarán una pantalla (que se proyectará en el pizarrón) con una caja con un botón por grupo. Cliqueando en el que les corresponda, encontrarán una fuente (se adjunta la tabla de contenidos al final) y una pregunta. Las preguntas son sencillas (Anijovich, ...) en tanto sólo se orientan a ejercitar una pregunta concreta sobre la fuente. Las pantallas ocultan una imagen mediante una serie de cuadros; a medida que se responden correctamente las preguntas de la actividad, estos cuadros desaparecen para mostrar la imagen del Machu Picchu. Las preguntas, que parecen aisladas en primera instancia, serán interseccionadas mediante la explicación durante el juego. El final de este camino de fuentes es la función del Machu Picchu y su imagen actual.</p> <p>En un primer momento, un representante por grupo se acercará a la computadora para responder la pregunta de su actividad en un formato de opción múltiple. Cada pregunta correcta dará un paso más para revelar la imagen, en un intento por generar una actividad lúdica colaborativa.</p> <p>Cuando lleguemos al final, se comentará brevemente el Machu Picchu junto al grupo que trabajó la última fuente, y se invitará a quien quiera pasar a indagar en la última pantalla del juego. Debajo de la felicitación por llegar al final del juego, se subtitula con una problematización: “así es la Historia... Hay que seguir buscando”. Debajo, un avatar Aang sostiene una lupa que puede moverse. El o la representante que se acerque a la computadora deberá tomar con el mouse esta lupa y moverla por la imagen que descubrimos (buscar metafóricamente en la respuesta que encontramos una nueva pregunta) hasta que aparezca una lupa más pequeña que apunta una hoja de papel. Cliqueando sobre ella, aparecerá el siguiente mensaje: “Una pregunta histórica siempre te lleva a otra pregunta histórica, ¿Cómo funcionaba este Imperio del Tawantinsuyu? ¿Hasta el próximo jueves!”</p>
<p>Clase 10: El Tawantinsuyu y los Suyos</p>	<p>Debido a la necesidad de reservar una porción de la clase para plantear cuestiones generales acerca del Trabajo Final de la materia, se propondrá una actividad que tiene por objetivo organizar la clase para conversar de manera oral y colectiva los contenidos de la cultura inca. Se proyectará en el pizarrón un juego diseñado mediante la plataforma Scratch denominado “Qhapac Ñam”. El juego está compuesto por dos pantallas por región del Tawantinsuyu (Collasuyo, Chinchaysuyo, Antisuyo y Contisuyo), y replica el formato de una especie de Mario Bros sin scrolleo de pantalla, para enfatizar el carácter de <i>paso</i> por los espacios. El juego sirve a fines meramente ilustrativos, e intenta mediante la dinámica de videojuego convocar a lxs estudiantes a fin de atender a la explicación.</p> <p><u>Actividades del estudiante:</u> Quien desee acercarse a la computadora, irá resolviendo una por una las pantallas del juego. Una vez que se superen las pantallas de una región (por ejemplo, se completan las dos pantallas del Collasuyo y comienza la de Chinchasuyo) el o la estudiante se dirigirá nuevamente a su banco y pasará el que desee continuar luego de explicar qué región abarcaba este Suyo y algunas características importantes.</p>
<p>Clase 11: Trabajo final. Las infografías sobre historia</p>	<p>La consigna del Trabajo Final se encontrará disponible en el Google Sites creado para tal fin, redactada de la siguiente manera:</p> <p>¡Hola! Bienvenidos y bienvenidas a la plataforma de nuestro Trabajo Final: llegamos al último paso de nuestras clases de Historia.</p> <p>Como saben, el objetivo de este trabajo es compartir lo que aprendimos: para ésto, vamos a crear una infografía por cada una de las culturas que fuimos trabajando.</p> <p>Esta infografía va a contar con 3 cajas de información que deberán ir completando. Los pasos son los siguientes:</p> <p><u>Caja 1: La descripción</u> En esta caja deberán comentar los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordenada de Tiempo: ¿En qué época vivió esta cultura? • Coordenada de Espacio: ¿En qué área cultural se encontraba esta cultura? • Simultaneidad: ¿Qué otras culturas existían al mismo tiempo que la que nos tocó? • Sitio Arqueológico Actual: Esta cultura, ¿Tiene un sitio arqueológico? ¿Dónde se encuentra? <p><u>Caja 2: Variables de Análisis</u> En esta Caja, deberán elegir dos de las variables que trabajamos en nuestro Juego de las Figuritas de la América Precolombina, y desarrollar cómo funcionaba esta dimensión en la cultura que eligieron. Las variables son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte • Economía • Arquitectura • Religión • Poder <p><u>Caja 3: Tema de interés</u> ¿Recuerdan cuando trabajamos Teotihuacán, y cómo reflexionamos sobre el crecimiento de las ciudades? En esta caja, tenemos que pensar qué aprendimos de estas culturas que nos sirva para pensar el presente: ¿Qué aprendimos de las culturas del pasado? ¿Qué nos invitan a reflexionar estas sociedades sobre el tiempo en el que vivimos?</p> <p><u>Actividades del estudiante:</u> Reunirse en grupos y, en caso de ser necesario, informar la composición del grupo y la cultura seleccionada para trabajar. Luego, participarán de la explicación cuando se solicite mencionar ejemplos de trabajos realizados en clase para abordar las distintas partes del Trabajo Final.</p>
<p>Clase 12: Trabajo final. Las infografías en la</p>	<p>Durante la clase anterior, de la cual se replica la estructura temática en tanto se continúa con el Trabajo Final, se avanzó sobre las Cajas 1 y 2 de la infografía. En la presente clase, el objetivo es avanzar</p>

historia. La importancia de la divulgación histórica	sobre la realización de la Caja 3 una vez que las anteriores puedan ser compartidas. A fin de aprovechar al máximo el tiempo disponible en clase, se cargarán las infografías en un Padlet que luego se entregará en el formato de un código QR: la actividad será resuelta a partir de la selección de una infografía realizada por otro grupo. Así, el trabajo individual involucra la lectura del trabajo propio realizado en grupo, y la lectura de una pieza realizada por otros compañeros. La consigna será la siguiente: 1. Redacten un texto de no menos de una carilla donde piensen qué aprendizajes sobre la América Precolombina pueden servirnos para pensar nuestro tiempo presente: ¿Qué creen que podrían enseñarnos las sociedades precolombinas para entender (y vivir) mejor nuestro tiempo? Para ésto, deberán utilizar la infografía que realizaron en grupo, y una infografía seleccionada de otros compañeros.
Clase 13: Análisis reflexivo de las últimas clases. La auto-evaluación	Se realizará un juego en conjunto que consiste en responder una serie de preguntas en un tiempo determinado, y luego compartirlas con el resto de la clase. El título del juego, <i>¿Nos leveamos?</i> hace referencia al proceso mediante el cual, en una plataforma digital, se atraviesan determinados desafíos a fin de mejorar las habilidades del personaje. Cada pantalla del genially representa uno de los niveles de exámenes ninja en el mundo de Naruto: genin, chunin y jonin. El juego consiste en responder, en los diez minutos que habilita la actividad, la pregunta por las habilidades que creen que aprendieron en las clases de historia. La primera jerarquía refiere a cuestiones que creen que pueden mejorar, o que costaron durante la materia. La segunda, aquellas que creen que entendieron mejor durante nuestras clases, que quizás costaron al principio pero que sienten que mejoraron. Finalmente, la jerarquía jonin refiere a las habilidades que creen que aprendieron muy bien en nuestras clases, donde creen que se lucieron estos días, aspectos que mejor calificarían. Adicionalmente, la última pantalla replica la misma actividad, pero dirigida a mí: pregunta por los maestros ninja, y apunta a que piensen qué clases les gustaron y qué creen que podría mejorar como docente.

Tabla 15: Preguntas, consignas y actividades en las clases de Pixel

Como se vislumbra en las actividades de la tabla, las consignas estuvieron articuladas principalmente a partir del juego y la tecnología. Si se tuviera que reconocer una estructura modelo podría estar sintetizada en aquello que aparece en la última clase bajo el título “*¿Nos leveamos?*”¹⁰⁸. El armazón, entonces, proviene del videojuego y consiste en una presentación que es precedida por determinadas etapas en las que la acción es predominante y que son necesarias para alcanzar la siguiente¹⁰⁹. De hecho, en el informe *Pixel* da cuenta de haber estado leyendo un libro específico sobre los videojuegos¹¹⁰. Esta serie de pasos a seguir, en algunas ocasiones, estuvo acompañada de preguntas orientativas para su realización. Es evidente que en este formato *Pixel* se siente más cómoda, dada la abundancia de consignas de estas características. Esta estructura de clase puede ser pensada desde las “metáforas” en el sentido que brindan Anijovich y Cappelletti (2020), donde la metáfora, propiamente dicha, sería la del videojuego. El videojuego de la historia implicaría una serie de preguntas y consignas secuenciadas que se suceden como escenarios o niveles de concreción y donde los estudiantes serían los jugadores involucrados. El videojuego es el puntapié de la revolución digital contemporánea, como muy bien ha expresado Alessandro Baricco (2018). Esa estructura (*hombre-consola-pantalla*) es la que define el ultramundo digital que mediatiza la

¹⁰⁸ El término hace estricta referencia a los niveles de un videojuego, a establecer una categorización basada en los niveles (level en inglés) o capacidades de juego de un individuo.

¹⁰⁹ Esta estructura, la encontramos, por ejemplo, en las clases 3, 6, 7, 9, 10, 11, 12 y 13.

¹¹⁰ Se trata del libro de McGonigal (2013).

experiencia cotidiana de los sujetos y que en el análisis de este autor surge a partir de un videojuego como *Space Invaders*¹¹¹:

“Los *Space Invaders*, en su modestia de jueguito para ociosos, es una de las primeras huellas geológicas de un sismo. Su corazón, por otro lado, ya era completamente digital -un software contenido en una tarjeta-. Si la revolución digital tiene una columna vertebral, esta puede ser asumida como la primera vértebra. Empuja muy poco, por debajo de la piel del mundo, pero los dedos la notan, los ojos la ven. Existe, Es un principio. (...) *Space invaders* era un juego que establecía una revolucionaria postura física y mental, increíblemente sintética y brutalmente recapitulativa: hombre, *consola*, pantalla. Hombre, teclas, pantalla. Dedos en las teclas, ojos en la pantalla. Órdenes dadas con los dedos, resultados verificables con los ojos en la pantalla. Añadid unas dosis de audio, para que el sistema sea más funcional. ¿No os recuerda nada? Es, actualmente, una de las posturas físicas y mentales en las que pasamos más tiempo. (...) es la postura que define por excelencia la era digital” (Baricco, 2018, pp. 45-46).

Esta estructura que *Pixel* plantea intuitivamente para sus clases acierta en ser compatible con los nativos digitales que llenan las aulas de la escuela, aquellos que Serres ha llamado los “pulgarcitos/as”:

“Él o ella escribe de otro modo. Por haberlos observado, con admiración, enviar, con una rapidez mayor de lo que podría hacerlo jamás con mis torpes dedos, enviar, digo, SMS con los dos pulgares, los bauticé, con la mayor ternura que un abuelo pueda expresar, Pulgarcita y Pulgarcito” (Serres, 2021, p. 22).

Estos pulgarcitos que habitan las aulas de la escuela, frecuentemente, se quedan en los recreos jugando algún videojuego, ensimismados en su mundo digital de *hombre-consola-pantalla*, como ha sintetizado Baricco. Las transformaciones que traen aparejadas las tecnologías de la información y la comunicación atraviesan los cuerpos y las sensibilidades de los estudiantes. Con esto queremos decir, como señala Martín-Barbero (2009, citado en Bacher, 2016, p. 30), que es algo que portan los propios niños y adolescentes de las escuelas. Así es que descifran el mundo a través de su propia cultura,

¹¹¹*Space invaders* es un juego inventado por un ingeniero japonés llamado Nishikado Tomohiro que consistía en disparar a extraterrestres que caían del cielo, que a medida que iban bajando su velocidad aumentaba (Baricco, 2018).

sus consumos y prácticas juveniles; “los jóvenes llegan a la escuela con la mochila cargada de vida, llena de estas experiencias culturales y no podemos esperar que las dejen en la puerta antes de entrar” (Devoto, 2019). Como bien muestra *Pixel* es menester apostar por un involucramiento de los estudiantes en algo conocido y atractivo, incluso familiar. Se puede ir a las clases de *Pixel* y encontrar muchos ejemplos en este sentido. En la clase 3, en la que les propone dibujar figuras antropomorfas para recuperar el concepto de tradición inventada propio de Chavín de Huántar, les propone una versión analógica de *Space Invaders*: una hoja en blanco, un objetivo a cumplir, un tiempo de duración. Esta versión del juego es acompañada por música (la “Cumbia del olvido” de Nicola Cruz que se reproduce al menos dos veces) en el sentido planteado por Baricco, generando un juego mucho más funcional. A la vez, en la consigna están definidos otros niveles, que se suceden una vez culminada la primer etapa. Esa misma clase, finaliza con una reflexión donde *Pixel* se apoya en los videojuegos “respecto a la idea de que Chavín se expandió aunque no fue militarista como plantean los juegos a partir de la violencia” (*Pixel*, POPEH, Clase 3).

Sin embargo, vale la pena recalcar que no siempre esta estructura produjo los mismos resultados en el aula. *Pixel*, en su afán por probar diferentes aplicaciones tecnológicas, cayó en ocasiones en propuestas que se alejaron de la problematización como eje estructurante de la enseñanza de la Historia. Ejemplo de ello fue la clase 10 donde se había propuesto utilizar Scratch, un motor de diseño de videojuegos que no requiere conocimientos profundos para poder producir uno, aunque sea de manera sencilla. Su reflexión da cuenta de su propio reconocimiento sobre esta cuestión:

“Yo quería incorporar algo con Scratch pero no tenía una gran pregunta. Lo que tenía era la ambición por poder poner en juego Scratch que era algo que quería hacer y lo trabajé sin tener una pregunta, generé un resultado sin tener ninguna pregunta y después la aplicación me sirvió solo a fines ilustrativos que lo hice igual porque me parecía interesante convocarlo pero era solo a fines ilustrativos y no iba a aportar más nada. Y el problema me parece que fue que no había pregunta cuando inicié a trabajar, o sea, que arranqué sin objetivo y que tampoco se formuló a lo largo de ese trabajo, como que llegás a un recurso que no tiene contenido, a eso voy” (*Pixel*, Entrevista 2).

En el protocolo de observación, no se registró tan claramente lo enunciado por *Pixel*, aunque si se tomó nota sobre cuestiones que, a nuestro criterio, servirían para mejorar la propuesta desde la enseñanza de la historia (*Pixel*, Popeh, Clase 10). Al enseñar las diferentes regiones del Tawantinsuyu nos parecía valioso incorporar un mapa para dar cuenta de dónde estaban ubicados cada uno de los “*suyos*”, como se conocen a las regiones que integraban el imperio incaico. Adicionalmente, en el apartado de “Práctica histórica/Pensamiento histórico” observamos una “oportunidad perdida” respecto a vincular el pensamiento computacional al que refería *Pixel* con el pensamiento histórico propio de la disciplina. En su diario de clases, la practicante llegó a una reflexión, elaborada luego de la conversación post clase y con el protocolo mediante, que daba cuenta de la relectura de su práctica. Allí se extendía en lo enunciado sintéticamente en la entrevista (dado que ésta fue posterior) puesto que fue elaborado en la inmediatez de la clase y al calor de su revisión crítica:

“Igualmente, el recurso del juego dio más resultado del que esperaba: charlamos con algunxs sobre actividades que habían hecho con Scratch en primaria. Imaginé que una buena actividad podría ser crear el juego con lxs chicxs, con el acompañamiento de un profe de informática. Al final de la clase, consulté en general qué se había entendido con respecto a la pregunta problemática, y fue un poco difícil de responder. Si bien creo que la conversación final permitió profundizar en algunas confusiones que se generaron a partir de la explicación, y puntualizar cuestiones que se habían pasado por alto, me fui del aula pensando que debería fortalecer la costumbre de volver a formular la pregunta problemática al final de la clase y trabajar sobre las respuestas. Por otro lado, el error fue interesante en el sentido de que el recurso tecnológico funcionó en los términos que yo había imaginado, pero el problema fue que resultaba insuficiente para abordar el tema. Quizás si se hubiese restringido a operar como dispositivo de inicio para luego desplegar otro tipo de actividades podría haber aportado lo mismo sin limitar otro tipo de actividades. Benjamín destacó estas cuestiones al final de la clase: restando sólo las clases destinadas a la evaluación final, creo que los casos en que mejor funcionaron los recursos que intenté diseñar para el aula fueron los que imaginé por efecto de la lectura del contenido, y no al revés. El juego de los suyos, contrariamente, lo imaginé sin haber pensado aun la pregunta problemática, y ésta surgió por efecto de la idea que tuve para armar el juego. En

este sentido, me fui pensando que parte del problema puede estar en los modos en que se inicia la escritura de la planificación, dependiendo de qué elemento se prioriza para pensar como articulador de la propuesta” (*Pixel*, Diario de clases, Clase 10).

La dificultad en este caso se ocasiona en preguntarse, como bien reconoce *Pixel*, cuál es el eje articulador de la propuesta, que reconocemos gira alrededor de la pregunta problemática. Este es un ejemplo, como alguna vez sostuve (Rodríguez, 2019), en el que el recurso es antepuesto a la formulación de preguntas y problemas, resultando en un abordaje ilustrativo e instrumental que no permite profundizar en el aprendizaje de la Historia. Esta “sobrestimación del recurso” parece olvidar que es la mediación didáctica del docente la que vehiculiza el aprendizaje puesto que el recurso por sí solo no lo hace (Devoto, 2019). El recurso compite entonces con las preguntas y problemas, les quita centralidad y el preguntar pierde su potencia didáctica. En palabras de *Pixel*:

“Para mí es importante pensar la relación concreta entre lo que se va a hacer a través del recurso y lo que vos estás buscando en la clase. A veces pasa, a mí me pasa, en el afán de querer incorporar recursos tecnológicos, como que hay momentos en que uno se da cuenta que el recurso tecnológico está ahí solo porque a vos te gusta que haya algo tecnológico y que no está aportando nada” (*Pixel*, Entrevista 2).

Esta cuestión se analizará con mayor detalle cuando nos ocupemos del planteo de situaciones problema que elabora *Pixel*. Sin embargo, el juego diseñado a partir de Scratch quedó picando en algunos de los estudiantes, como bien registró la practicante en su diario de la clase siguiente: “Uno de ellos me sugirió que suba el juego de la llama a Steam¹¹²: aunque sea un detalle pequeño, entré al aula contenta de haberlxs motivado con mi rústico jueguito” (*Pixel*, Informe final, Diario de clase N°11).

Otra versión de juego que interesa recuperar fue la que organizó alrededor de las figuritas de los Andes Precolombinos que se encuentra en la clase 6. La dinámica del juego había surgido por el contexto del mundial 2022 y la “locura” alrededor del álbum de figuritas con las calcos de los jugadores de los seleccionados. En esta propuesta se diseñaron figuritas que representaban a las culturas del mundo andino vistas (Moche,

¹¹² Se trata de una plataforma online para videojuegos.

Chavín y Tiwanaku) que podían ser organizadas a partir de cada uno de los casos vistos o a partir de variables específicas para su análisis como espacio, tiempo, arquitectura, arte, poder, religión y economía. La idea era que, si se observaba todo el color completo del juego de figuritas, aparecían las características de una cultura en su totalidad pero que también podrían cruzarse por variable y efectuar una comparación entre los tres ejemplos vistos. En su reflexión sobre la clase, *Pixel* registró inmediatamente el interés de los estudiantes por la dinámica del juego:

“...el anuncio de las Figuritas produjo interés automático: la primer pregunta fue si había una figurita de Mbappé. Encontraron los sobres rápidamente, y, cuando se percibía que en general todxs se encontraban revisando las figus que les tocaron, comencé a tocar el *pututu* con mi celular, la señal para reencontrarnos en la ronda. El recurso del *pututu* también les gustó, y me hizo pensar que son interesantes las escenas donde las normativas se transforman en este tipo de mecánicas, que ponen más en primer plano la función de permitir que el juego se despliegue. Una vez reunidos en nuestra posición original, les solicité que me devolvieran las figuritas. Mientras las recogía, hice preguntas como ¿Por qué me devuelven las figus? ¿Qué rol estoy actuando yo en este juego? De manera que se hiciera visible mi participación corporizando al Estado. Mi función en este punto fue re-ordenar las figus en función de un nuevo parámetro: las culturas que vimos en clase. Así, para este punto, lxs chicxs ya habían observado las figuritas, en función de una variable de análisis (poder, religión, espacio, tiempo, arte, economía, arquitectura) y ahora se disponían a hacerlo como sociedades precolombinas. Una vez que nos re-organizamos, definimos los conceptos fundamentales de la clase: reciprocidad y redistribución. El mecanismo fue una conversación que buscaba describir lo realizado hasta el momento, de manera que fuese la experiencia el recurso fundamental de la explicación, y no la definición ya formulada” (*Pixel*, Diario de clase 6, Informe final).

En la explicación del juego aparecen los elementos anteriormente mencionados: niveles, delimitación de tiempo y espacio, objetivos a cumplimentar. Incluso el recurso del *pututu*, el agregado de música a través de un instrumento andino, vuelve a convertir el juego en algo más funcional y atrayente, que lo que hubiera ocurrido con una simple sirena o silbato. El juego es inmersivo y es una experiencia que *vale la pena* atravesar, volviendo sobre las categorías de Maggio (2018b). El juego representa un entramado de

consignas que se articulan en su realización. En el relato, es posible encontrar también la presencia de determinadas preguntas que *Pixel* convocó para problematizar el desarrollo del juego y conectarlo con el tema de la clase. Las anotaciones dieron cuenta de la potencia de este tipo de actividades:

“*Pixel* promueve una actividad inmersiva para ‘hacer Historia’ a partir de intercambiar figuritas en relación con los conceptos de reciprocidad y redistribución. (...) El juego o simulación es muy interesante y desde ya motiva a los estudiantes y profundiza sus comprensiones. Quizás me parece que hubiera sido interesante profundizar sobre lo que sintieron o aprendieron al jugar y conectar los conceptos” (*Pixel*, POPEH, Clase 6).

Pixel es una diseñadora de juegos serios (o *serious games*), tanto analógicos como digitales. Su forma de presentar las propuestas a los estudiantes a partir, por ejemplo, de la herramienta Genialy siempre incorporó una dimensión interactiva que permitía a los estudiantes cambiar algo de lugar, clicar y leer la información en otra pantalla, o descubrir una imagen oculta a partir de determinadas acciones que se iban desarrollando. En este tipo de juegos que a *Pixel* le interesa construir, los jugadores son a la vez aprendices, siendo imposible separar ambas facetas. Los *serious games* buscan que “el participante se motive para aprender, mediante la mejora en el desempeño y así experimentar en la realidad virtual una situación simulada, sin tener que enfrentar los riesgos de la realidad” (Romero y Turpo Gebera, 2012).



Ilustración 12: Juego de figuritas de Pixel

Más allá de estas situaciones que no consiguen el resultado esperado, el videojuego brinda a la enseñanza de la Historia una oportunidad para comprender que existen diferentes formas de acceder al pasado que, necesariamente, tienen que ser tenidas en cuenta y puestas en diálogo e integradas con distintos elementos para poder construir experiencias más potentes y valiosas para los jóvenes que transitan la escuela. Sobre la historia, Deluermoz y Singaravélou se han preguntado:

“¿Podemos acaso imaginar un videojuego, apoyado sobre una reconstitución visual y sonora profunda, fundado en resultados probables que respete los marcos definidos más arriba o que señale explícitamente los pasajes a formas fantasiosas de aprehensión del pasado? No es seguro que tenga gran éxito, pero este juego permitiría al menos recordar desde estos universos digitales, que existen varios usos de la historia y que el razonamiento histórico propiamente dicho, no pertenece a una forma mediática dada, que sería además juzgada como sobrepasada: el razonamiento histórico sería actuante -y esencial – sea cual sea el marco de transmisión. Es igualmente posible inspirarse en esas experiencias para volver a trabajar el relato contrafactual mismo, cuando uno quiere desarrollar sus capacidades de movilización y de inmersión que facilitan sin duda el trabajo de ‘puesta en presencia del pasado’. Tendríamos entonces que volver sobre el trabajo de escenario desarrollado por los diseñadores de juego, haciéndonos eco de alguna manera de las observaciones precedentes sobre el trabajo lineal que se puede efectuar sobre el relato contrafactual del historiador” (Deluermoz y Singaravélou, 2018, p. 265).

Este tipo de consignas de diseño implica una escritura extensa, bien delimitada que calificaríamos como de orden cognitivo superior (Anijovich y Mora, 2010; Rodríguez, 2019). Las anotaciones en el POPEH dan cuenta de algunas dificultades a raíz de este tipo de preguntas. Por ejemplo, en la clase 2 sobre la propuesta de imaginarse en la piel de habitantes del valle de Moche, se registró lo siguiente:

“La actividad que plantea *Pixel* invita a imaginar el funcionamiento de la sociedad Moche. Allí veo una dificultad que es ir directo a esa consigna que implica la ‘aplicación de la comprensión realizada. Prestemos atención a su ejecución y observemos qué resultados hubo o si quizás hubiera sido necesario preguntar otras cuestiones primero que vuelvan sobre el problema de la clase. Sobre la consigna

realizada por *Pixel* se observa que tiene que recorrer muchos grupos explicando la intencionalidad didáctica ¿Por qué? ¿Quizás la consigna no fue demasiado clara? ¿Quizás la demanda solicitada se saltó algunas etapas? ¿Quizás la imaginación requiere un poco más de precisión? No lo sé y me pregunto estas cosas para mejorar su redacción a futuro” (*Pixel*, POPEH, Clase 2).

Desde luego, que esta anotación se vincula con el comienzo de sus prácticas y con el primer registro del POPEH. También, se apoya en una mirada particular de la secuenciación de estas actividades que implican una demanda cognitiva mayor a partir de los aportes tanto de Perkins como de Anijovich y Mora, tal cual se abordó en los capítulos anteriores. Con el correr de las clases, notamos que estas cuestiones se iban resolviendo gracias a la retroalimentación que produce el *acompañamiento*, sumada a la reflexión y autocrítica de la practicante. Así anotamos, por ejemplo, en la clase 5:

“En la clase de hoy observo que *Pixel* trabajó sobre los comentarios y devoluciones realizadas en la clase anterior. Veo que focalizó en el trabajo de las tareas, en la organización del pizarrón y en las intervenciones y orientaciones hacia los estudiantes ¡Muy bien!” (*Pixel*, POPEH, Clase 5)

Estos “modos” de preguntar estuvieron supeditados al momento de desarrollo de la clase, como espacio temporal de mayor duración en el que *Pixel* ubicó la centralidad de sus propuestas. Los inicios y cierres fueron el lugar de las situaciones problemas como también de la conexión entre los temas vistos. También allí fue plausible encontrar la exposición y el diálogo y las preguntas en su versión oral, que quedaron un poco opacadas por la propia dinámica de la actividad como juego. Nos detendremos en estos momentos para encontrar otros elementos característicos del abordaje didáctico de *Pixel*.

Entre esas otras *prácticas de preguntar* están aquellas que tienen que ver con el planteamiento de situaciones problemáticas. Como ha quedado expreso en el capítulo 4, los problemas de la clase de Historia son preguntas y es por ello que nos abocaremos específicamente a su descripción en la propuesta de *Pixel*. En primer término, antes de revisar las situaciones -problema elaboradas en la práctica, parece valioso recoger la visión de la practicante sobre el papel que éstas cumplen a la hora de planificar las clases que se llevarán a cabo:

“La cursada de la práctica por ahí, o el desenvolvimiento de la práctica me fue enseñando quizás, no sé si a preguntar, porque todavía sigo teniendo problemas para formular a veces la pregunta, pero si me enseñó a poner la pregunta un poco más en primer plano. O sea, por ahí antes de la práctica me pasaba que cuando yo me sentaba a planificar me imaginaba más como un cuento, una trama de ‘yo quiero que las cosas empiecen acá, continúen acá y termine por acá’. Y cuando empezamos a incorporar la idea de la pregunta problemática y eso por ahí al principio me empezó a ayudar por una cuestión de orden, o sea, administrativa de la clase, que te era un poco más fácil verlo. Y después como que llega un momento que siento que te enseña a planificar sin ser nunca un protagonista. No sé si se entiende... Cuando te parás enfrente de la hoja, en vez de pensar qué es lo que voy a hacer, voy a pensar qué quiero preguntar y cómo quiero responderlo, a partir de qué actividades. Es como que el primer plano de ello, yo deseo que los chicos lo respondan. Es como que siento que la cabeza te empieza a funcionar en esos términos un tanto más colectivos. En vez de pensar tanto qué quiero hacer yo y qué quiero yo que sea la clase, de pronto al tener que preguntarme y tener que articular las cosas en función de esa pregunta hace que tengan un rol más potente los chicos” (*Pixel*, Entrevista 2).

Notamos en este extracto, cómo *Pixel* incorpora la situación problema a la estructura narrativa que era su planificación, tal como se mencionó con anterioridad. En particular consideramos que el ejercicio de integrar situaciones problema en las planificaciones de clase conllevó paulatinamente a la toma de conciencia respecto al lugar que tenemos como docentes, legando ese rol “protagónico” a los estudiantes a través de la pregunta problemática de la clase. De esta manera, la clase es vista más como una construcción colectiva de conocimiento centrada alrededor de los interrogantes “¿Qué quiero preguntar?” y “¿Cómo quiero que los chicos lo respondan?”. *Pixel* es consciente de la relación entre problemas y preguntas, en un sentido similar al planteado en el capítulo 4. En su interpretación, “un problema involucra muchas preguntas” lo que conlleva un ejercicio de búsqueda de “una pregunta que abarque todo lo demás”. La intención es tratar “de hacer una pregunta que no te alcanza”, “formularla bien amplia para que llegue a abarcar todo el problema”, lo que en su consideración suele ser bastante difícil (*Pixel*, Entrevista 2).

En la siguiente tabla se encuentra el conjunto de situaciones problemáticas elaboradas por *Pixel* para sus clases.

N° de Clase	Situación problemática
Clase 1. Concepto de área cultural y pertenencia cultural	¿Por qué Gaara y Naruto se hacen amigos? (Referencia a la serie de anime Naruto Shippuden)
Clase 2. El área cultural andina. Cultura Mochica	¿Cómo se construyó una sociedad de las dimensiones de la Cultura Mochica? ¿Cómo se organizaron social y políticamente, y cómo representaron su mundo cultural?
Clase 3. Chavín de Huántar. Figuras antropomórficas y su relación con el intercambio cultural. El concepto de tradición inventada	Continuamos con la metáfora de la Aldea de la Hoja y la Aldea de la Arena: ¿Todas las sociedades se construyen de manera mecánica en función de su espacio? ¿Qué hacen los historiadores al encontrarse con manifestaciones de distinto origen en un mismo punto?
Clase 4. Las culturas Mochica y Chavín de Huántar	¿Qué herramientas poseemos para mirar las culturas precolombinas?
Clase 5: Tiwanaku. Ubicación espacio-temporal. Conceptos de reciprocidad y redistribución.	¿Cómo organizó Tiwanaku su territorio ante el aumento de población y, por consiguiente, de capacidad de extracción de excedentes? ¿Qué conexiones encontramos entre esta vinculación y otras modalidades vistas (Moche, Chavín)?
Clase 6: Reciprocidad y redistribución en el mundo andino	¿Cómo funcionaba en la América precolombina la relación entre las poblaciones y el Estado?
Clase 7: Teotihuacán y el mundo urbano	Si Mar del Plata no es una aldea del mar y nosotros no somos aldeanos del mar, ¿Qué elementos desdibujan la relación mecánica entre espacio geográfico y representaciones culturales?
Clase 8: El día de la diversidad y las fuentes históricas	¿Por qué América se llama América y no Abya Yala?
Clase 9. El tawantinsuyu desde el presente hacia el pasado.	¿Desde dónde miramos al pasado?
Clase 10: El Tawantinsuyo y los Suyos	¿Cómo articuló la cultura inca un territorio tan extenso?
Clase 11: Trabajo final. Las infografías sobre historia	¿Sólo en una clase de Historia se aprende sobre Historia?

Clase 12: Trabajo final. Las infografías en la historia. La importancia de la divulgación histórica	¿Qué nos enseñó el pasado acerca de nuestro presente?
Clase 13: Análisis reflexivo de las últimas clases. La auto-evaluación	¿Cómo me siento en clase?

Tabla 16: Situaciones problemáticas elaboradas por Pixel

A través de los protocolos de observación y de los diarios de clase, podemos ver el proceso de trabajo sobre las situaciones problemáticas de las clases que planteó como practicante. Su desarrollo es algo bastante dificultoso en general y usualmente durante el trayecto de las prácticas se consigue mejorar en su construcción. En el caso de *Pixel* este tipo de preguntas representaron una de sus dificultades principales. Allí emergieron dos cuestiones a considerar: unas que tienen que ver con la construcción de la situación problemática desde la planificación de clase y otras que emergen del abordaje didáctico de ésta durante la misma. En otras palabras, podría diferenciar cómo construyó el problema de la clase y cómo presentó dicho problema a los estudiantes.

Respecto de la primera de estas cuestiones, *Pixel* tuvo dificultades para construir este tipo de preguntas que se constituyen en eje de la clase en sus primeras propuestas al pensar más en la manera de conectar con los estudiantes que en el contenido específico de la clase de Historia. Esto ocurrió en la clase 1, donde preocupada por el dispositivo de inicio planteó como problema algo que no se vinculaba con la clase de Historia directamente. Se pregunta acerca de los personajes de la serie *Naruto*, pero no construye un problema para abordar desde la disciplina. Consciente de ello, en las siguientes clases se abocó a intentar pensar preguntas bien amplias para constituir el problema de cada clase. Más allá de ello, en las clases 3 y 7 volvió la referencia al mundo *Naruto*, aunque éste quedó ahora en segundo plano tras la pregunta propia de la Historia. En la entrevista apareció su visión del problema y la problematización en relación con las preguntas. “Un problema involucra muchas preguntas”, dice *Pixel*, aunque en general se abocó a buscar una suficientemente amplia “que abarque todo lo demás”. Quizás esta intención de buscar una pregunta que sintetice el problema haya dejado muchos interrogantes en el camino que hubiera sido interesante recuperar en el aula. Algo de ello ocurrió en la clase 7, en la que se abocó al mundo urbano de Teotihuacán a partir de una actividad interactiva en la que se terminaba de configurar el mapa de la ciudad. Allí observamos una distancia entre la situación problemática planteada en la planificación y la que efectivamente se realizó en la clase. En su propuesta había registrado la siguiente situación: “Si Mar del Plata no es una aldea del mar y nosotrxs no somos aldeanxs del mar, ¿Qué elementos desdibujan la relación mecánica entre espacio geográfico y representaciones culturales?” (*Pixel*,

Planificaciones diarias, Clase 7). En la observación tomamos nota de que al inicio de la clase planteó la siguiente pregunta: “¿Mar del Plata es una aldea de mar?” (*Pixel*, POPEH, Clase 7) Si bien es lógico que exista una distancia entre planificación y acción áulica, en ese derrotero se perdió la potencia de la pregunta que se había pensado originalmente. En la anotación registramos:

“*Pixel* comienza la clase con una pregunta ‘¿Mar del Plata es una aldea de mar?’. Luego de dar las indicaciones sobre las tareas adeudadas, redirige el diálogo para conectar lo visto con la nueva clase. Presenta el tema de la clase y conecta con la pregunta del pizarrón. Allí propone una dinámica lúdica, que van a realizar en los mismos grupos de la semana anterior. Luego del juego, plantea el problema de qué ocurre con las ciudades cuando crecen. Lo vincula con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. (...) La pregunta inicial considero que no configura un problema desde la Historia. Si bien me parece interesante el vínculo local, creo que hubiera sido correcto profundizar sobre los problemas de crecimiento urbano de Teotihuacán” (*Pixel*, POPEH, Clase 7).

La primera parte de la anotación tiene que ver con el apartado del POPEH que se aboca a los componentes de la clase. Vemos allí la secuenciación que realizó *Pixel* y observamos que la pregunta inicial queda alejada de un problema como el del crecimiento urbano de las ciudades. En la segunda parte del comentario, agregamos una anotación al final del POPEH donde se señala la dificultad de la pregunta inicial para erigirse como un problema propio de la enseñanza de la Historia. Al volver sobre la grabación de la clase, se hace patente que el registro observacional no da cuenta de lo que efectivamente ocurrió en clase:

“(...) ¿Alguna vez escucharon hablar de Teotihuacán? ¿No? ¿Nunca? ¿Qué fue Teotihuacán? Mientras en los Andes crecía y estaba en su momento de máximo esplendor Tiwanaku. ¿Se acuerdan de Tiwanaku? ¿no? Mientras tanto, en Mesoamérica, en México se desarrolló una de las ciudades más grandes de toda la América precolombina. Esa ciudad es Teotihuacán, el lugar que vamos a mirar hoy. Ahora para entrar en tema vamos a volver a una pregunta que trabajamos la primera vez que nos encontramos ¿Se acuerdan de nuestra primera clase en la que trabajamos las aldeas de Naruto? ¿Se acuerdan que en ese momento yo les pregunté si creían que Mar del Plata era una aldea del mar, como la aldea de la

hoja es la casa de Naruto, como la aldea de la arena era la casa de Naara? ¿Se acuerdan de eso? ¿Si? ¿Y se acuerdan lo que habían respondido cuando hablamos de si Mar del Plata era una aldea del mar? ¿Se acuerdan? ¿Qué habíamos dicho? [Un estudiante interviene y dice que nada más en una parte de Mar del Plata hay una playa, que sino tiene que ser una isla rodeada por un mar] Muy bien. ¿Escucharon lo que dijo el compañero? El compañero dio en la clave: ¿Qué sucede cuando una ciudad crece? Sucede que se complejiza mientras crece. ¿Se entiende?" (*Pixel*, Grabación, Clase 7).

Por un lado, es claro que la pregunta sobre Mar del Plata busca vincular los temas vistos y usarse como un dispositivo de inicio, pero a la vez de anclaje de las clases anteriores, aunque inmediatamente aparece el problema de la clase alrededor del crecimiento urbano, que requiere una necesidad de profundización. De igual manera, es notorio que el crecimiento urbano no estaba enunciado de esta manera en la situación problemática de la planificación puesto que allí se planteaba la relación entre los elementos culturales y el espacio, que queda más evidente en la explicación inicial de la vinculación de las aldeas con su elemento característico. Volvemos sobre el ejercicio de construcción de las situaciones problemas y allí aparece esta cuestión de la búsqueda de una pregunta que sintetice y que sea suficientemente amplia. En ese derrotero, más allá de la pregunta de si Mar del Plata puede ser calificada como una aldea del mar, el crecimiento urbano de la ciudad que se presentó en clase y la relación entre espacio natural y elementos culturales que aparece en la planificación, auguran la existencia de dos problemas interesantes para abordar en la clase. Quizás subsumir la problematización a una sola pregunta es una de las dificultades principales que tiene *Pixel*; el combinar ambos interrogantes produciendo un problema que tuviera más facetas hubiera sido una posibilidad interesante a desarrollar.

Ahora, nos ocuparemos del segundo elemento de la problematización, que tiene que ver con su presentación en la clase. Un poco ya nos sumergimos en esta cuestión, pero ahora lo haremos con más detalle a partir de las observaciones. En algunas clases, registramos la importancia de ponderar el problema al inicio de la clase, como en el protocolo de la clase 3. En la clase 5, fotografiamos un registro de pizarrón donde la pregunta problemática quedó bien instalada en el centro de la pizarra.

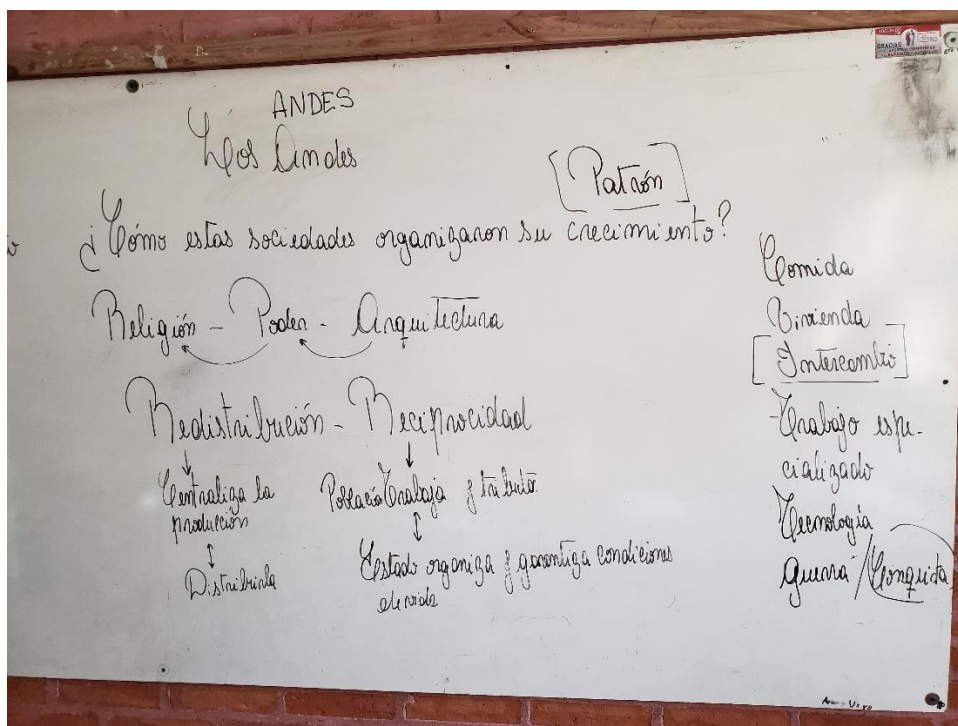


Ilustración 13: Registro de pizarrón de la clase 5 de Pixel

En otras, se resaltó la presencia del problema al inicio, pero faltó volver sobre él hacia el final: “Hoy el problema de la clase estuvo presente, pero creo que el cierre merecería volver sobre la pregunta inicial” (*Pixel*, POPEH, Clase 8). En la clase 10, esta cuestión parece haberse subsanado, puesto que tomamos nota de lo siguiente: “Les pregunta sobre el camino del inca y escribe el problema de la clase: ¿Cómo articuló el Tawantinsuyu un territorio tan extenso? Hacia el final vuelve sobre la pregunta planteada y les pregunta sobre el sentido de la articulación” (*Pixel*, POPEH, Clase 10). Estas correcciones muestran lo valioso del *acompañamiento* durante las prácticas, pero sobre todo revelan el carácter reflexivo de *Pixel* y su interés por mejorar sobre las cuestiones conversadas al finalizar la clase, a partir de lo registrado en el protocolo de observación. Para *Pixel*, las situaciones o preguntas problemáticas cumplen una función fundamental para la evaluación de la clase:

“Como que uno finaliza y pregunta y cuando esa pregunta no puede ser respondida es como que uno ya tiene una imagen preliminar de lo que sucedió en esa clase. Cuando yo di lo del camino del Inca, que terminé y pregunté literalmente lo que era la pregunta problemática nadie me la supo contestar y fue como un momento, un microsegundo en que decís, no estuvo bien. Es como que te sirve para cotejar en vivo” (*Pixel*, Entrevista 2).

Pixel se apoyó en ellas para evaluar sus clases y en sus reflexiones aparece nítidamente esta utilización:

“Al final de la clase, consulté en general qué se había entendido con respecto a la pregunta problemática, y fue un poco difícil de responder. Si bien creo que la conversación final permitió profundizar en algunas confusiones que se generaron a partir de la explicación, y puntualizar cuestiones que se habían pasado por alto, me fui del aula pensando que debería fortalecer la costumbre de volver a formular la pregunta al final de la clase y trabajar sobre las respuestas” (*Pixel*, Informe final, Clase 10).

Para culminar el análisis de la dimensión didáctica de las *prácticas de preguntar*, restaría observar cómo fueron las preguntas realizadas desde la oralidad de la clase. Desde ya que este ejercicio no se hará en profundidad puesto que no interesa cuantificar la cantidad de preguntas y, menos que menos, analizar cada una en detalle. Conciérneme puntualmente observar cómo *Pixel* conduce el diálogo a partir de preguntas durante la clase. Para ello, focalizaremos en algunas de ellas a partir de las grabaciones efectuadas. Antes de ello, retomamos algunas reflexiones que *Pixel* realizó sobre estas otras preguntas:

“...Y después está la otra dimensión que aparece cuando yo pienso la palabra pregunta que es como la pregunta en el momento, que es la más difícil por ahí, porque es como que siento que en general uno tiene que aprender más que a responder una pregunta a repreguntar, o sea, encontrar una pregunta dentro de otra pregunta. Entonces es como difícil, pero siento que esa cuestión más que nada aparece cuando pasamos por los grupos, discutimos con ellos las consignas y demás, que hay ahí como un trabajo de que ellos te preguntan algo y vos tratás de formular una pregunta que vaya en línea con esa pregunta y que vayamos como contestando entre todos, sin en ningún momento dar una respuesta. Como aprender a escalar preguntas” (*Pixel*, Entrevista 2).

Pixel refiere a la “pregunta en el momento”, aquella que es fundamental en el diálogo como estrategia vertebral del proceso de enseñanza. En este caso, el ejercicio implica un repreguntar, según su mirada. No contestarle al estudiante, sino repreguntarle para que pueda encontrar la respuesta por sí solo. Volvemos entonces sobre cuestiones señaladas con anterioridad respecto del diálogo, puesto que *Pixel* funda el ejercicio

cotidiano del preguntar dentro de una relación de interés, confianza y respecto que se sostiene en “acomodaciones no verbales y verbales para crear y cultivar una relación de esa naturaleza” (Burbules, 1999, pp. 146-147). A la vez, es posible notar cierta distancia entre lo que ella espera y lo que la práctica concreta conlleva. La pregunta de la oralidad implica una resolución “no planificada” de antemano; el despliegue y construcción de una práctica que se aprende preguntando.

Como sostuvimos en el capítulo 4, preguntar es dialogar y dialogar es preguntar, lo que se traduce en una “relación en la que entramos” puesto que “no es algo que hagamos o empleemos” sino más bien un vínculo (Burbules, 1999, p. 15). *Pixel* es consciente de ello y más allá de las preguntas orales que realiza, o de la conducción del diálogo propiamente dicha, reflexiona en todo momento sobre los términos de la conversación que está entablando con los estudiantes. Una expresión suya trae a colación la figura de Litwin,:

“Y después lo que intento hacer, supongo porque la quiero mucho a Litwin, trato de ejercitar como decía Litwin, la idea de la demanda ilegítima, es como que intento hacerme preguntas que siento que me pueden llegar a hacer y trato de responderme las lo mejor posible. Ahora cuando me preguntan por las consignas es como que hago eso mentalmente. A veces cuando me estoy bañando, cuando estoy cocinando, empiezo a pensar yo les voy a plantear esto y entonces me imagino que podrían de pronto preguntarme, pero es medio difícil porque una tiene que ponerse en la piel de otro y no sé si el método está del todo bien. Pero trato de jugar con la idea de demanda ilegítima, de ponerme en el lugar de hacer lo que pretendo que hagan” (*Pixel*, Entrevista 2).

En el extracto anterior aparece la idea de demanda ilegítima, que está detrás de su mirada sobre el preguntar en clase. Prestemos atención a cómo conduce el diálogo a partir de la grabación ya compartida. En la búsqueda del problema de la clase 7, asoman algunas de sus preguntas de la oralidad. Allí apela al “¿Se acuerdan...?” para conectar con la primera clase de las prácticas. Utiliza varias veces esta interrogación para conducir el diálogo y la explicación hasta que parece que los estudiantes enlazan con lo visto y allí les pregunta “¿Qué habíamos dicho?”. Uno responde y allí hace una pregunta-problema mucho más amplia. Este tipo de *prácticas de preguntar* estuvieron más presentes en los inicios y cierres de las clases, dada la centralidad de las actividades que diseñó *Pixel*.

Aparecen las preguntas cerradas, aquellas que se contestan por sí o por no (Anijovich y Mora, 2010), pero que en este caso tratan fundamentalmente de concitar la atención de los estudiantes y trasladarlos al recuerdo de lo visto en la primera clase. Se podría haber preguntado “¿Qué vimos en la clase 1?” en un formato abierto, pero esta pregunta no posibilita el efecto narrativo que mixtura pregunta y explicación, en la estructura desarrollada por *Pixel*. El “¿Se acuerdan?” no busca en este caso la respuesta, sino el ir integrando poco a poco a los estudiantes en la explicación. Este devenir *in crescendo* culmina con el planteo del problema de la clase, dando el puntapié para el desarrollo de la actividad central del día. ¿Qué ocurrió en los cierres? Analicemos uno que dada su extensión se divide en dos partes.

“Vamos a cerrar con una última cosa. ¿Por qué o cómo llegamos a la integración o la unificación de los suyos del Tawantinsuyo? ¿Sí? El noveno inca [repite], ya habían pasado unos cuantos, el inca es el gobernante. ¿Sí? Al soberano del Tawantinsuyo le decimos inca. Al noveno inca, cuando llega el noveno inca, que es el inca Pachacútec. ¿Esto se lee? Le tengo muy poca fe a la letra. [Un estudiante le dice “¿Y si lo ponés en imprenta profe?”] ¿En imprenta prefieren? [mientras tanto los estudiantes hablan nuevamente entre sí] El noveno inca... ¿Me escuchan? Es lo último, nos quedan unos minutitos y ya terminamos. Este fue el inca, el noveno inca, que salió a integrar los distintos suyos. ¿Por qué lo hace? ¿Se acuerdan que nosotros veníamos hablando, mucho hablamos sobre la relación entre el poder y la religión? ¿De esto se acuerdan? ¿Sí? Que hablábamos como las personas, como los sacerdotes, los chamanes, vinculados a las creencias, tenían lugares de poder, en estos tiempos. ¿De esto se acuerdan? ¿Estamos bien? ¿Qué dice el inca Pachacútec acerca de la expansión del Tawantinsuyo? Lo que él va a decir es que vino el dios Viracocha; los incas fueron politeístas al igual que las culturas que estuvimos viendo. Uno de sus dioses era Quetzalcóatl [se confunde de dios, aunque lo dice con seguridad], otro de sus dioses era Viracocha. Pachacútec va a decir que Viracocha le dio el mensaje de que debía extender el Tawantinsuyo. ¿Sí? Con esta afirmación, con la bandera del mensaje del dios Viracocha, salió a conquistar el resto del territorio y así se integraron los cuatro suyos incaicos. Como vimos en la explicación, en alguno de estos suyos, como el Antisuyo que estaban densamente poblados hubo poblaciones que resistieron a esa llegada de los incas. ¿Sí? Que trataron de conservar y seguir respetando su

cultura. Se unifican los suyos a partir del gobierno del inca Pachacútec por el supuesto mensaje del dios Viracocha y a partir de ahí vamos a tener un territorio incaico que como vimos la clase pasada se expandía hasta llegar a la ciudad de Cuzco. ¿Se acuerdan de cómo funciona nuestro mapa? Venimos acá [va mostrando con la compu] Acá tenemos la ciudad de Cuzco, a partir de este punto, hacia el norte, hacia el sur, hacia el este y el oeste vamos a tener el Tawantinsuyo. ¿la dinámica de los suyos se entendió bien? (contestan que sí) ¿Me pueden tirar un suyo por ejemplo? ¿Se acuerdan de alguno de los nombres? [los estudiantes arriesgan los nombres vistos] ... (*Pixel*, Grabación de clase 10, 27 de octubre de 2022).

Como se puede notar, *Pixel* comienza el cierre de la clase con una pregunta que esconde en el fondo el sentido de interrogarse por lo que se está estudiando en particular. Inmediatamente, comienza una estrategia de diálogo en la que utiliza un “tira y afloje” entre la explicación y la atención de los estudiantes. “¿Sí? ¿Me escuchan? ¿se acuerdan?” son interrogantes cerrados que buscan canalizar la atención en la explicación del docente. También apela a una pregunta retórica como “¿Por qué lo hace?”, que en este caso no busca ser respondida por ningún estudiante. Desde nuestro punto de vista, el diálogo funciona aquí bajo el intento de *Pixel* de construir una trama explicativa, una narración, que le da seguridad en su estructura de pensar la clase. Esa narración es articulada en este caso por “malas preguntas” (como las cerradas o retóricas) puesto que la intención del cierre es condensar el trabajo de la clase en una explicación que ordene la dinámica propuesta¹¹³. Esta propuesta fue la que integró el videojuego Scratch que consistía en una llama andina que recorría distintas pantallas, los diferentes “suyos”, como si fuesen escenarios del conocido Mario Bros¹¹⁴. Esta dinámica se modifica cuando el cierre alcanza la pregunta problemática de la clase que se había planteado al inicio: “¿Cómo articuló el Tawantinsuyo un territorio tan extenso?” (*Pixel*, POPEH, Clase 10):

“Entonces, les hago una última pregunta: ¿Cómo responderían entonces a esta pregunta? ¿Nos acordamos qué significaba articular? ¿no? ¿Alguien me puede repetir qué significaba articular? [un estudiante participa] Que integramos estos territorios. ¿Cómo se integraron entonces los territorios tan extensos del

¹¹³ Aquí remitimos a las categorías y autores abordados en el capítulo 4 de esta tesis.

¹¹⁴ Incluso los colores y la forma de jugarlo eran similares, con movilidad hacia la derecha de la pantalla donde iban apareciendo los elementos nuevos de cada escenario.

Tawantinsuyo? Recordemos que la clase pasada veíamos que la ciudad de Cuzco está acá, en nuestra biciletita [un ícono que usó para marcarla] y, sin embargo, la clase pasada empezamos hablando de unos restos incaicos en la provincia de Salta, hasta acá llega. ¿Se entiende lo largo que es? ¿Cómo se articuló entonces el territorio tan, tan extenso, del Tawantinsuyo? A ver... [Un estudiante interviene y dice que el noveno inca, conquistó los territorios y los articuló] Eso está muy bien, así se articularon históricamente. Ese es el momento en que se articularon, pero hay un elemento del que hablamos hoy a lo largo de la clase que es el que articula este territorio, el que lo mixtura, el que lo integra. ¿Cuál es ese? Hablamos mucho de ese... ¿Qué articula el territorio del Tawantinsuyo? [un estudiante dice Cuzco] Cuzco es el punto central del que partimos para interpretar en donde están los suyos. ¿No? ¿Lo *spoileo*? Es el Qhapac Ñam, es el camino del Inca, sin el camino del Inca, del que hablábamos recién, como persiste hasta la actualidad, cómo fue nombrado patrimonio mundial. Sin el camino del Inca no había comunicación entre estos territorios, ¿Sí? El camino del Inca lo que hace es comunicarlos e integrarlos a través de un camino que era recorrido por estas llamas, por caravanas de llamas...que además contaba con tecnologías...” (*Pixel*, Grabación de clase, 27 de octubre de 2022).

La clase muta cuando se vuelve sobre la pregunta problemática de la clase. Allí la estructura de *Pixel* ya no es explicativa o narrativa sino más bien problemática (o argumentativa se podría también decir), ya que gira alrededor de un problema. Las preguntas cobran peso y los estudiantes tienen más dificultades para dotar de sentido a lo trabajado. *Pixel* se da cuenta de ello y no tiene otra opción que “spoilear” la respuesta, apelando nuevamente a un lenguaje comprensible para los “pulgaritos” del aula.

Para *Pixel*, preguntar es “de movida una estrategia” y es necesario desde el minuto cero “estrategizar el contenido” como planteó en la entrevista (*Pixel*, Entrevista 2). Sin embargo, consideramos que *preguntar* a lo largo de sus clases implicó un conjunto de *prácticas* bien diferentes que dan cuerpo a la dimensión de la didáctica que intentamos dilucidar. Allí emergieron las preguntas-consignas donde se emulaba la dinámica del videojuego, las situaciones problema de las diferentes clases y la trama narrativa en la que las preguntas de la oralidad aparecieron como centrales de la construcción del conocimiento en el aula. En el siguiente apartado abordaremos las preguntas desde otra

dimensión, alrededor del pensamiento histórico y sus diferentes habilidades o competencias.

La dimensión del pensamiento histórico en 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)¹¹⁵.

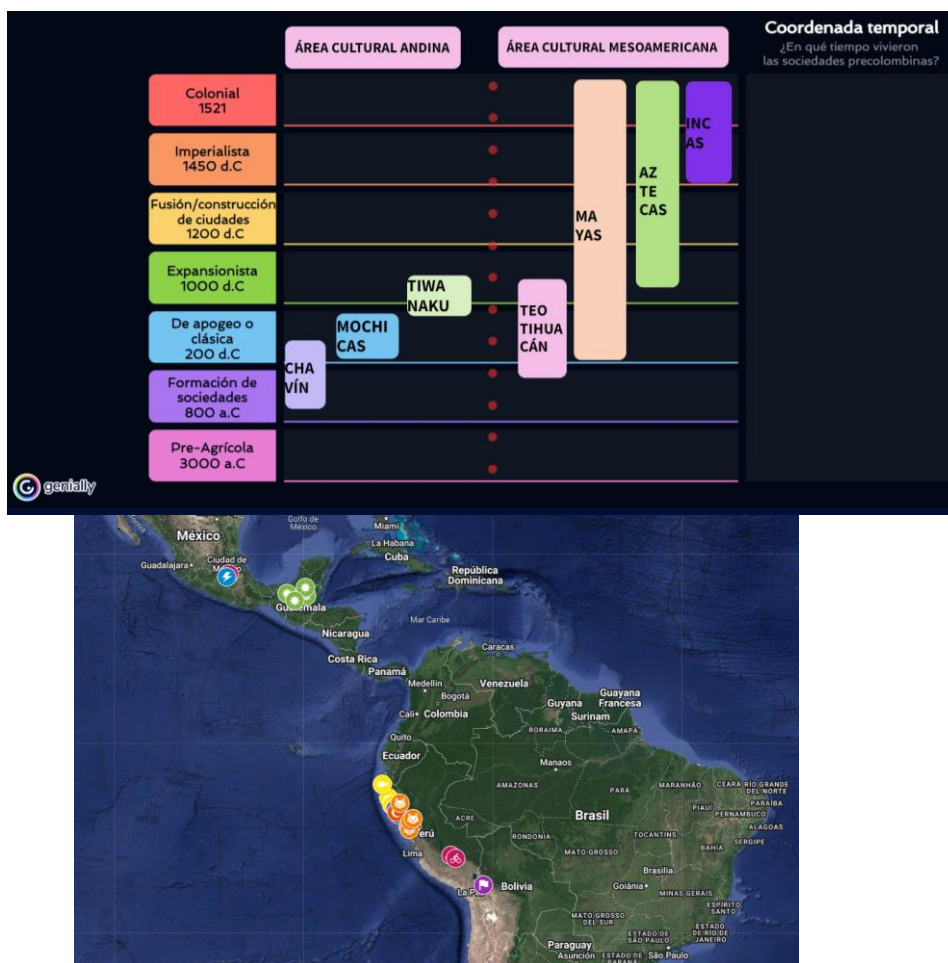


Ilustración 14: Coordenadas temporal y espacial de Pixel

Una sección específica del POPEH permite revisar el desarrollo de esta competencia. Se trata del apartado denominado *Componentes temporales involucrados*:

Clase N°	Componentes temporales involucrados
2	<i>Pixel</i> 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	<i>Pixel</i> 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	<i>Pixel</i> pregunta sobre la periodización, o mejor dicho la ubicación temporal de los Moche. Allí surgen algunos estudiantes que no saben leer los números romanos. <i>Pixel</i> les explica a algunos pero lo conveniente hubiera sido la socialización con todo el grupo. En el trabajo con las periodizaciones, <i>Pixel</i> les presenta una cronología interactiva en la que tienen que ubicar las culturas trabajadas.
5	<i>Pixel</i> aborda conexiones con el presente a partir de numerosos ejemplos.

¹¹⁵ 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 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.

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 geniallys 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, <i>Pixel</i> presenta el genially con la línea de tiempo que contiene a las distintas culturas abordadas.
9	Trabaja bien la conexión pasado-presente.
10	<i>Pixel</i> vincula con el presente hablando de la importancia y la continuidad de las obras incaicas.
11	<i>Pixel</i> 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 si como parte de las habilidades de la clase de Historia.

Tabla 17: Componentes temporales en Pixel

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 map, aparecía también la consideración de la relación del pasado con el presente a lo largo de sus clases. Este aspecto será detallado en la última de las dimensiones de las *prácticas de preguntar*, pero no es menor señalar su relación con el desarrollo de la conciencia histórica y espacial de los estudiantes. Como se observa, parte de la tarea propia de esta competencia en el primer año de la escuela secundaria implica un trabajo paulatino y secuenciado sobre las coordenadas espacio-tiempo que *Pixel* resuelve mediante herramientas interactivas. En el derrotero señalado en los protocolos de observación se evidencia la necesidad de volver regularmente a estos recursos para ir “ubicando” las distintas culturas. A diferencia de la propuesta recuperada en el capítulo 4 como secuenciación de esta competencia, 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. En particular, para esta competencia es necesario ir y volver sobre ella a lo largo de las clases. A diferencia de las otras, que pueden abordarse separadamente, el desarrollo de la conciencia histórico-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. El instrumento de observación, el POPEH, incluso contiene un apartado para su registro. Esto recuerda lo mencionado en el capítulo 3, respecto a la revisión que Santisteban hace de sus propuestas iniciales sobre el pensamiento histórico

proponiendo que las competencias de interpretación, imaginación y narración histórica se sintetizan en la conciencia histórica-temporal. Esto implicaría que dicha competencia (la conciencia histórica-temporal) posee una relevancia mayor al retomar los elementos de las otras en su manera de comprender la temporalidad humana como conciencia histórica (Santisteban, 2017). Este autor sirve de puente para conectar con el resto de las competencias. ¿Qué dice *Pixel* respecto de ellas?:

“Voy a Santisteban que es el único que tengo. (...) eso es otra cosa que siento que aprendí en la práctica, que una te lleva mucho más tiempo que otras y que por ahí demandan otro tipo de complejidad. Toda esta parte de unas preguntas sencillas que me sirven para ubicarme y demás es como que uno lo puede hacer como introducción a la clase. Después si la idea es apuntar a cuestiones de representación histórica o cuestiones de imaginación histórica, probablemente es como que requerís de más tiempo, de preguntas muchísimo más secuenciadas. O sea, como lo que decíamos antes, en vez de que sea una pregunta es una batería de preguntas y que de alguna manera unas tengan relación con otras y que haya ahí una constelación de cuestiones que puedas mirar. Pero hasta ahora todas las actividades que intentamos, salgan mejor o peor, dependiendo cada una en particular, todas las que apuntaron a una competencia más compleja me parece que en general mostraban el problema inicial del tiempo y de la baja secuenciación, o sea que había pocos pasos anteriores que enseñen de a poco a hacer lo que se pretendía hacer. En algún momento intentamos una actividad de empatía histórica o de simulación y esa actividad en general no funcionó bien, solo en algunos casos en que le encontraron el hilo al toque que eran lo que yo sentía que tenían un perfil por ahí más artístico, que tendían más a jugar en ese sentido conceptualmente. Pero en general la actividad fue bastante difícil y un poco creo que lo que pasa es que uno tiene que hacer otras preguntas antes para llegar a la idea de representación histórica o incluso para trabajar una fuente. Que cuando trabajamos las fuentes creo que, un poco, el problema fue bastante similar” (*Pixel*, Entrevista 2).

Para *Pixel*, las otras competencias requieren de un proceso más secuenciado. Son más complejas en su visión e implican “preguntas muchísimo más secuenciadas”. Ella es crítica de cómo funcionaron este tipo de consignas en clase puesto que considera que hubiera sido necesario tener mayor “secuenciación”, es decir, más preguntas al servicio

de la competencia que se buscaba formar en los estudiantes. Algo de ello observamos en la clase 2 respecto a la consigna que invitaba a hacer uso de la imaginación y empatía históricas para ponerse en la piel de miembros de la sociedad mochica (*Pixel*, POPEH, Clase 2). El abordaje de la interpretación histórica fue diferenciado específicamente en la clase 8, quizás porque el resto de las habilidades se combinaron en las otras clases y quedó el trabajo documental como algo importante de jerarquizar por separado. Expresamente se le sugirió a *Pixel* la necesidad de presentarles a los estudiantes el trabajo con fuentes durante sus clases. Sobre este asunto *Pixel* registró en su diario de clases lo siguiente:

“Las sociedades mayas y aztecas me abrían la puerta a trabar con fuentes históricas. En realidad, me costaba mucho pensar cómo incorporar fuentes ya que es un período que no tengo muy cerca, y, distinto de otros temas, tengo poco material guardado. La posibilidad de trabajar con el Popol Vuh y con el relato de Hernán Cortés me permitía indagar en fuentes históricas que conozco y, además, adicionaba la particularidad de atender a una fuente nativa y una mirada externa, recurso que me pareció interesante para traer al aula. Al mismo tiempo, quería intentar en algún momento una actividad que implicara la división del aula con dos actividades diferentes (había intentado formular una actividad así para Chavín y Mochicas y no pude generar bien la propuesta. La cercanía con el Día de la Diversidad, finalmente, adicionaba a estos temas la conversación sobre la Conquista y la conmemoración que año a año nos reúne para reflexionar sobre la cultura en Latinoamérica” (*Pixel*, Informe final, Clase 8).

¿Qué observamos en la clase? En principio registramos el abordaje de esta competencia por parte de *Pixel* desde un primer momento de la clase, al comenzar con la lectura de un fragmento del Popol Vuh, complementario del que luego analizarán los estudiantes. Eligió dos fuentes y para cada una de ellas presentó consignas específicas:

Consignas de abordaje de fuentes documentales
<p><u>Para los grupos que trabajan Cultura Maya:</u> Responda en la carpeta las siguientes preguntas (no es necesario copiar la consigna):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué año se escribió esta fuente? A partir de la información que se encuentra en el Genially, ¿Creen que se trata de un relato de los mayas, o de un relato sobre los relatos de los mayas? 2. Escriban un texto breve (cuatro o cinco oraciones aproximadamente) que explique, como cuenta la fuente, cómo se creó la humanidad según el mito maya. Por ejemplo, ¿Por qué creen los mayas que los dioses los crearon? ¿De qué están hechos estos hombres? Presten atención a las palabras en negrita: ahí hay algunas pistas <p><u>Para los grupos que trabajan Cultura Azteca:</u> Responda en la carpeta las siguientes preguntas (no es necesario copiar la consigna):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué año se escribió esta fuente? ¿Cómo creen que se sintió Hernán Cortés mientras recorría el mercado de Tlatelolco? ¿Cómo compara este lugar con España?

2. Escriban un texto breve (cuatro o cinco oraciones aproximadamente) con características de la sociedad Azteca que aparezcan en la fuente. Presten atención a las palabras en negrita: ahí hay algunas pistas” (*Pixel*, Planificación de clase 8).

Tabla 18: Consigna de abordaje de fuentes documentales de *Pixel*

La propuesta, entonces, busca enseñar a interpretar una fuente histórica. En este caso, consiste en determinar su contexto de producción (¿En qué año se escribió esta fuente?), que se complementa en el caso de los Mayas con la necesidad de reconocer si es un relato propio de los mayas o uno en base a las narraciones que estos habían realizado. En el caso de la fuente de Cortés, a la par de reconocer el año en que se escribió, les pregunta sobre la mirada del protagonista y la comparación con España. Inmediatamente se pasa a un ejercicio de escritura que está posicionado más en la representación histórica que en la interpretación propiamente dicha. Desde luego, las competencias pueden combinarse y eso es lo esperado. Sin embargo, la interpretación histórica queda un tanto desdibujada en el punto 2 dado que *Pixel* recurre a dirigir la mirada sobre las “palabras en negrita”. Esta *práctica de preguntar* vuelve sobre algo que enunciamos en la dimensión personal, la *incidencia biográfica* como algo que condiciona, *aunque no siempre determina*, las preguntas que aparecen en nuestras clases. *Pixel* regresa a la primaria puesto que sus “palabras en negrita” recordaron lo que dijo en la primera entrevista:

“¿las que salían de estos libros? Eran siempre actividades, 4 o 5 puntos, que tenías que rastrear una idea principal en el libro, que no era muy difícil porque siempre venía con las palabras en negrita, más o menos te guiabas más estética que conceptualmente. Pero eran eso, más o menos” (*Pixel*, Entrevista 1).

¿Tiene sentido volver a las palabras en negrita para enseñar a leer una fuente o para rastrear una idea principal? ¿Cómo podría trabajarse más precisamente esta competencia? En el registro observacional de su clase, precisamos que *Pixel* se centró en señalar que la actividad consiste en jugar a ser historiadores, refiriéndose a su método de trabajo a partir de fuentes históricas (*Pixel*, POPEH, Clase 8). Volvemos entonces sobre lo señalado en el capítulo 3 de la tesis respecto a los procesos que posibilitan la interpretación de una fuente: a) la lectura o tratamiento de documentos o evidencias históricas, b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas, y c) la comprensión del proceso de construcción de la historia (Santisteban, 2010: 49). En nuestra visión, consideramos que se requieren de muchas preguntas,

combinadas, articuladas, que permitan comprender cómo los historiadores construyen discurso histórico a partir de las fuentes. “Vaciar la fuente” (Tribó Travería, 2005, pp 155-158), extraer información a partir de ella, sería una manera de hacerlo. Se podría ir desde sus elementos formales hacia el contenido de la misma para luego pensar la combinación con otras fuentes y las cuestiones que un investigador podría estudiar a partir de ellas. Las “palabras en negrita” orientan la mirada, pero no enseñan los procedimientos de lectura y desciframiento que hace un historiador. Adicionalmente, una cuestión que observamos, es que al dividir al grupo total en dos (uno abordó el Popol Vuh y el otro la fuente de Cortés), era necesario una instancia integrativa que permitiera el intercambio o la socialización:

“Me parece que hacia el final lo conveniente es que los grupos socialicen el trabajo porque el grupo de los mayas no trabajó sobre lo que hizo el grupo de los aztecas [en realidad es sobre el relato de Cortés]. Al no hacerlo se pierde un poco la comparación entre ambas fuentes que era interesante” (*Pixel*, POPEH, Clase 8).

Pixel conoce las competencias de pensamiento histórico. A veces las separa en sus *prácticas de preguntar*, a veces las integra y combina como se nota al analizar los diferentes elementos de su práctica. La base o sostén estuvo en las coordenadas temporales y espaciales propias del desarrollo de una conciencia histórico -espacial. No nos detuvimos sobre el aspecto espacial puesto que concentramos la mirada específicamente sobre el pensamiento histórico, antes que el geográfico, aunque sin dudas estos se interrelacionan. Una base de preguntas que sirviera para contextualizar pareciera ser la característica de la manera en que esta competencia transversalizó sus prácticas. Las otras habilidades dieron cuenta de diversas maneras de “hacer Historia” como refleja un apartado del POPEH; a veces combinadas, a veces separadas. Por lo general, apareció la dificultad, advertida por la propia *Pixel*, de la necesidad de mayor secuenciación para abordarlas. En el camino, surgieron las “palabras en negrita” como una *incidencia* de su propio tránsito por la escuela primaria, que hace que nos preguntemos porqué vuelve una experiencia de la primaria a la clase, antes que los aprendizajes de la carrera universitaria. ¿Será porque se trata de primer año? ¿Será que en la formación de grado no se enseñó a leer suficientes fuentes de estas características? No se sabe a ciencia cierta; ello requerirá un examen más pormenorizado de la presencia de las fuentes primarias en las clases y la revisión de los programas y propuestas de las distintas cátedras de la carrera de Historia

de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Trabajo que, por cierto, excede el marco de esta tesis.

La dimensión de conexión con los tiempos presentes en Pixel

Finalmente, nos sumergiremos en la última de las dimensiones, aquella que conecta la Historia con los tiempos presentes. Allí dos aspectos parecen valiosos en la mirada de las *prácticas de preguntar* de *Pixel*: por un lado, los usos públicos de la Historia y por otro, la importancia de la construcción ciudadana en la escuela.

Sobre el primer punto, es interesante relevar lo que planteó en la entrevista sobre lo acontecido en la clase 12:

“Cuando hicimos lo de la fuente, que un poco el objetivo es ir para ese lado, como que el problema era más o menos el mismo. No había actividades previas ni quizás preguntas por más sencillas que promuevan la resolución de esa actividad que es por ahí más compleja, es por ahí incluso lo que pasó hoy con la idea de tratar de buscar enseñanzas en el pasado cuando se compara con el presente, que sucedía lo mismo, esa cosa de jugar con el tiempo, de ir y de venir, de abstraerse, o sea de generar abstracciones a partir de las culturas precolombinas y traerlas al presente, como que todo ese proceso, para algunos era muy difícil y yo siento que el problema es que la pregunta era una sola, o sea que no tuvo *preguntas de antesala*, no tuvimos preguntas anteriores que más o menos vayan estructurando un camino concreto para llegar a ese lugar. Que de hecho era bastante loco que todos en general me llamaban y me hacían exactamente las mismas preguntas o me daban los mismos ejemplos de las mismas culturas y el problema era, no podemos salir de acá, hoy me llamaban y me decían “Yo estoy mirando economía de los incas” y hubo algunos que, con un nivel de lucidez muy alta trajeron la reciprocidad y la redistribución, se acordaron del juego que hicimos en el patio, y a partir de ahí, empezaron a pensar problemas de la economía actual que tenían que ver con la idea de buscar más recursos de los que necesito, respetar un cierto equilibrio medioambiental, o sea, como que iban surgiendo cuestiones y otros, te llamaban y te decían yo quiero trabajar economía, de cualquier cultura pero economía, de pronto te vomitaban un montón de información de la infografía o bien del google sites y era “producían en cultivos y hacían los cultivos escalonados”, mucha información concreta y no podían generar esas abstracciones, o sea, tomar una

cosa y extrapolarla para pensar en otra y por ahí pienso que la resolución a ese *laberinto* que se te genera cuando no encontrás modo de como reexplicar las cosas y que se entiendan era tener una *batería de preguntas* que funcionen hacia atrás” (*Pixel*, Entrevista 2).

En este ejemplo, se nota cómo *Pixel* intercala sus preocupaciones sobre las preguntas y consignas con una mirada de la Historia cercana aquella que recupera los usos públicos del pasado en el presente (Plá, 2012 y 2021). Los usos públicos de la Historia requieren un abordaje de la temporalidad diferente desde luego, e implican un trabajo bien detallado, según la visión de *Pixel*, para ser abarcados por las preguntas. Se requiere en este sentido de una “batería de preguntas” para alcanzar esa complejidad y salir de ese “laberinto”; algo que *Pixel* denomina “preguntas de antesala”, como una mayor secuenciación en el trabajo sobre estos usos públicos. Esto es algo recurrente que encontramos en sus prácticas, pero que, sin dudas, tiene que ver con la complejidad de las preguntas diseñadas y que no es exclusivo de esta dimensión. Algo de ello registramos en la observación:

“*Pixel* explica la consigna de la caja 3 que consiste en observar dos culturas a partir de las infografías (la propia y la de otro grupo) y reflexionar sobre los aprendizajes que el estudio de esas culturas nos brindan para los tiempos presentes. Allí observamos alguna dificultad de complejidad en esa comparación. Es necesario pasar por los bancos y aclarar la consigna, dar ejemplos y conversar sobre sus ideas. Capaz el vínculo con el problema presentado en la planificación hubiera ayudado a su realización” (*Pixel*, POPEH, Clase 12).

En esta clase, una dificultad adicional es que no se presentó debidamente el problema de la clase que era el siguiente: “¿Qué nos enseñó el pasado acerca de nuestro presente?” (*Pixel*, Planificación de clase 12). Si el problema se hubiera presentado como eje estructurante de la clase desde un principio, los estudiantes podrían haber comprendido más fácilmente las preguntas y consignas planteadas.

En otra clase tropezamos también con un abordaje que se vincula con los usos públicos de la Historia. Se trata, específicamente, de la clase 9, donde *Pixel* se abocó a presentar distintas miradas sobre el mundo incaico en el presente. Allí afloraron cuestiones como la visión del mundo incaico que aparece en la película “Las locuras del emperador” de Disney Pixar, la declaración del Qhapaq Ñam como patrimonio cultural

de la humanidad, o la presencia y el debate generado por la restitución de los niños del Lulluillaico y su exhibición en la ciudad de Salta como atracción turística. Estos usos públicos se articulan a partir de la pregunta problemática de la clase que es “¿Desde dónde miramos al pasado?” (*Pixel*, Planificación de clase 9). *Pixel* se alejó de las coordenadas habituales que venía trabajando para cada cultura para mostrar que estos temas tienen pervivencias en la actualidad. Su abordaje nuevamente consistió en un juego de preguntas y respuestas sobre diferentes recursos que, a medida que se iban contestando, formaban la imagen de la ciudadela inca de Machu Pichu. Las preguntas en este caso fueron sencillas y de selección múltiple puesto que el acento no estuvo puesto en lo que éstas disparaban sino más bien en interiorizarse sobre temas del presente que se vinculaban con la sociedad incaica.

Un último punto a considerar tiene que ver con la construcción de ciudadanía desde las *prácticas de preguntar*. En este sentido, se combinan diferentes interpretaciones sobre su abordaje en las clases de Historia como demuestran los trabajos de Pagès, Levstik y Plá (Pagès, 2009; Levstik, Arias Ferrer, & Egea Vivancos, 2021; Plá, 2021). En particular para Levstik: “Si pensar históricamente tiene objetivos cívicos, entonces debe preparar a los ciudadanos para que comprendan a otras personas, para que puedan ser humanos y aplicar ese entendimiento en la toma de decisiones más inteligentes y humanas en una democracia plural” (Levstik, Arias Ferrer y Egea Vivancos, 2021, p. 219). En el caso de *Pixel* el desarrollo de este componente no es tan claro o quizás queda subsumido a los propósitos mismos de la disciplina en la escuela. Si bien no encontramos reflexiones concretas a la construcción ciudadana desde las preguntas, su ausencia no quiere decir que no haya estado presente a lo largo de las clases. En la clase 8, la cercanía de la efeméride del 12 de octubre, día de la diversidad cultural americana, invitaba a agregar a los temas “la conversación sobre la Conquista y la conmemoración que año a año nos reúne para reflexionar sobre la cultura en Latinoamérica” (*Pixel*, Informe final, Clase 8). Allí refiere a que a la Historia le toca comentar las “grandes angustias humanas” y que estas conversaciones requieren mucho respeto. Quizás sea uno de los momentos donde se ve más clara la relación con la construcción ciudadana, pero esto no quiere decir que, en otras clases y momentos, no estuviera presente esta perspectiva. Construcción de ciudadanía y usos públicos de la Historia van de la mano para configurar esta dimensión de la conexión con los tiempos presentes que tan relevante es para la enseñanza de la disciplina en los tiempos que corren.

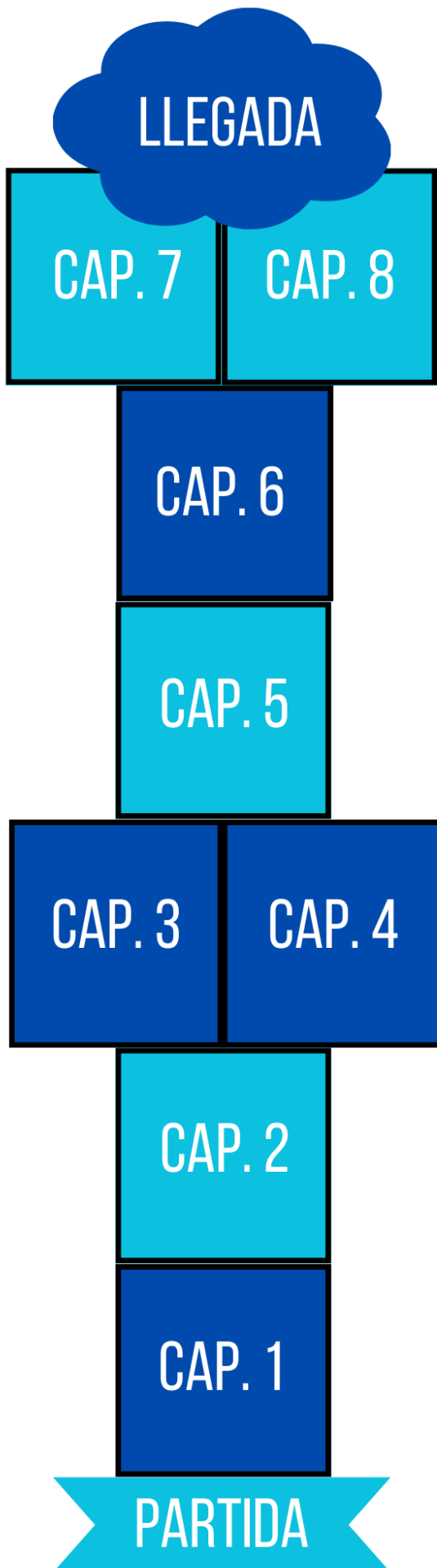
Así se cierra este apartado en que describimos las *prácticas de preguntar* de *Pixel*, atentos a desentrañar sus características principales. La historia como un videojuego fue un eje estructurante de su propuesta; una manera en que *Pixel* articuló los elementos compositivos de cada una de las dimensiones.

Construyendo el comecocos de las prácticas de preguntar


Al inicio de este capítulo realizamos un conjunto de preguntas que, por la extensión del análisis, consideramos imperioso recuperar como síntesis final del apartado: ¿Cuáles son las marcas personales que las futuras profesoras imprimen a sus prácticas? ¿Cómo aparecen las *incidencias biográficas* en sus propuestas didácticas? ¿Qué papel cumple el *acompañamiento* en el devenir de sus clases? ¿Cómo pregunta cada una ellas? ¿Qué tipos de preguntas realizan? ¿Cómo son las consignas de trabajo? ¿Cómo elaboran los problemas de las clases? ¿Qué relación guardan estas preguntas con las competencias de pensamiento histórico? ¿Cómo éstas se materializan en las distintas preguntas y actividades? ¿Qué conexión guardan sus preguntas con los tiempos presentes?

El derrotero seguido se detuvo en cada una de las dimensiones de análisis para cada una de las futuras profesoras en Historia. *Puzzle* y *Pixel* conjugaron los diferentes elementos del *comecocos* de las *prácticas de preguntar* de manera única, pero en sus propuestas fue clara la centralidad de las preguntas y del preguntar en las clases de Historia durante las prácticas iniciales de enseñanza. Sus *comecocos*, sin embargo, exhiben la centralidad de la *apuesta didáctica* que cada una de ellas elaboró y que, como planteó *Puzzle*, colaboraron con la definición de elementos centrales de su identidad docente en formación. En el caso de ella, la figura del rompecabezas fue un elemento central para organizar sus *prácticas de preguntar*. Desde allí es que asomaron las propuestas lúdicas conectadas con los tiempos presentes desde la situación problemática de la planificación general. En el caso específico de *Pixel* fueron los videojuegos, aunque también la referencia a series animadas con *Naruto*, los que aglutinaron las diferentes propuestas de sus prácticas. De este modo, una y otra dieron forma a sus *prácticas de preguntar*, a los distintos modos en que las preguntas atravesaron sus clases, desde sus *incidencias biográficas*, pasando por el *acompañamiento* propio de esta etapa de la formación, como también los diferentes tipos, momentos y modalidades de las preguntas, sus maneras de construir pensamiento histórico, sus usos públicos, la conexión con el presente y la construcción de una ciudadanía comprometida con los tiempos actuales.

La descripción “densa” que realizamos no hubiera sido posible sin la creatividad que ellas desplegaron junto a las agudas reflexiones que vertieron en los distintos instrumentos metodológicos de recolección de información. En el próximo capítulo recurriremos nuevamente a *Puzzle* y a *Pixel* para hacerlas dialogar sobre sus comecocos y sobre las categorías que emergieron de la presente investigación.



El capítulo 7 de esta tesis se ocupa de la descripción “densa” de las *prácticas de preguntar* de *Puzzle* y *Pixel*. La interpretación se sostuvo sobre la base instrumental que fue definida en el comecocos y que requirió la separación de distintas dimensiones de análisis: personal, didáctica, del pensamiento histórico y de conexión con los tiempos presentes. Aunque éstas se encuentran conectadas en la práctica nos pareció prudente analizar su relación con las preguntas por separado para cada una de las practicantes de este estudio. Una categoría del comecocos se volvió central a medida que el análisis avanzaba. Se trata de lo que definimos como *apuesta didáctica* que junto al *acompañamiento* organizaron las *prácticas de preguntar*, le dieron forma a las clases a partir de la estructura que proveían rompecabezas y videojuegos como metáforas desde donde aferrarse.



**CAPÍTULO 8:
DESARMANDO EL
COMECOCOS DE LAS
PRÁCTICAS DE
PREGUNTAR**

CAPÍTULO 8: DESARMANDO EL COMECOCOS DE LAS PRÁCTICAS DE PREGUNTAR

“En el juego, en los bailes y en las fiestas el hombre busca, de hecho, desesperada y obstinadamente, justo lo contrario de lo que podría encontrar: la posibilidad de volver a acceder a la fiesta perdida, un retorno a lo sagrado y a sus ritos” (Agamben, 2005, p. 101)

“La ronda es una construcción colectiva donde la suma de experiencias, historias, relatos y saberes de cada artista enriquece el proceso creativo. Todos tenemos, siempre, algo que enseñar y algo que aprender. La ronda funciona sólo con el esfuerzo conjunto y la interacción con otros en un clima de confianza, buena escucha y compenetración. Entre todos obtenemos algo que antes no estaba ahí. El todo es más que la suma de las partes. No es una mera transacción, es un cambio de situación. El grupo se transforma generando una acción más catalizadora, más poderosa y más estimulante” (Aisenberg, 2018, pp. 83-84).

Este capítulo se ocupa de poner en discusión las categorías propias de las *prácticas de preguntar* que se describieron con anterioridad. En particular interesa socializar y dialogar acerca de los conceptos que fueron apareciendo al analizar las *prácticas de preguntar* de las practicantes. Así como en el capítulo anterior se compuso el juego, en este apartado se procederá a desarmarlo para reconocer e individualizar sus piezas. Pero esta tarea no se realizará en soledad, sino con la colaboración que prestaron *Puzzle* y *Pixel* durante la realización del grupo focal previsto para la investigación. Es por ello que aludimos a la metáfora de la ronda como un espacio de construcción colectivo en que el “todo es más que la suma de las partes”. La invitación realizada emuló entonces la posibilidad de sentarse en ronda y compartir experiencias, relatos y saberes para profundizar aún más en la centralidad de las preguntas para las clases de Historia.

Las preguntas que guían esta exploración son las siguientes: ¿Cómo comprendieron *Puzzle* y *Pixel* las categorías del comecocos en la realización del grupo focal? ¿Cuáles fueron las combinaciones que realizaron? ¿Cómo intervinieron el comecocos? ¿De qué manera la dinámica lúdica contribuyó con la investigación? ¿En qué sentidos el grupo focal constituyó una apuesta por horizontalizar el trabajo del investigador?

El grupo focal como ronda y la investigación horizontal

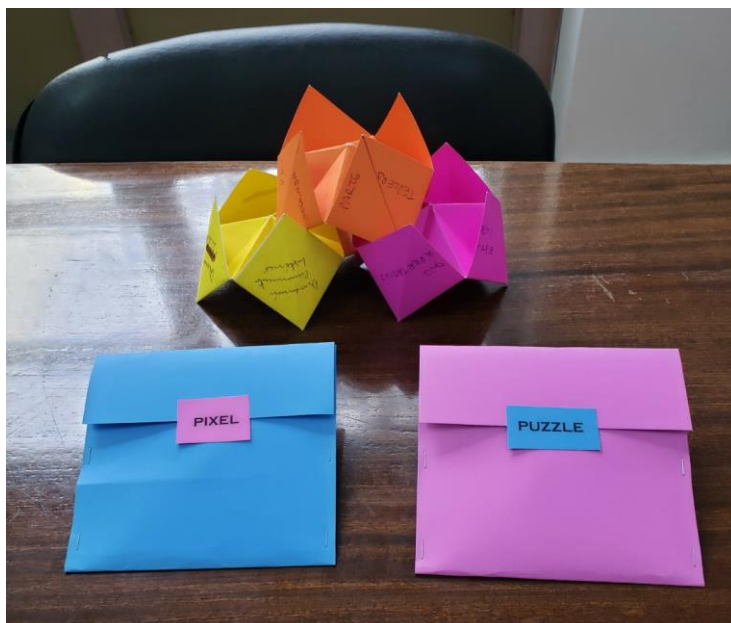


Ilustración 15: Preparación del grupo focal

En grupo focal se realizó el día 12 de mayo de 2023, en la fase final de la investigación para la tesis. Se gestionó un aula con una mesa amplia en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata para poder realizar el encuentro de *Puzzle, Pixel* conmigo para socializar las categorías emergentes y la propuesta del *comecocos* de las *prácticas de preguntar*. Para ello, se dispusieron en la mesa dos sobres rotulados con los seudónimos que elegimos con las practicantes. Al interior de cada uno, se encontraba un *comecocos* vacío y los componentes de las *prácticas de preguntar* que abordamos en el capítulo anterior. Una vez que ingresaron al aula, *Puzzle* y *Pixel* tomaron los sobres con sus nombres, los abrieron y se encontraron con los *comecocos* vacíos. En ese momento, se les brindó la consigna que tenían que realizar que consistía en disponer, como ellas quisieran, las categorías emergentes en las solapas externas del *comecocos* y que luego podían intervenir en el interior escribiendo lo que quisieran. Se les acercó para ello pegamento y lapiceras o lápices para la tarea. Esta etapa del grupo focal se realizó en silencio, cada una de ellas fue revisando las categorías y resolviendo el “juego” que se les propuso para el grupo focal. Luego, intercambiaron sus *comecocos* y revisaron el que había armado su compañera. Finalmente, se las invitó a dialogar sobre cómo resolvieron el desafío que se les había planteado; este momento fue grabado y allí afloraron interesantes reflexiones sobre los alcances de la presente investigación.

El sentido del grupo focal propuesto a partir del objeto (comecocos) y del juego de ubicar los componentes e intervenirlos fue una sorpresa para las practicantes. En la que conversación que mantuvimos dieron cuenta de lo inesperado que resultó este tipo de invitación:

“*Pixel*: Yo me imaginaba que nos íbamos a sentar de cada lado e íbamos a tener una entrevista. Creo que fue más interesante.

Puzzle: Yo también, me imaginaba como si estuviera rindiendo final, no sé qué voy a responder y como que lo lúdico desestructura un poco más” (*Pixel y Puzzle*, Grupo Focal).

Como sostuvimos en el capítulo 5, la primera intención al incluir este tipo de instrumentos era la de dialogar sobre las relaciones entre la didáctica de la Historia y los enfoques historiográficos propios de los temas de las prácticas. En el transcurso de la investigación y con la aparición de la idea del comecocos como organizador de las preguntas del profesor o profesora en Historia, nos pareció que debía ser reformulado para compartir las categorías y que ellas mismas elaboraran sus comecocos para contrastar con lo que habíamos analizado sobre sus prácticas.

Esta propuesta pronto se completó con otra idea, la de la ronda como metáfora lúdica horizontal. El grupo focal es en efecto una ronda, pequeña en este caso y de tres personas, pero una ronda al fin, donde se propició el encuentro y el juego. Como las citas que dan pie a este capítulo, el juego está en el origen de nuestra humanidad, como plantea la idea del *homo ludens*, anteriormente enunciada (Huizinga, 2007). La ronda quizás sea uno de los primeros juegos a los que jugaron los humanos, quizás también por el hecho de que situarse en círculo alrededor del fuego para compartir alguna narración o comida era algo común o simple de imaginar. El juego permite volver a una fiesta perdida como plantea Agamben (2005), a un ritual de encuentro, a un retorno a la niñez. La ronda, asimismo, torna el juego horizontal puesto que como señala Aisenberg (2018) es una construcción colectiva donde todos tienen algo que enseñar y aprender y cuyo resultado es algo nuevo que es más que la suma de las partes. Tomados de la mano, en este caso en términos metafóricos, damos forma a un producto nuevo que no es otra cosa que el resultado del encuentro y del intercambio. En este sentido, consideramos que la propuesta que se realiza en este capítulo se acerca a las miradas sobre la producción horizontal del conocimiento que rescatan las posibilidades del encuentro para construir saberes nuevos

fruto del intercambio dialógico (Cornejo y Rufer, 2020; Corona Berkin, 2020). La siguiente cita de Sarah Corona Berkin se asemeja bastante a la anterior metáfora de la ronda:

“La investigación cuando dialoga significados, no arroja una investigación dominada por la reproducción siempre igual de resultados previsibles. En el diálogo se practica el extrañamiento a la norma autorizada y se produce un “tercer texto” entre los participantes en el proceso. El conflicto generador articula de forma diferente el componente “propio” del encuentro original, porque la horizontalidad se opone a los binarismos comunes, como son investigador/investigado, legítimo/ilegítimo, moderno/antiguo y ciencia/saber, que excluyen de la investigación el nuevo conocimiento. El producto es nuevo, se compone de lo propio y de los otros, y construye visiones que son diferentes y se resisten a la réplica de resultados realizados con teorías y técnicas uniformes. El conflicto generador tiene que ver con no ocultar o anular las formas y saberes propios, para conocerse en el diálogo con el otro, ejercitar la igualdad a pesar de la diferencia, poner a prueba el vínculo horizontal y permitir que se expresen las propias necesidades y las ajenas, se enfrenten las disputas y se encuentren formas nuevas y negociadas de vivir juntos” (Corona Berkin, pp. 30-31).

En la ronda, como en la producción horizontal de conocimiento, aparece un nuevo texto, un nuevo producto, que es más que la suma de las partes. En este sentido, el grupo focal desde esta mirada horizontal nos puso como investigadores ante el desafío de compartir la investigación con *Puzzle* y *Pixel*, protagonistas privilegiadas de la tesis. En el desarrollo del grupo focal se dieron situaciones que trastocaron, pero también trasladaron, mi lugar como investigador. Uno de los intercambios, en los que se les preguntó sobre las posibilidades de pensar la relación entre juego e investigación, puso a *Puzzle* en el lugar de entrevistador y a mí en el lugar de entrevistado:

“Puzzle: ¿Por qué lo estás pensando?”

Benjamín: Porque es un poco un emergente de la investigación. O sea, las prácticas de ustedes dos están atravesadas por el juego. Es un poco el contenido de la *apuesta didáctica* de cada una, en diferente medida. O sea, en el caso Pixel son los videojuegos claramente, o sea si yo tengo que ver qué emerge, cómo es, horizontalizando mucho la investigación, si yo tengo que ver como una estructura de

clase, digamos como Pixel organiza esto (me refiero al comecocos que produjo), básicamente es un videojuego. O sea, su clase es un videojuego, pero esa es su estructura y tu clase, vos misma la definís, *Puzzle*, como otro tipo de juego y es el rompecabezas...”

Estos movimientos sólo pueden ocurrir en el marco de la ronda como espacio propicio para la producción horizontal de conocimiento. En este sentido, interesan estas exploraciones puesto que ponen a prueba las categorías pensadas durante la investigación, permiten ver sus alcances y límites, así como también dan lugar a nuevas formulaciones donde las participantes son co-constructoras del conocimiento producido.

Categorías en juego

El comecocos es un juego analógico, cuyo nombre se asemeja con el del rompecabezas. En ambos casos se trata de un desafío que involucra nuestra mente para su realización. Ya sea por el hecho de tener que elegir y cumplir una prenda en la versión que jugamos alguna vez en la escuela o por la (im) posibilidad de conectar las piezas de una imagen más amplia. Comecocos o rompecabezas son objetos que aparecen en un mundo que se mueve más hacia la información que hacia las cosas (Han, 2021). Desde la mirada del filósofo surcoreano, las cosas están para usarlas con las manos, en tanto que el mundo es una esfera de cosas. Pero las cosas están dando lugar a las no-cosas, que no son sólidas y tangibles, según su análisis y que se guían por la rapidez de las informaciones. El comecocos es un juego que se juega con las manos, con los dedos y es por ello que invita a regresar a un mundo terrenal, dentro de la esfera de las cosas, un orden que da reposo y suspende el tiempo, a la hora de jugar. Volver sobre un objeto, sobre una cosa, pareciera dar cuenta de un lugar de reposo y reflexión ante la vorágine de información que circula alrededor nuestro.

Hacia el inicio de este capítulo nos preguntamos: ¿Cómo comprendieron *Puzzle* y *Pixel* las categorías del comecocos en la realización del grupo focal? ¿Cuáles fueron las combinaciones que realizaron? ¿Cómo intervinieron el comecocos?

Nos gustaría pensar que los comecocos de cada una reflejan, en cierta medida, el sentido de la *apuesta didáctica* que abordamos en el capítulo anterior. Posemos la vista, en primer término, sobre *Pixel* y su comecocos azul. Ella pensó su producción como un

videojuego, así como también lo fueron sus clases. Ya desde un primer momento frente al desafío planteado, *Pixel* lo resolvió de una manera muy lúdica:

“Pixel: Yo lo que hice fue poner todos los papelitos en un lugar y después fui acomodando como columnas, buscando dar entre cuáles sentía que había alguna relación, por lo menos en mi práctica, en lo que yo hice. Yo tomé esto como una totalidad, como la totalidad del triángulo, como que iban todas juntas en un triángulo grande” (*Pixel y Puzzle*, Grupo focal).

En este sentido, los triángulos emergentes son como niveles que aglutinan los conceptos propuestos y *Pixel* se esforzó por no dejar ninguno fuera de su comecocos. “¿Cómo los combino para que éstos den cuenta de mis prácticas?”, podría haber sido una pregunta que se realizó en ese momento. La intención de no dejar ninguno fuera, más allá de la indicación de que no necesariamente tenían que estar todos, da cuenta de que a *Pixel* la atravesó el desafío de tratar de armar el comecocos con todas las categorías. ¿No es esto, acaso, un ejemplo de videojuego en el que es difícil pasar una pantalla y se requiere talento e ingenio para poder hacerlo? Si se observa su comecocos a partir de los cuatro triángulos principales, éstos pueden ser pensados como niveles de un juego en el que aparecen diferentes características que se combinan para dar lugar a los escenarios que atraviesan los personajes. En los tres primeros triángulos, en sentido horario, *Pixel* logró inspiración para combinar más de un elemento; cosa que no alcanzó en el cuarto, donde quedó en solitario la interpretación histórica:



Ilustración 16: Comecocos de Pixel (Exterior)

Hacia el interior del comecocos, *Pixel* demuestra nuevamente su creatividad para intervenir el objeto a partir de la narración. Allí integra los conceptos en una explicación que vuelve sobre sus prácticas. En la siguiente imagen se puede ver cómo quedó la parte interna de su comecocos:

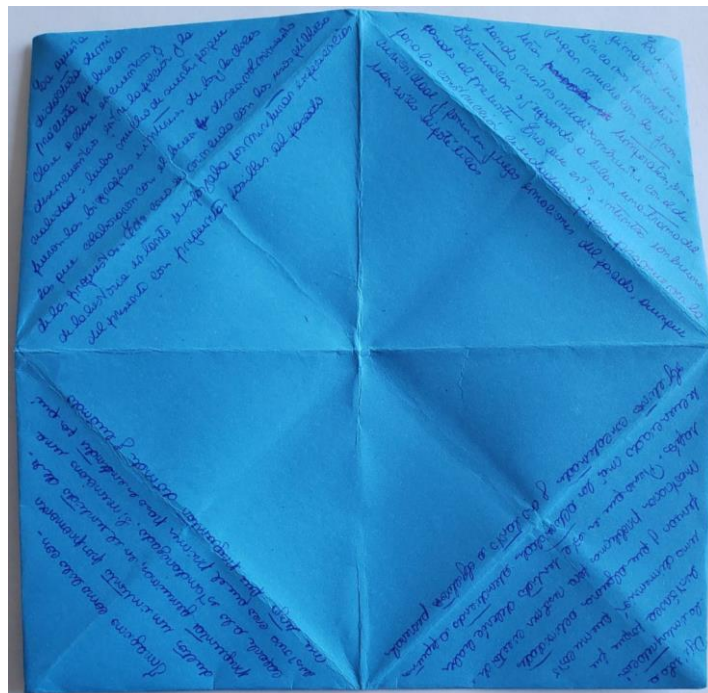


Ilustración 17: Comecocos de Pixel (Interior)

La dificultad para la lectura de la imagen volvió necesaria la elaboración de una tabla que pudiera integrar el exterior e interior del objeto. Así es posible para el lector entender la relación entre los conceptos del triángulo externo con la narración de la solapa interna:

	Categorías involucradas	Escritura interior
Primer triángulo	Representación histórica - Conciencia espacial y temporal -Didáctica de la pregunta	Imagino como hilo conductor, un intento por promover preguntas genuinas, en el sentido de escaparle a lo estandarizado. Si menciona una historia creo que el primer paso es entender por qué me tengo que preguntar dónde y cuándo.
Segundo triángulo	Usos públicos de la historia - acompañamiento -apuesta didáctica -incidencias biográficas	La apuesta didáctica de mi práctica fue buscar clase a clase encuentros y desencuentros entre la ficción y la realidad; hubo mucho de suerte porque fueron las biografías e intereses de los y las chicas las que colaboraron con el buen desenvolvimiento de las propuestas. Esto creo se vincula con los usos públicos de la historia en tanto se esforzaba por mixturar experiencias del presente con preguntas posibles al pasado.
Tercer triángulo	Imaginación histórica - problematización -construcción ciudadana	La imaginación histórica nos permitió jugar mucho con las fronteras temporales pensando nuestro medioambiente con el de Teotihuacán o jugando a hilar una trama del pasado al presente. Creo que estos intentos son buenos para la construcción ciudadana porque promueven la curiosidad y ponen en juego emociones del pasado, aunque sean solo hipotéticas.
Cuarto triángulo	Interpretación histórica	Dejé sola a la interpretación histórica porque fue una dimensión que me costó pensar y que algunas actividades mostraron problemas para resolver ciertos desafíos. Pienso que en este sentido debería haber

		secuenciado más las actividades atendiendo a pequeños objetivos concatenados y no tanto a objetivos generales.
--	--	--

Tabla 19: Comecocos de Pixel

En el primer triángulo, *Pixel* combinó *representación histórica*, junto a *didáctica de la pregunta y conciencia espacial y temporal*. En la solapa interna dio cuenta de las posibilidades que ambas competencias tienen para ofrecer un hilo conductor para la clase de Historia. La narración se combina con las preguntas, que ella califica como genuinas, para generar una trama que parte de preguntarse dónde y cuándo, en tanto coordenadas básicas para el abordaje de las ciencias sociales. Al respecto, en el grupo focal, *Pixel* decía lo siguiente:

“En uno puse didáctica de la pregunta de un lado y del otro representación histórica y conciencia espacial y temporal. Estos yo los pensé juntos porque los recursos que armamos transversales a toda la secuencia didáctica intentaban como jugar mucho con la idea de la conciencia espacial y temporal, o sea que sirvan para ubicarnos todo el tiempo en el lugar en el que estamos parados, en el tiempo en el que estamos parados. Y un poco a partir de ellos se fueron generando otros objetos virtuales vinculados a esos transversales que iban siempre integrados a los diarios y demás. Como que siento que eso terminó entramándose mucho con las preguntas que se llevaban a cada clase. Como que siento que les servía por ahí a los chicos como recurso, pero que fundamentalmente me servía a mí porque ordenaba mejor mis preguntas por ahí el contar con esos recursos” (*Pixel*, Grupo Focal).

Es interesante aquí la reflexión que realiza *Pixel* alrededor del papel de las preguntas como estructuras transversales de las clases que se complementan con el abordaje de estas competencias específicas de la Didáctica de la Historia. Sin embargo, en general, como también ocurrió con *Puzzle*, hubo algunas dificultades para comprender todo lo que implicaba el concepto *didáctica de la pregunta*. Fue necesaria la explicación durante el grupo focal para desarrollar las características que este componente exhibía dentro de las prácticas del aula. Antes de la aclaración, se les consultó a ambas qué entendían por dicho concepto y *Pixel* respondió:

“A mí como me cuesta pensarlo sin pensar en tipos de preguntas, como que se me ocurre como modo de preguntar en todo caso, como que una de las cosas que a mí me hizo reflexionar la práctica fue que las preguntas que parecían más simples, de pronto eran bastante, bastante, difíciles, y eso a mí me sorprendió en la situación áulica. Como que un poco la pregunta como comprobación estaba, creo, o lo fui aprendiendo también con las primeras clases un poco más, me servía un poco. Pero después cuando hacía las actividades, como que a veces me pasaba que yo hacía una pregunta, decía ‘tú sabes, esto es para comprobar si leíste, si vos leíste este texto, un párrafo de 5 renglones, esta pregunta la tenés que poder responder’. Y después lo leía y de 28 chicos me habían sabido responder cuatro para lo cual mi interpretación estaba definitivamente errada. Pero al mismo tiempo, era interesante porque las respuestas como que ponían de manifiesto los problemas de la pregunta, como que por ahí hay un poco siempre una idea de didáctica de la pregunta como una cosa de coproducción de esa pregunta. O sea, como los chicos también te enseñan a formularlas y a mostrarte cuáles son los contornos de tus preguntas que no son tan claros, o no llegan a ellos” (*Pixel*, Grupo Focal).

Esta visión de la *didáctica de la pregunta* contempla algunos de los elementos que nos interesan de ella para pensar las prácticas del aula. En primer término, por la imposibilidad de pensar este componente, como plantea *Pixel*, por fuera de la existencia de diferentes tipos de preguntas. Allí aparecen las preguntas, pero también las consignas y actividades. A la vez brota la comprobación, ya sea por medios orales o escritos, del aprendizaje del estudiante a partir de las preguntas. En segundo término, por el carácter situado de las preguntas áulicas al que refiere *Pixel*. Una pregunta que parece sencilla puede ser más difícil de lo que resultaría a priori. Esto es interesante puesto que es algo que observamos en un trabajo anterior (Rodríguez, 2019). En aquella oportunidad señalábamos la relación entre las preguntas y los recursos y cómo estos modificaban muchas veces la demanda cognitiva de la pregunta puesto que al ser producida a partir de ellos terminaba provocando una tarea mecánica generalmente de extracción de la información de un texto o video. En tercero, *Pixel* refiere a cómo las respuestas dan cuenta de los problemas de las preguntas. En este sentido, es interesante la idea que ella produce respecto a la redefinición de los “contornos de las preguntas”, que daría cuenta de que éstas son maleables, fruto de una “coproducción” donde los estudiantes también intervienen en su construcción. Los estudiantes nos enseñan a partir de las preguntas,

mejoran los interrogantes de las clases, algo que es visible desde el momento de las prácticas como efectivamente notó *Pixel*.

En el segundo triángulo, *Pixel* combinó los conceptos de *usos públicos de la Historia, incidencias biográficas y apuesta didáctica*. Al interior del comecocos conectó los conceptos a partir de la idea de la *apuesta didáctica* como una búsqueda personal de encuentros y desencuentros entre ficción y realidad. Aparecía la idea de lo biográfico, pero no para pensar la propia trayectoria como estudiante y docente en la construcción de las preguntas durante las prácticas, sino más bien conectada a los intereses de los estudiantes; cuestión que *Pixel* retomó desde la observación de los aros de Naruto que poseía una estudiante y que la ayudó a producir sus primeras clases. Emerge entonces una posibilidad alternativa para este concepto que no fue la que se pensó cuando lo definimos dentro de las *prácticas de preguntar*. Esto es interesante porque el grupo focal, junto a la dimensión lúdica de esta instancia, permite reajustar las categorías elegidas. Evidentemente este concepto evoca otros posibles significados alejados del que se había pensado originalmente. Por otro lado, los *usos públicos* aparecían como la posibilidad de conectar las experiencias del presente con aquellas preguntas posibles para realizarle al pasado. Nuevamente las preguntas asoman como vertebradoras de la conexión entre esos tiempos.

Una cuestión central es el contenido que *Pixel* le otorga a su *apuesta didáctica*. Allí ella volvió a lo planteado en su informe respecto a la creación de mundos imaginarios que conecten la ficción con la realidad:

“Yo, por ejemplo, eso lo puse en este que combinaba acompañamiento, apuesta didáctica, incidencias biográficas y del otro lado, usos públicos de la historia. Porque un poco lo que yo intenté hacer, sin agarrar así un eje concreto para abordar esa cuestión, como que nosotros íbamos y veníamos todo el tiempo de mundos ficcionales a mundos reales. O sea, un día hablábamos de Naruto, un día hablábamos de Harry Potter, como que iba sacando de la galera distintas historias. Y como que yo sentía que ahí había algo interesante, o para formular este tipo de cuestiones, para generar empatía, para involucrarse. Para que las preguntas que surjan sean más genuinas y no tan estandarizadas. Tengo que responder esto. Y bueno, fue interesante. Creo que esa parte fue lo que más me gustó. Pero también siento que presenta como, no sé si problemas, pero como que hay que ir y venir

todo el tiempo. O sea, ir corrigiendo lo que uno hace, revisándolo, cambiándolo, eso” (*Pixel*, Grupo Focal).

Pixel refiere a la centralidad de esos mundos ficcionales que conectan lo lúdico con las culturas juveniles de los estudiantes en un modo alternativo de narrar la historia. Esto mismo es lo que observamos como el contenido central de su *apuesta didáctica* y se articula perfectamente con la manera de estructurar sus clases como un videojuego. En su reflexión, aparecen nuevamente las preguntas, ahora como preguntas genuinas que se enlazan con estos mundos que parten del interés del estudiante para alejarse de versiones estandarizadas. *Pixel* reflexiona más adelante y siente que quizás su *apuesta* fue demasiado osada, que tal vez fue por algo “muy figurativo” y que podría haber ido por otros carriles y “convocar a través de un modo de formular las cosas, pero al convocar al personaje, a la pieza, a la historia (...) un poco te la jugás ahí” (*Pixel*, Grupo Focal). Posteriormente, en un intercambio con *Puzzle*, refiere a la importancia de presentarse a los estudiantes a través de la propia personalidad, a través lo que gusta e inspira a cada uno o una, junto a la pasión por el ejercicio de la profesión:

“Yo siento que uno convoca cuando demuestra que lo que hace le gusta. Y es como que es muy común que los chicos te hagan comentarios de cómo te gusta esto, como que les llama la atención, “como te puede gustar tanto esto” y como que está bueno, porque eso contagia un poco también. Si por ahí se va con algo que no te gusta nada los chicos lo sienten, sale de la boca y muere ahí” (*Pixel*, Grupo Focal).

En el tercer triángulo, *Pixel* combina *imaginación histórica* con *problematización* y *construcción ciudadana*. Al interior del comecocos planteó que la imaginación servía para “jugar con las fronteras temporales” comparando nuestro medioambiente con el de, por ejemplo, Teotihuacán, hilvanando pasado y presente en una misma trama. La construcción ciudadana aparecía ligada a la curiosidad de abordar emociones del pasado, aunque solo se produzcan en un sentido hipotético, según sus palabras. Como es notorio, hacia el interior del comecocos se perdió la conexión de estos conceptos con la problematización que ella eligió para la solapa externa. Sin embargo, la problematización quedó más clara cuando *Pixel* amplió dichos conceptos en el grupo focal:

“Y yo construcción ciudadana la puse con imaginación histórica y con problematización. Un poco pensando también en esto de la ida y vuelta entre el

pasado y el presente. Hablaba de dos experiencias en particular. Una fue un juego que hicimos con Teotihuacán que fue con lo único que convocamos lo medioambiental pero que trabajamos las razones de la caída de Teotihuacán con los objetivos de desarrollo sostenible, que era como decir cayó Teotihuacán por esto, por ahí caemos nosotros también y bueno que también jugaba con esa ida y vuelta, pero eran un montón de piezas diferentes dentro de un juego. Y como que sentía un poco que la imaginación histórica ligaba esas dos cosas. La problematización por un lado y la construcción ciudadana por el otro, por esto, por construir como una curiosidad por el mundo que te rodea. O sea, como promover que seas un sujeto histórico consciente, que te preguntes cosas, que te interese, te llame la atención” (*Pixel*, Grupo Focal).

La construcción ciudadana aparece en esta relación entre pasado, presente y futuro que había expuesto en la dimensión de conexión con el presente dentro de las *prácticas de preguntar*. El vínculo entre la problemática ambiental de Teotihuacán con los tiempos presentes queda claro al establecer la relación posible con los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas y en el hecho de pensar las razones de la caída y extrapolarlas al presente. Nuevamente aparece el juego como un aglutinante dentro de las propuestas y reflexiones de *Pixel*. Pero también sobresalen las preguntas respecto a que un sujeto histórico consciente necesita, según sus palabras, preguntarse cosas sobre el mundo, lo que en otra parte se expuso como una llama curiosa que permita interpretar la realidad cotidiana.

La *problematización*, si bien está presente en la anterior reflexión de *Pixel*, no fue abordada en detalle, sino de manera tangencial. En un pasaje del grupo focal, la practicante es más concreta respecto al planteamiento de problemas a pesar de realizar el vínculo con otros conceptos del comecocos como *didáctica de la pregunta*, *representación histórica* y *conciencia espacial y temporal*. Vale la pena recordar que, en el caso de la problematización, ésta correspondía con la *dimensión didáctica* de las *prácticas de preguntar* por lo que es clara la conexión con la *didáctica de la pregunta*. A la vez, como ya dijimos, los distintos componentes de las *prácticas de preguntar* se entrecruzan en las situaciones de enseñanza lo que torna difícil su separación que es útil en términos explicativos pero que se aleja un poco de lo que efectivamente ocurre dentro de las prácticas áulicas. Al respecto dice *Pixel*:

“Yo había puesto didáctica de la pregunta junto con representación histórica y conciencia espacial y temporal. Creo que igual me salió como una periodización de mi práctica porque ésta fue la primera parte de mi práctica. Porque yo tenía un problema con la pregunta, como que tenía que formular la pregunta problemática y no me salía y encima de que no me salía, tampoco me salía como convocarla en clase. De hecho, hubo clases en las que directamente me la olvidé. No la puse en el pizarrón, no la pensé. Y él me lo corrigió y yo decía que no, no estaba mi mente, como que la escribí y salté párrafo y no. Y después como que empecé a sentir que era útil cuando hice el esfuerzo por articularla más con todo lo demás, como que de pronto te ordena, incluso tenerla en el pizarrón mientras vos estás haciendo la tuya, como darte vuelta y verla y volver a ella está bueno. Siento que, en ese sentido, al final, formularte una buena pregunta termina siendo un poco más útil que formularte un buen objetivo. O sea, como que el objetivo bien redactado te queda ahí; está bueno, pero te queda ahí. Y la pregunta como que tiene esas dos vertientes. Una que para mí te ordena un poco más, por hacer preguntas que uno desea responder y que te hacen pararte de otro modo. Y que, por otro lado, sirve para llevarlo al aula. Un objetivo jamás lo podría poner en el pizarrón, pero una buena pregunta sí da para el pizarrón” (*Pixel*, Grupo Focal).

En la anterior reflexión quedan claras las dificultades propias del trabajo con la problematización en el aula; aquellas que tienen que ver con sistematizar su abordaje en las distintas clases. Para *Pixel* pensar buenos problemas, buenas preguntas al fin, es más trascendente que pensar objetivos para la clase. Esto es cierto en términos prácticos, aunque posiblemente la elaboración de objetivos contribuye con la construcción de problemas, o viceversa, un buen problema permite diseñar un objetivo más concreto para la situación propia de la clase.

Finalmente, en el último triángulo, *Pixel* dejaba en soledad a la *interpretación histórica* fundamentalmente por la dificultad que ella siente que tuvo con esta competencia a lo largo de sus prácticas, asunto que asigna a la falta de secuenciación de la competencia. En el grupo focal amplía un poco esta idea al sostener lo siguiente:

“Yo la verdad que la puse, pero no me salió, es la que más me costó. Como que siento que las actividades que promovieron la interpretación de determinada pieza fueron las que menos funcionaron y las que peor me salieron. Me costó mucho.

Cuando hicimos la actividad de las fuentes históricas, en un día atípico (porque había poca gente, un día raro) pero igual la actividad tampoco estaba tan buena. Y por ahí, un poco en línea con lo otro que me acuerdo, que había puesto con esto que decíamos de las preguntas, esas preguntas pequeñas e incluso esas simples, en algún punto también aburridas, terminan siendo necesarias (...) un día cuando escuchaba a los chicos, por ahí lo que les faltaban era eso. Había buenas ideas, por ahí el interés, el texto había sido claramente leído y algunas cosas detectadas y todo, pero quedaba todo un poco flojito, era otro andamio, como que costaba mucho” (*Pixel*, Grupo Focal).

En efecto, lo que parece quedar claro es que *Pixel* considera que frente a esta competencia lo que falló principalmente es la secuenciación de las preguntas, la necesidad de combinarla, en el comecocos, con aquella dimensión didáctica que implica un abordaje de preguntas enlazado con la problematización.

Ahora, qué ocurrió con *Puzzle*, cómo combinó las distintas categorías, cómo lo intervino y qué reflexiones produjo en torno a éste. Primero es necesaria una imagen de su comecocos para ver la organización que le otorgó a los distintos componentes. Nuevamente aparece la idea ya explorada anteriormente puesto que al sobrar piezas se podría concluir que *Puzzle* se enfrentó al comecocos como si fuese un rompecabezas.



Ilustración 18: Comecocos de Puzzle (Exterior)

En su caso particular, optó por dejar tres categorías sin utilizar que, a efectos visuales, decidimos ubicar en la parte interior de la fotografía. Al interior del mismo, *Puzzle* seleccionó conceptos o pequeñas frases para representar cada uno de los componentes elegidos.

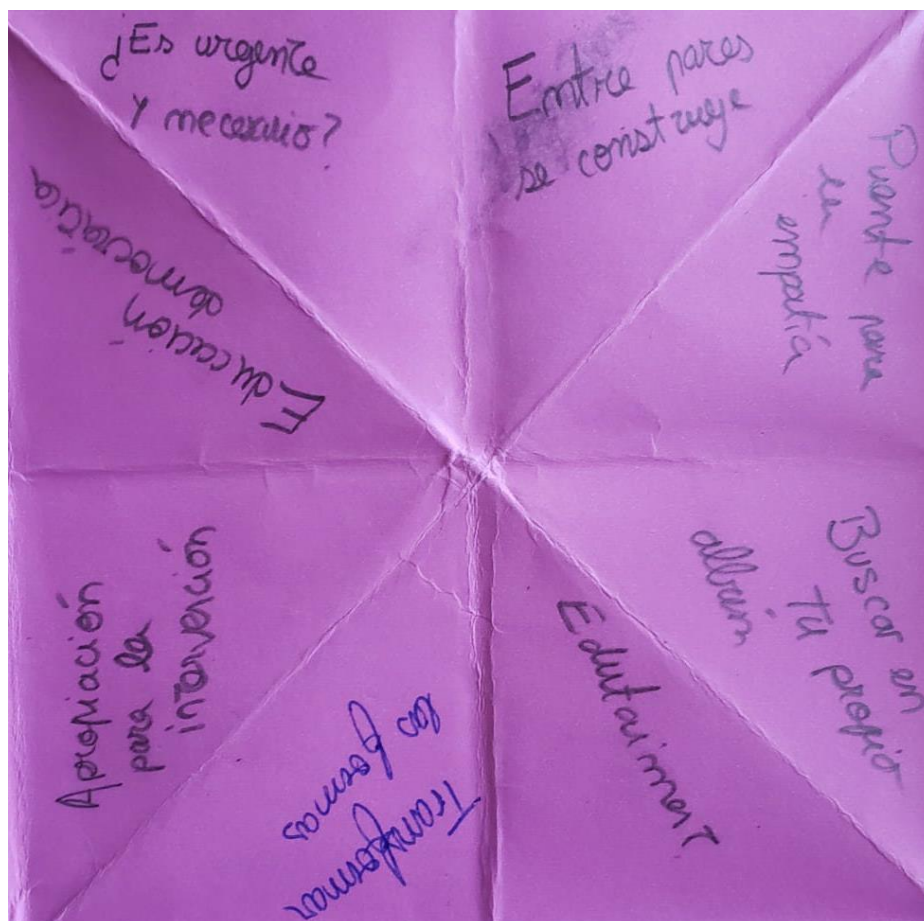


Ilustración 19: Comecocos de Puzzle (Interior)

En resumen, para que sea más ágil a la vista, la siguiente tabla presenta cada uno de los componentes elegidos junto al concepto o frase que *Puzzle* escribió al interior del comecocos.

	Categorías involucradas	Escritura interior
Primer triángulo	Problematización	¿Es urgente y necesario?
Segundo triángulo	Acompañamiento	Entre pares se construye
Tercer triángulo	Imaginación histórica	Puente para la empatía
Cuarto triángulo	Incidencias biográficas	Buscar tu propio álbum
Quinto triángulo	Representación histórica	Edutainment
Sexto triángulo	Apuesta didáctica	Transformar las formas
Séptimo triángulo	Usos Públicos de la Historia	Apropiación para la intervención
Octavo triángulo	Construcción ciudadana	Educación democrática

Sin triángulo	Conciencia espacial y temporal -Didáctica de la pregunta - Interpretación histórica	Sin concepto relacionado
---------------	---	--------------------------

Tabla 20: Comecocos de Puzzle

En el caso de sus reflexiones dentro del grupo focal, *Puzzle* integró los distintos componentes de las *prácticas de preguntar* a partir de recuperar lo escrito al interior del comecocos. Por ejemplo, vinculó la *construcción ciudadana* con los *usos públicos de la Historia* (que definí como parte de la dimensión de conexión con el presente) con la *problematización*, parte central de la dimensión didáctica:

“Yo puse construcción ciudadana y escribí dentro educación democrática. Puse usos públicos de la historia y escribí apropiación para la intervención. Esas están dentro del mismo triangulito y, problematización lo puse como pregunta dentro “¿es urgente y necesario?”. Esas eran las preguntas que yo me hacía y que me hago a la hora de enseñar. Esto: ¿por qué es necesario o urgente que lo aprenda? O, ¿Qué cosas, de nuevo, a mí me parecen necesarias o urgentes que aprendan? Y el enfoque, esto de educación democrática, tiene que ver con esa intervención, con esa acción de construirse en sujetos activos en el presente. Quizás es medio utilitaria, la mirada que yo le doy a la historia y a la enseñanza, pero tiene que ver con eso, con la intervención y con ver a la historia como un referente para esa acción democrática que sería el uso público en la historia” (*Puzzle*, Grupo Focal).

Los conceptos toman, en el caso de *Puzzle*, otras formas. La *construcción ciudadana* pasa a ser educación democrática; los *usos públicos de la Historia* se convierten en intervención y la *problematización* se transforma en una nueva pregunta: ¿es urgente y necesario? Sobre el interrogante es interesante la manera en que *Puzzle* se reapropia del mismo para pensar el para qué de la enseñanza de la Historia en la escuela. Frente a cada contenido es posible recurrir a esta pregunta como forma de constatar su relevancia en la escuela. ¿Es urgente o necesario enseñarlo? ¿Es urgente o necesario para esos estudiantes? ¿Es urgente o necesario porque para mí como docente lo es? Desde ese lugar es que siente que su pregunta es un tanto utilitaria, cuestión sobre la que conversamos en el grupo focal. Nuestra respuesta es que, desde luego, como profesores tenemos que dar una respuesta concreta ante el “para qué” de los estudiantes. Desde allí la contestación es utilitaria pero no en un sentido peyorativo sino fundamentalmente propositivo. Construirse en sujetos activos en el presente, como plantea *Puzzle*, es dar una

respuesta ante el para qué. Eso es el *uso público de la Historia* (Plá, 2021) que aparece combinado con la *construcción ciudadana*. Sin embargo, si se trata de los límites de las categorías que propusimos como componentes de las *prácticas de preguntar*, quizás como propone *Puzzle* tenga más potencia referir a la educación democrática que a la construcción ciudadana. Actualmente, en el programa de la cátedra abordamos esta perspectiva a partir de la propuesta de Sant (2021). Esta autora entiende que la educación democrática “debe ser una en la que los educadores no llegan al aula con la intención de facilitar ‘su’ propia democracia sino con la intención de facilitar que sus alumnos puedan construir sus propios proyectos democráticos” (p. 146). A esta perspectiva que termina definiendo como una educación política para una democracia radical le otorga tres finalidades principales (p.147). La primera implica abrir el proyecto democrático para que los estudiantes conozcan alternativas a los sistemas democráticos actuales y hagan propuestas sobre futuros posibles para la democracia. La segunda finalidad requiere ‘expandir’ las subjetividades políticas para definir las identidades políticas de los estudiantes y experimentar que éstas no son fijas ni predeterminadas. La tercera invita a ‘cambiar’ el proyecto democrático lo que necesita que los estudiantes estén, en la medida de lo posible, en igualdad de condiciones para participar de esas luchas. ¿No es un poco la invitación que hace *Puzzle* al intercambiar el concepto de construcción ciudadana por este otro? ¿Es necesario modificar ese concepto y quedarnos con ese otro? Seguramente. Las categorías son móviles y desde la Didáctica de la Historia es necesario repensar los conceptos de acuerdo a los tiempos que corren. Hoy las crisis de las democracias implican un papel más activo de los estudiantes que el mero ejercicio de la ciudadanía al que invitaba el concepto anterior. En esta nueva conceptualización, la participación cobra protagonismo por sobre las obligaciones que conlleva el fungir como ciudadanos. Para Santisteban (2012), ésta queda supeditada a la competencia social y ciudadana. Desde lo que propone *Puzzle*, en consonancia con lo que plantea Sant, pareciera ser al revés.

Al profundizar sobre las competencias de pensamiento histórico *Puzzle*, como se indicó anteriormente, no colocó algunas de ellas dentro del comecocos (particularmente la *interpretación histórica* y la *conciencia temporal y espacial*). Sí lo hizo en el caso de la *imaginación histórica* que apareció relacionada con la idea de un puente para el desarrollo de la empatía. *Puzzle* es consciente de las dificultades para ponerse en el lugar de un/a otro/a histórico/a, pero ella realzaba este vínculo a partir de una combinación de imaginación y empatía que permitiera tomar conciencia sobre el cambio climático,

gracias a comprender la acción de hombres y mujeres en los tiempos paleolíticos. También refirió a la *representación histórica* que vinculó con un concepto como *edutainment* que tiene que ver con lecturas nuevas que se vinculan con sus intereses actuales de investigación sobre lo lúdico. Sobre este concepto ampliaba lo escrito al interior del comecocos:

“Tiene que ver con el docente como si fuera un showman, un docente que entretiene, que convoca y siento que en oportunidades ése fue más mi rol o lo que pretendía. Un intento por captar el interés en la clase. Quizás dejando de lado el contenido histórico, pero eso ya es otro tema (*Puzzle*, Grupo focal).

La *representación histórica* pareciera desdibujarse allí en una narración que entretiene y convoca por parte del docente. ¿Es necesario que la Historia entretenga? Es una manera de captar el interés, como dice *Puzzle*, pero consideramos que hay contenidos que requieren una mirada más profunda y alejada de una propuesta centrada en el entretenimiento. Sin embargo, pareciera que la *representación histórica* y este nuevo concepto concatenan perfectamente con el sentido de la *apuesta didáctica*, tal como la plantea *Puzzle*:

“Transformar las formas fue el concepto que puse que tiene que ver y está relacionado con lo que decía Pixel. Yo quería presentar la historia desde otro costado, desde un enfoque que convocara. Y bueno la forma que encontré, de convocar el interés fue a través de los juegos y actividades más desde un costado lúdico. Yo no dediqué tanto tiempo a buscar intereses en común, sino mi apuesta fue eso, traer algo que yo sabía que a mí me interesaba, que yo me iba a sentir segura. Y el gusto por la diversión, por la motivación, bastante en general. Y eso lo vinculé, lo puse en el mismo apartado que *representación histórica*, que el concepto que puse es *edutainment*, que de nuevo tiene más que ver con lo que estoy pensando ahora, las cosas que estoy leyendo ahora que con las ideas que tenía en ese momento” (*Puzzle*, Grupo Focal).

A la hora de realizar su *apuesta didáctica*, *Puzzle* juega sobre seguro. Confía plenamente en algo que motivaba su interés y le otorgaba seguridad. Los juegos y actividades lúdicas servían a los efectos de “transformar las formas” para convocar a los estudiantes desde allí. “Transformar las formas” aparece como un concepto potente que implica construir otras maneras de hacer distintas a las tradicionales. En algún punto, esta

idea conecta con aquello que Maggio (2018b) planteó como “formas alteradas”, entendidas como “un modo de hacer no lineal, no secuencial, que incluye planos o recorridos alternativos que pueden ser elegidos y que no necesariamente tienen lugar en el mismo espacio” (p. 61). Maggio llega a este concepto a partir de ver series y películas que la inspiran para producir dicha conceptualización. *Puzzle*, dialoga con *Pixel* sobre Naruto y Harry Potter, mira películas y escucha podcast para construir sus clases:

“(…) esta idea de buscar ideas en otros lugares. No sé, vos mirando Harry Potter o leyendo Harry Potter encontraste alguna idea que te hizo lanzar una actividad. Bueno, eso yo lo hacía como todo el tiempo, miraba películas, escuchaba podcast y desde ahí armaba mis recursos para la clase” (*Puzzle*, Grupo Focal).

“Transformar las formas” quizás sea un resultado de aprender didáctica a partir de buscar inspiración, como hizo Maggio, en otros lugares. Sin embargo, *Puzzle* es consciente de los riesgos que conlleva la apuesta por transformar las formas que, desde luego, no las piensa en el mismo sentido que lo planteado por Maggio:

“Si yo igual iba más por el lado de que a veces el recurso se me comía el contenido. Yo iba porque a mí me interesa toda esta parte de desarrollo de recursos, Entonces yo iba en mis propuestas con mis cajitas y mis papelitos, esas cosas. Y eso a veces hacía como que se perdiera el foco del contenido histórico más específico. O también esta idea de todo el tiempo traerlo al presente y vincularlo con esta problemática que yo quería que trabajemos sobre la cuestión ambiental como que se perdía en la nebulosa. ¿De qué estamos hablando de la crisis climática actual o la del paleolítico o de los juegos y las fichitas? Como que había un desbalance ahí que me costó y me sigue costando como encontrar el orden” (*Puzzle*, Grupo Focal).

Los recursos se comían el contenido, sentencia *Puzzle* y recuerda lo señalado por nosotros respecto al lugar secundario de las preguntas frente a ellos (Rodríguez, 2019). El juego como propuesta, las cajitas y papelitos hacían que *Puzzle* perdiera el foco del contenido histórico. Consideramos que *Puzzle* está formando su conocimiento didáctico del contenido (Shulman y Gudmundsdottir, 2005) y que es lógico que estas cuestiones ocurran durante la formación inicial. En tanto futura profesora está poniendo a prueba sus propuestas y ajustando a partir de la práctica la relación entre estrategias y contenidos.

Sin embargo, esto no implica que la *apuesta didáctica* sucumba ante el contenido; al contrario, ésta se fortalece y recibe más potencia fruto de la experiencia áulica.

Finalmente, los últimos conceptos utilizados fueron *incidencias biográficas* para el que eligió la frase “buscar tu propio álbum” y *acompañamiento* que combinó con la frase “entre pares se construye”. En el caso del primero, a diferencia de *Pixel*, quedó claro que, para *Puzzle*, esto implicaba revisar su propia biografía escolar pero también implicaba acudir al sentido que le había dado su compañera:

“Yo lo pensé más en este sentido de revisar mi historia escolar, mis docentes, los recursos que ellos habían usado en las formas de enseñarme que habían tenido. Y también, de nuevo, mis intereses personales, que me gusta a mí, qué cosas me interesan, me motivan y bueno, desde ese lugar, buscar las ideas para traducirlas en el aula como fuentes de recursos justamente” (*Puzzle*, Grupo Focal).

La idea entonces pareciera tomar la forma de un álbum propio que implica revisar las fotografías anteriores para construir nuevas composiciones para llevar a clase. La metáfora usada nos remite a la clase de repaso para la evaluación en la que diseñó el álbum de fotos de la humanidad. Diseñar su propio álbum implica, entonces, ese viaje que atraviesa las biografías escolares pero que continúa viajando a través de intereses actuales que se traducen en el tipo de propuestas que *Puzzle* quiere llevar a cabo. En el caso del *acompañamiento*, *Puzzle* ya no es una futura profesora puesto que ya está recibida al momento del grupo focal y en función de ello consideramos que potencia la figura del tutor como un par que guía y acompaña el desarrollo de las prácticas.

Finalmente, hay conceptos que quedaron fuera de su comecocos. La *didáctica de la pregunta* representó una dificultad para la comprensión de *Puzzle* durante el grupo focal. Sin embargo, una vez superado ese escollo, la practicante refirió a ellas de una manera coincidente con nuestra manera de pensarlas:

“Ahora que lo escucho, yo sí usaba las preguntas, quizás no eran grandes problemas, sino que los usaba como escalones para saltar a ver los distintos temas y para chequear que se estuviera entendiendo, como un método de comprobación” (*Puzzle*, Grupo Focal)

“Escalones para saltar” remite a la idea de secuencia virtuosa como escalera (Rodríguez, 2019) que solemos utilizar para ordenar los interrogantes de una clase.

También aparecen las preguntas como una manera de constatar el aprendizaje, en el mismo sentido que le había otorgado antes *Pixel*. Sobre la *conciencia espacial y temporal* y la *interpretación histórica*, *Puzzle* afirma que las dejó fuera porque la parte histórica se le escapaba de la vista. Imaginamos que quedó subsumida bajo las propuestas lúdicas, según su mirada. Sin embargo, pese a ser para ella los puntos más flojos de sus prácticas, queda claro que estos elementos estuvieron presentes en sus clases como se mostró en el capítulo anterior.

El sentido lúdico de la investigación

Finalmente, en el sentido horizontal de la investigación antes reseñado, nos atrevimos a interrogar a *Puzzle* y a *Pixel* sobre la relación entre juego e investigación. Vale la pena aclarar que esto no estaba, a priori, pensado para el desarrollo del grupo focal, sino que fue algo que surgió en el momento de la interpretación de los datos de sus prácticas y que conllevó a la necesidad de aprovechar dicha instancia para compartir sus visiones sobre esta cuestión. *Pixel* sostiene que la investigación tiene bastante de juego:

“Yo siento que tiene bastante juego la investigación (...) en los términos en los que estoy pensando, hay una cuestión de desafiarse uno mismo a mirar algo. Uno dice bueno, yo tengo que encontrar algo acá. O sea, estoy mirando esto y tengo que encontrar algo y los juegos son bastante parecidos (*Pixel*, Grupo Focal).

La investigación implica un desafío, una búsqueda, un tiempo concreto, a la vez que se rige por ciertas reglas para poder llevarse a cabo. Inmediatamente *Pixel* volvió sobre sus propias prácticas, en una reflexión por demás interesante:

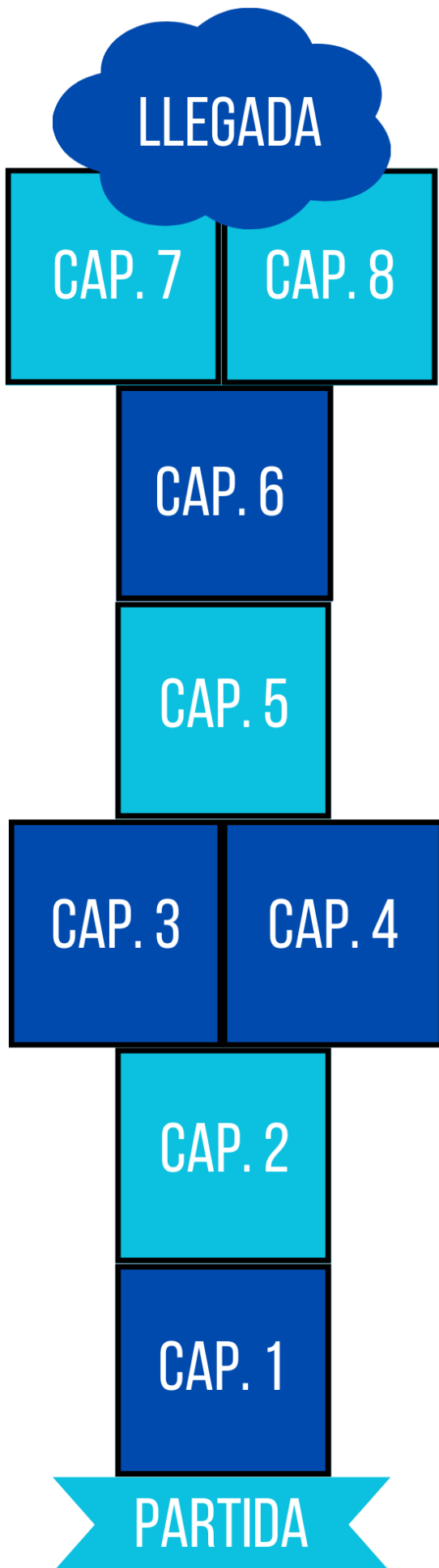
“Por ahí agregaría que lo que más me gustó de la experiencia. Lo que creo que me hizo más reflexionar también fue el tinte experimental de la práctica. O sea, como que uno escucha por ahí muchos recuerdos de práctica de otras épocas. Y es como que yo siento que en general mucha gente me dice ‘vos andá y hacé todo lo que te digan y terminá’. Y como que yo siento que nosotros experimentamos mucho, que está muy lejos de esa idea de ‘formulo lo que más o menos estandarizadamente cumple con una grilla y termino’. O sea, yo jugué un montón, me equivoqué un montón, hice muchas cosas que no estuvieron bien. También en algún punto aprendí que no es tan terrible equivocarse porque en su momento para mí era ‘perdí una clase’ y después te das cuenta de que la totalidad de la clase no se pierde

y que hay cosas que salen mal, pero que la podés retomar en la que sigue. Y es como que también aprendés eso, siento que es como más maleable lo que podés hacer, tomar decisiones... Por ahí esa cosa de poder experimentar con límites que sean coherentes, como que uno sale más reflexivo” (*Pixel*, Grupo Focal).

Su mirada de las prácticas bajo un tinte experimental es interesante y contrasta con ese imaginario que “pulula” respecto a esta instancia de finalización de la carrera. En algún punto, esta experimentación tiene que ver con investigar, con poner a prueba ciertas maneras de construir la clase. Las *prácticas de preguntar* se transforman en el comecocos como un juego y tornan más “maleable” el contenido histórico. Éstas permiten amasar el contenido histórico para ser enseñado y allí radica su maleabilidad. En sintonía, *Puzzle* no se explaya específicamente sobre la relación entre investigación y juego, aunque si se refirió a las prácticas como un momento de experimentación:

“Si yo lo viví como un momento de producción de materiales y recursos también. Y bueno, voy a experimentar este tiempo determinado, esta aula que no es mía, pero bueno, la voy a aprovechar para probar toda esta batería de cosas que seguramente me van a servir a futuro, pero está lindo esto. Bueno también lo de experimentar es jugar” (*Puzzle*, Grupo Focal).

Experimentar, investigar, jugar. A fin de cuentas, es un poco el ejercicio que llevamos adelante en esta tesis. El sentido lúdico asomó como una manera de combinar el juego al que invitaba el comecocos con las *prácticas de preguntar* propias de la clase de Historia de las futuras profesoras en Historia.



El capítulo 8 es un intento por poner en diálogo las distintas categorías que se diseñaron en el comecocos de las *prácticas de preguntar*. Es un esfuerzo por “horizontalizar” la investigación a partir del diálogo y encuentro con las futuras profesoras elegidas como muestra. En este caso, la intención es ver cómo ellas “jugaban” con las categorías y elaboraban, cada una por su cuenta, su propia manera de organizar los componentes de las *prácticas de preguntar*. Este capítulo se sostuvo a partir de los aportes que se recogieron durante la realización del grupo focal como instancia de socialización, reflexión y encuentro, que fue acompañado con un enfoque “lúdico” de la investigación. Así es que se ajustaron algunas categorías, se potenciaron otras y emergieron otros interrogantes respecto a las *prácticas de preguntar* en la clase de Historia.

REFLEXIONES DESDE LA LLEGADA

Las prácticas de preguntar desde el comecocos

“Los mejores profesores plantean preguntas que desafían sin amenazar -o, al menos, no demasiado-. Intrigan y fascinan, si es posible al servicio de alguna necesidad de conocimiento. La sorpresa, el amor y el misterio suelen alimentar las emociones que motivan el aprendizaje profundo y cualquier cambio conceptual. Sin embargo, muchos profesores no pueden plantear esas preguntas idóneas porque sufren lo que llamamos la ‘maldición del experto’. Piénsalo así: como especialista en tu campo, actualmente estás interesado en determinadas cuestiones porque en el pasado te mantuvo intrigado otra investigación distinta. Te enfrentaste a ese problema previo tras batallar con una pregunta todavía anterior, y así sucesivamente, retrocediendo a lo largo de tu propia trayectoria intelectual, que puede que comenzara cuando preguntaste a tus padres por primera vez ‘¿por qué?’” (Bain, K., 2023, p. 39)

La anterior cita apareció de repente y se ofreció como una buena síntesis del recorrido abordado en esta tesis. El desafío que representan las *buenas preguntas*, la curiosidad como motor para la enseñanza y el aprendizaje, la secuenciación de los interrogantes, entre otros temas que se desprenden fueron cuestiones sobre las que profundizamos a lo largo de las páginas anteriores.

Antes de dar con esta reflexión, la lectura del libro de Perkins (2016), *El aprendizaje pleno*, durante la realización del trabajo de campo fue una de las claves para potenciar la mirada sobre las *prácticas de preguntar*. Si bien la idea del comecocos era anterior, la centralidad de los juegos en la mirada de Perkins contribuyó a dimensionar las *prácticas de preguntar* como un juego completo para la construcción del pensamiento histórico de los estudiantes. Para Perkins:

“Un juego completo es por lo general alguna clase de indagación o desempeño en un sentido amplio. Implica la resolución de problemas, la explicación, la argumentación, la recolección de pruebas, una estrategia, una habilidad, un arte. A menudo se crea algo: una solución, una imagen, un relato, un ensayo, un modelo. Además...” (Perkins, 2016, p. 52)

Construir pensamiento histórico implica una comprensión profunda plausible de generar un desempeño muy amplio. Las competencias de pensamiento histórico se expresan allí en lo que Perkins señala como resolución de problemas, explicación, argumentación, recolección de pruebas. Es también un arte o un modo de hacer como sostuvimos a lo largo de la tesis (De Certeau, 2000). A la vez que también se erige como un modelo, lo que recuerda el llamado que Santisteban (2010) hace a la construcción de este tipo de formatos explicativos por parte de la DH y la DCS:

“La didáctica de la historia está obligada a crear estructuras conceptuales para la enseñanza, a realizar propuestas que no podemos esperar que nos ofrezca la historiografía, ya que esta tarea no responde a sus objetivos. (...) La didáctica de las ciencias sociales o de la historia no crea conceptos, sino que recombina los existentes dando lugar a modelos de estructuras conceptuales originales, que forman parte de la construcción de la ciencia social escolar o de la historia escolar.” (Santisteban, 2010, p. 3).

Un modelo, un juego completo, que recuerdan la sentencia de Perkins: “Una vez más, llegamos a la conclusión de que la historia es más difícil de comprender que la relatividad” (2016, p. 178).

A lo largo de esta tesis, propusimos un conjunto de dimensiones interrelacionadas para comprender el papel de las preguntas en el transcurso de las prácticas de enseñanza de futuras profesoras en Historia. En tanto modelo es evidente que consiste en una manera, de tantas posibles, de organizar los elementos que están implicados en la elaboración de preguntas en la clase de Historia. Las *prácticas de preguntar* daban cuenta de las distintas posibilidades de organizar una clase, como si fuesen una *configuración didáctica*, al decir de Litwin (2016). El comecocos permitió diseñar un objeto en el que se integraron las distintas dimensiones que fueron apareciendo durante el trabajo de campo: lo personal, lo didáctico, la conexión con el presente y el pensamiento histórico. A partir de éstas, fueron organizándose los distintos componentes que observaba en las clases o que aparecían en las entrevistas. Las *incidencias biográficas* permitían explorar la historia escolar de las practicantes para buscar allí formas de preguntar que se repetían. Sin embargo, como sostuvimos, éstas *influyen, aunque no siempre determinan* lo que termina ocurriendo en el aula. Estas recurrencias volvieron durante las prácticas, como las “famosas” palabras en negrita que recordamos de nuestra escolaridad. En ocasiones

también implicaron readaptaciones o reescrituras, no siempre claras y evidentes, pero cruzadas con las experiencias biográficas anteriores.

La *apuesta didáctica* se combinaba con el *acompañamiento* para producir clases más potentes. Sin embargo, esta categoría creció en el desarrollo de la investigación y por eso le dedicamos un apartado diferente dentro de estas conclusiones. La dimensión didáctica integraba la *didáctica de la pregunta*, sobre la que habíamos trabajado en anteriores investigaciones junto a la centralidad que tiene para la enseñanza de la Historia en la actualidad el acento en la *problematización*. Las preguntas aparecieron por todos lados en esta dimensión: en las consignas, en las actividades, en sus versiones escritas y orales, en las situaciones problemas de las distintas clases. Cada una de estas versiones fue analizada por nosotros a lo largo de esta investigación, tratando de dilucidar de qué manera produjeron *prácticas de preguntar* propias de cada una de las practicantes estudiadas. De alguna manera se combinaron con la dimensión del pensamiento histórico para analizar en detalle qué ocurría con las preguntas sobre la conciencia temporal y espacial, la interpretación, la representación y la imaginación históricas. Construir pensamiento histórico en los estudiantes requirió del sostén de numerosas preguntas: algunas sencillas como cuándo y dónde, hasta otras que implicaban ejercicios de imaginación, lectura de fuentes o propuestas lúdicas con carácter inmersivo. Finalmente, la dimensión de conexión con los tiempos presentes fue un emergente no pensado inicialmente que permitió combinar la *construcción ciudadana* con los usos públicos de la Historia. Quedó claro en el capítulo anterior que quizás valdría la pena cambiar la *construcción ciudadana* por el concepto de *educación democrática* que consideramos hoy reviste de mayor potencia. En cuanto a los usos públicos aparecen principalmente en las clases para dar respuesta a la pregunta del “¿Para qué estamos estudiando esto?” que los estudiantes realizan habitualmente.

Como el lector se habrá dado cuenta, esta tesis subsume la construcción del pensamiento dentro de las *prácticas de preguntar*. Éstas son más amplias que la propia dimensión del comecocos. Para construir pensamiento histórico en los estudiantes se necesita que las preguntas combinen los distintos componentes, jugando con el comecocos como solíamos hacer de niños. Al cerrar los dedos, los elementos descriptos se unen y esto es, en efecto, lo que ocurre en las clases. Al modelizar los presentamos por separado, pero como quedó claro en la “descripción densa” del capítulo 7, en la inmersión que se realizó en las clases de *Puzzle* y *Pixel*, en la práctica aparecen combinados,

amasados, en un sentido maleable, dentro de las preguntas. Las preguntas permiten “amasar” el contenido histórico para ser enseñado. En sus distintas presentaciones constituyen la manera en que un docente elabora un itinerario posible para que sus estudiantes construyan pensamiento histórico en el aula. Las *prácticas de preguntar* serían la combinación de una multitud de elementos que se conjugan en la enseñanza para conducir el aprendizaje del pensamiento histórico de los estudiantes. En el transcurso de la investigación, la aparición de la *apuesta didáctica* resultó una categoría provechosa para aglutinar los distintos elementos estudiados, aunque requerirá de nuevas investigaciones para evidenciar su potencial educativo, todavía no explorado en su totalidad.

El sentido de la apuesta en las prácticas junto al acompañamiento

Como sostuvimos anteriormente, la *apuesta didáctica* emergió como una categoría potente a lo largo de esta tesis. Al apostar ponemos algo de nosotros convencidos de un resultado posible. Si bien, hay varias definiciones sobre este concepto en el diccionario, muchas de las cuales tienen que ver con pactar una suma de dinero por un resultado, preferimos quedarnos con la siguiente acepción: Depositar su confianza o su elección en otra persona o en una idea o iniciativa que entraña cierto riesgo¹¹⁶. ¿No es, en efecto, aquello que hicieron *Puzzle* y *Pixel* a lo largo de sus prácticas? ¿No depositaron su confianza y su criterio en una iniciativa que entrañaba cierto riesgo?

¿Cómo fueron sus apuestas? Llamativamente ambas estuvieron cruzadas por el juego. En el caso de *Puzzle*, como desarrollamos, se trató de actividades lúdicas creadas principalmente a partir de juegos analógicos. El rompecabezas permitió aglutinar los distintos elementos de sus prácticas y contribuyó a darle el nombre que, juntos, le asignamos en esta tesis. En el caso de *Pixel*, los mundos imaginarios que diseñó para sus clases tenían que ver, fundamentalmente, con escenarios propios de los videojuegos. La estructura de sus clases, la manera en que, por ejemplo, elaboró los distintos recursos, daba cuenta de un formato propio del videojuego que era la génesis de la revolución digital como planteó Baricco (2018).

Las *apuestas didácticas* movilizaron el comecocos y les otorgaron personalidad a sus clases. Desde luego, estas apuestas requirieron del ingenio de ambas, del “olfato

¹¹⁶ Véase: <https://dle.rae.es/apostar>

didáctico” de cada una y no estuvieron exentas de riesgos, algunos de los cuales abordamos en los capítulos anteriores. Las *apuestas didácticas* emergieron todavía más potentes cuando se permitieron combinar con situaciones reales lo que las volvió un juego todavía más completo, en el sentido de Perkins (2016). Algunas de las características de este tipo de juego es que nunca se trata solo de los contenidos sino de mejorar el hacer algo y que no se trata de resolver problemas sino más bien de encontrarlos. A la vez, éstos están provistos de emociones, de curiosidad, descubrimiento, creatividad y camaradería (Perkins, 2016, pp. 52-53).

Volvemos sobre sus clases y encontramos todos estos elementos combinados. Son clases que valen la pena vivir porque encaran “en el ahora un problema social para el cual no hay una solución predeterminada” (Maggio, 2018, p. 154). El valor de una clase que vale la pena crece aún más cuando modifica a la comunidad para la que fue diseñada en un sentido positivo (p. 155). A la vez, en estas clases ocurren interacciones no previstas que emergen, propiamente, de los contextos creativos para los que fueron diseñados. En suma, valieron la pena porque fueron experiencias que ocurrieron una única vez (p. 156) y que, por tanto, no son reproducibles, aunque sí pueden alumbrar nuevas clases a partir de los elementos que se combinaron en cada ocasión.

Finalmente, como también nos advierte Maggio, necesitamos de clases que valgan la pena vivir como docentes. Es una “apuesta” que reactualiza a la didáctica y a la formación docente en particular. Un compromiso con una manera de diseñar una clase única, creativa, innovadora, que empodere a esos estudiantes que tenemos delante. Así como lo hicieron *Puzzle* y *Pixel*, se necesitan más docentes que apuesten, que depositen su confianza en una iniciativa, aunque no estén seguros de su resultado. Se necesitan también de docentes que se animen a jugar, a diseñar preguntas para las que todavía no hay respuestas seguras. Allí radica una respuesta bien concreta al para qué que tanto nos interpela a los docentes hoy en día. El poder de lo que una pregunta abre.

El *acompañamiento* fue el complemento fundamental de la *apuesta didáctica*. Formarse como profesor/a en Historia implicó una conversación atravesada por preguntas durante las prácticas iniciales de enseñanza. Por momentos consistió en una activación de la duda, en otros implicó la búsqueda de opciones y finalmente el diseño y reflexión sobre las propuestas específicas para los contextos áulicos. Los diálogos entre profesor acompañante y las practicantes (*Puzzle* y *Pixel*) tuvieron su resultante en las clases

analizadas. Ello permite extrañarnos de las escenas acontecidas y convertirlas en experiencias acompañadas donde el cuidado y el compromiso se transmiten a los nuevos docentes. Este proceso de *acompañamiento* implicó una “retroalimentación comunicativa” que contribuyó en la enseñanza de un conocimiento “conceptualmente difícil”, volviendo sobre categorías planteadas por Perkins (2016). Las preguntas aparecieron allí también como guías para problematizar lo acontecido y promover otros cursos de acción posibles a las futuras profesoras. En suma, acompañar constituyó también un ejercicio de “enseñar a preguntar” a las practicantes en el que conocer diferentes “maneras” de preguntar las ayudó a encontrar su propia “práctica” de hacerlo. La *apuesta didáctica*, en diálogo con el *acompañamiento*, implicó el comienzo de la formación de la identidad profesional docente que, aunque comenzó durante las prácticas, exhibió algunos carices claros para continuar su desarrollo a futuro en cada una de las practicantes analizadas.

Las prácticas de preguntar por fuera del comecocos

La centralidad del objeto torna necesario que nos alejemos un poco de sus dimensiones y categorías para potenciar otros hallazgos presentes en esta tesis. En el transcurso de la interpretación fueron emergiendo categorías propias de *Puzzle* y *Pixel* como las *preguntas de antesala*, *batería de preguntas*, *preguntas como escalones para saltar*, entre otras maneras de conceptualizar el papel desempeñado por las preguntas durante las prácticas iniciales de enseñanza de los y las futuros/as profesores/as en Historia. Esas formas de entender el papel de las preguntas en la clase de Historia tienen que ser resituadas para que un docente en formación pueda comprender cómo usar las preguntas en sus futuras clases. Si nos alejamos del comecocos, encontramos un núcleo de coincidencias en las prácticas de *Puzzle* y *Pixel*, hallazgos fortuitos que estas reflexiones pueden recoger y potenciar.

En primer lugar, debemos reconocer el papel que las preguntas cumplen como herramientas para diseñar y conducir el proceso didáctico. Allí los interrogantes aparecieron como una *arquitectura* de la clase, desde el diseño de la planificación, otorgándole cierta estructura a la propuesta didáctica. En otro sentido, fueron *mojones* para la oralidad, en el aprendizaje de la explicación y el diálogo como estrategia de enseñanza. Las preguntas servían como señales por las que había que pasar en ese proceso de conversación y las intervenciones de los estudiantes generaban repreguntas que

conducían a nuevos interrogantes. Incluso, aparecieron preguntas cerradas que le daban cierta lógica narrativa a la explicación, un devenir *in crescendo*, donde las preguntas fueron protagonistas. También fueron herramientas centrales para mediar la comprensión de los estudiantes. Reconocer qué es lo que queremos enseñar y cómo los estudiantes lo pueden aprender implica diseñar un camino donde las preguntas y las consignas son protagonistas. La secuenciación es para ello fundamental y es un elemento que, a nuestro criterio, requiere prestar atención a las competencias y habilidades de pensamiento histórico. *La pregunta en la clase es ley*, como sostuvo una de las practicantes, y tiene toda la razón. Si usamos una pregunta, los estudiantes van a querer responderla y es nuestra obligación como profesores enseñarles que tenemos diferentes tipos de preguntas que convocamos en las clases. Están los problemas, están las consignas, están las preguntas orales, las preguntas de la evaluación, entre otras formas que adquieren los interrogantes. Entonces, es menester que les presentemos sus distintos formatos como herramientas de la clase. Si lo hacemos, posiblemente, develemos la arquitectura de nuestra clase, la volveremos más transparente y clara, más evidente, con un sentido que se puede compartir y comprender genuinamente. Si la transparencia de nuestros propósitos es comunicada, los estudiantes van a entender nuestras intenciones y posiblemente colaboren con el resultado. Todo a partir del ejercicio de socializar las preguntas que usamos y contar por qué acudimos a ellas.

En segundo lugar, las preguntas contribuyen con la enseñanza de las competencias de pensamiento histórico. Esto conduce a las particularidades de la Historia como disciplina escolar. En la escuela pareciera que lo relevante es conocer, antes que preguntar. ¿Esto no es una paradoja? El conocimiento se construye a partir de preguntas y si queremos elaborarlo, pero no reponemos el contexto de los interrogantes que ayudaron a su construcción tenemos como resultado un pensamiento muy poco crítico. A la par, las preguntas nos brindan la posibilidad de reconocer que la ciencia construye un saber provisorio que muta si se modifican los interrogantes. Lo que recuerda la célebre frase de Mario Benedetti: “Cuando tenía todas las respuestas, me cambiaron todas las preguntas”. Es por ello que debemos enseñar el método de trabajo de los historiadores, en primer término, al reponer el contexto de las preguntas que estaban detrás de sus investigaciones. Seguidamente, se torna fundamental reconocer las diferentes competencias de pensamiento histórico para enlazarlas con la comprensión que mencionamos en el párrafo anterior. La secuenciación aparece entonces como la manera

de sistematizar ese proceso a partir de una *batería de preguntas*, aunque también de consignas. Inicialmente, reconocer las competencias por separado es lo conveniente; aprender a combinarlas en las preguntas es el paso necesario posterior. Las competencias de pensamiento histórico son una manera de *traducir* ese trabajo, son las herramientas necesarias para amasar ese contenido y requieren de la ayuda de preguntas y consignas para hacerlo. Las consignas a la vez aparecieron como los soportes para la construcción metodológica de la Historia: contrastar preguntas con hipótesis, interpretar las fuentes, utilizar la imaginación, identificar discursos antagónicos, entre otras habilidades propias de la disciplina. Las preguntas mutan en consignas y éstas en actividades cuando queremos que los estudiantes emulen el trabajo de los historiadores en el aula. Una buena guía para hacerlo es a partir del juego o del videojuego como quedó en evidencia en esta tesis; establecer niveles de concreción, brindar objetivos, otorgarles plazos de ejecución son maneras de llevar esto a cabo. A través del juego de la Historia aparece una oportunidad para acceder al pasado en un formato más cercano a los jóvenes que habitan las aulas.

En tercer lugar, aparecen los problemas como preguntas grandes, como *preguntas que abarcan todo lo demás*, como sostuvo alguna de las practicantes a lo largo de esta tesis. Los problemas nos llevan a los *usos públicos de la Historia* y es evidente que están repletos de preguntas, como facetas, gajos o aristas que es necesario identificar para su comprensión. La pregunta problema le otorga un protagonismo al estudiante, nos corre del centro puesto que sitúa una pregunta cuya comprensión debiera emancipar a los estudiantes o transformarlos en su desarrollo. Volver sobre la pregunta problema al final de la clase nos brinda una evaluación en el momento sobre el aprendizaje de lo trabajado. En el derrotero de las prácticas, construir estas preguntas es una tarea difícil, no siempre bien resuelta. ¿De qué manera hacerlo? Volvemos sobre las soluciones que diseñaron *Puzzle* y *Pixel*. Frente a los problemas emergieron estas preguntas urgentes, genuinas y necesarias que enlazan con los mundos de los estudiantes para alejarse de versiones estandarizadas o rutinizantes que no responden al para qué estudiar Historia en la escuela secundaria.

Por último, necesitamos preguntas que transformen las formas, que se alejen de las secuencias lineales y puedan producir otras maneras *virtuosas* de clase. Allí hay una *dinámica de experimentación*, como sostuvo *Pixel*, que en las prácticas se apoya en la posibilidad de correr *riesgos controlados*. Se trata de una búsqueda de cada practicante

por encontrar su propia *práctica de preguntar* en la que se combinan todos los elementos ya mencionados y se potencian con el *acompañamiento*. En paralelo, aparecen los *contornos de las preguntas*, lo que implica considerar, que más allá de su formulación, éstas son maleables y coproducidas con los estudiantes. ¿Hasta qué punto una pregunta es “mía” o “propia”? Esto es un hallazgo interesante para seguir pensando, gracias a los aportes y miradas de *Puzzle y Pixel*. La pregunta tiene un contorno, en el sentido de que hay alguien que la formula, pero también hay alguien que la recibe. Ese contorno pareciera sugerir que la dinámica del grupo co-construye las preguntas que hacemos, porque no dejamos de pensar en el destinatario de nuestros interrogantes. La pregunta entonces no es su formulación sino la invitación al diálogo que realizamos a través de ella. No es estática, sino móvil; no es rígida sino maleable. Comprender esto quizás sea el hallazgo más contundente de esta tesis y sobre el que más tengamos que seguir pensando a partir de ahora.

El juego como investigación, la investigación como juego

Como corolario de esta extensa tesis, un resultado de la investigación es pensar las conexiones entre ésta y el juego. Algo que apareció con claridad hacia el final de la tesis, gracias a la centralidad que esta categoría tuvo como emergente de las *prácticas de preguntar* de *Puzzle y Pixel*. De allí nos pusimos a pensar la potencialidad de la investigación como juego y del juego como investigación¹¹⁷. La combinación de profesión y juego es nuestra manera de comprender la tarea de la investigación. La labor aparece entonces como un nuevo juego. Es un juego “serio” (una versión de *serious game*), regulado por ciertas formalidades normativas y académicas, pero un juego al fin. Ahora bien, más allá de estas consideraciones, en esta tesis en particular sobrevino la posibilidad de plantear un nuevo interrogante: ¿De qué manera el juego puede ser una modalidad para la investigación? ¿Qué posibilidades ofrece la dinámica lúdica para recoger información sustantiva de los sujetos involucrados en una investigación de estas características?

¹¹⁷ De repente, recordamos algo que habíamos escrito hacia el final de los agradecimientos de la tesis de maestría en Historia: “La investigación es al mismo tiempo profesión y juego. Sería absurdo no reconocer que, pese a la rigurosidad y celo disciplinar propio de la ciencia histórica, los historiadores no juegan a visitar el pasado, no viajan hacia allí, buscando reconstruir, explicar, comprender las experiencias pasadas de hombres como nosotros. En mí, esa segunda forma, sigue latiendo y estará ansiando un nuevo viaje, un nuevo juego, una nueva historia que contar. Esperaré entonces su próximo llamado” (Rodríguez, 2018, p.7).

Estas preguntas ofrecen la posibilidad de pensar un nuevo escenario, el del juego como investigación. Desde luego, la primera de ellas deshecha una anterior versión que en su formato cerrado se preguntaba si podía el juego ser una modalidad para la investigación cualitativa en educación. Como ha quedado claro en esta tesis, no somos afectos a las preguntas cerradas y es por ello que reformulamos ese interrogante puesto que entendemos que claramente el juego puede ser una perspectiva a indagar en este tipo de estudios.

Este juego como investigación, pero también la investigación como un juego, tuvo a lo largo de la presente numerosos formatos. Fue un proyecto, fue un juego dialogado con colegas y amigos, fue un juego de a pares cuando entramos en el trabajo de campo, fue un juego horizontal cuando llegamos al grupo focal, fue un juego de lecturas y relecturas con mi directora que potenció la escritura, entre tantas otras versiones de juegos que dieron forma a la presente tesis. El juego es la manera en que investigamos, más allá del profesionalismo con el que llevamos adelante la tarea. Jugar nos conecta con un gesto muy humano, el mismo que está detrás de nuestra curiosidad.

A modo de epílogo: preguntar en tiempos de chat gpt

Desde hace algún tiempo la humanidad asiste a la irrupción de la inteligencia artificial como una transformación sustancial que nos hace cuestionar nuestras formas de acceder a la información y de resolver problemas cotidianos. Hoy podemos escribirle a la inteligencia artificial y solicitarle que redacte una carta, que escriba una canción o incluso que diseñe una secuencia de clases para un contenido específico. Los temores, aunque también las oportunidades asoman. Miedos respecto a nuestro rol como docentes, a nuestro lugar como “profes”, a pensar que los estudiantes ya tienen todo resuelto, configuran una maraña de temores que se suman a algunos más generales y profundos que refieren a un cambio en el escenario de nuestra vida como especie. El célebre historiador Yuval Harari es una de las voces que se ha alzado en el último tiempo frente a la inteligencia artificial. Se ha preguntado (otra vez el valor de una pregunta), “¿Qué pasaría cuando una inteligencia no humana fuera mejor que el ser humano medio para contar historias, componer melodías, dibujar imágenes y redactar leyes y escrituras?” (Harari, 2023). Lo que está en juego, dirá, es el dominio humano sobre la narración; una característica central de nuestra especie, clave para los saltos cualitativos que nos llevaron a producir cultura, en los términos del autor de *Sapiens* (Harari, 2019). Sin embargo, otras

voces son menos pesimistas e invitan a pensar en las oportunidades que estas transformaciones conllevan. En efecto, se trata de encontrar en los desafíos de la inteligencia artificial aquello que nos hace humanos. Baricco, quien produce una genealogía de las transformaciones de la revolución digital, nos alienta a pensar en lo siguiente:

“Más que cualquier otra cosa, el Game necesita humanismo. Lo necesita su gente, y por una razón elemental: necesitan seguir sintiéndose humanos. El Game los ha empujado a una cuota de vida artificial que puede ser compatible con un científico o un ingeniero, pero a menudo es antinatural para todos los demás. En los próximos cien años, mientras que la inteligencia artificial nos llevará aún más lejos de nosotros, no habrá bien más valioso que todo lo que haga sentirse seres humanos a las personas. Por muy absurdo que pueda parecer ahora, la necesidad más extendida será la de salvar una identidad de la especie. En ese momento recogeremos lo que hayamos sembrado en estos años”. (Baricco, 2018, p. 330)

Si se busca algo que nos haga sentir seres humanos quizás la llama curiosa y las prácticas del preguntar sean esas marcas distintivas. Esto nos hace volver sobre las características más elementales de las preguntas, aquellas que según Freire y Manguel permiten declarar la pertenencia al género humano (Freire y Faundez, 1968; Manguel, 2019) y hallamos allí el valor de la curiosidad, las posibilidades de movimiento que genera una pregunta, su caminar (Marcos, 2011), para comprender todo aquello que las preguntas abren.

Dado que esta es una tesis sobre el papel de las preguntas en la clase de Historia de los y las futuros/as profesores/as en Historia en relación con la construcción del pensamiento histórico de los estudiantes, emprendimos el desafío de interactuar con la inteligencia artificial para ver sus potencialidades respecto al tema investigado. Utilizamos Chat GPT y decidimos dejar aquí un fragmento de la conversación que llevamos adelante:

Pregunta	¿Cómo se construye el acto de preguntar como una práctica específica de la clase de Historia?
Respuesta	El acto de preguntar en la clase de Historia es una práctica fundamental para desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis de los estudiantes. A

	<p>través de preguntas, los profesores pueden fomentar la reflexión y el diálogo, y ayudar a los estudiantes a entender mejor los fenómenos históricos y su relevancia para el presente.</p> <p>Para construir el acto de preguntar como una práctica específica de la clase de Historia, los profesores pueden utilizar diferentes estrategias y enfoques. Algunas de las formas más comunes de hacer preguntas en la clase de Historia incluyen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntas orientadas a la comprensión: Estas preguntas buscan asegurarse de que los estudiantes hayan comprendido la información básica del tema que se está discutiendo. Por ejemplo, ¿Cuándo comenzó la Primera Guerra Mundial? 2. Preguntas orientadas al análisis: Estas preguntas buscan que los estudiantes piensen críticamente acerca de la información que se está presentando. Por ejemplo, ¿Cuáles fueron las causas principales de la Primera Guerra Mundial y cómo se relacionaron entre sí? 3. Preguntas orientadas a la evaluación: Estas preguntas buscan que los estudiantes reflexionen sobre la información y las perspectivas que se presentan en la clase, y que sean capaces de emitir juicios informados. Por ejemplo, ¿Cuáles son las lecciones que podemos aprender de la Primera Guerra Mundial y cómo podemos aplicarlas en el presente? 4. Preguntas orientadas a la conexión: Estas preguntas buscan establecer conexiones entre los fenómenos históricos y las experiencias y realidades actuales de los estudiantes. Por ejemplo, ¿Cómo afectó la Primera Guerra Mundial a la cultura y la política de la sociedad en la época y cómo se puede comparar esto con situaciones actuales? <p>Al construir el acto de preguntar como una práctica específica de la clase de Historia, los profesores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas de pensamiento, aumentar su comprensión de los fenómenos históricos y su relevancia para el presente, y promover el diálogo y el debate constructivo en el aula.</p>
Pregunta	La pregunta "¿Cuándo comenzó la primera guerra mundial?" no es una pregunta de comprensión, es una pregunta sencilla porque busca información concreta como una fecha de inicio, es un error
Respuesta	<p>Tienes razón, me disculpo por el error en mi respuesta anterior. La pregunta "¿Cuándo comenzó la Primera Guerra Mundial?" no sería una pregunta orientada a la comprensión, sino una pregunta de conocimiento o de información básica.</p> <p>Las preguntas orientadas a la comprensión, como señalaste, buscan asegurarse de que los estudiantes hayan comprendido la información básica del tema que se está discutiendo. Por ejemplo, en el contexto de la Primera Guerra Mundial, una pregunta orientada a la comprensión podría ser: "¿Cómo se originó la Primera Guerra Mundial y cuáles fueron los principales países involucrados?".</p> <p>Gracias por señalar el error en mi respuesta anterior. Espero haber aclarado tu duda de manera más precisa y precisa esta vez.</p>

Tabla 21: Una conversación con Chat GPT

Desde luego, asoma la potencia de este tipo de herramientas. En cuestión de segundos la inteligencia artificial presentó diferentes tipos de preguntas para la clase de Historia. Más avanzada la conversación también dialogamos sobre la relación entre éstas

y el pensamiento histórico. Pero también descubrimos errores como el ejemplo brindado para la pregunta de comprensión. Decidimos corregirla y mejorar el algoritmo y rápidamente notamos que “aprendió” y produjo un nuevo interrogante a modo de ejemplo que indaga por ejemplo en las causas de la Primera Guerra Mundial.

Saber preguntar, entonces, es fundamental en este nuevo contexto. Las prácticas de preguntar aparecen como una oportunidad para profundizar sobre cómo ante la cantidad de información existente una buena pregunta abre muchas más puertas que una no tan buena. Esta tesis está construida a partir de muchas preguntas; su algoritmo, volviendo sobre la metáfora de la inteligencia artificial, está programado a partir de una gran cantidad de interrogantes, que decidimos reproducir en la siguiente tabla:

Capítulo	Preguntas
1	¿Cuál es la relación entre didáctica general y didácticas específicas? ¿Cómo fue el proceso de constitución de la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina autónoma? ¿Cómo se configuró la Didáctica de la Historia? ¿De qué manera estas disciplinas construyeron sus edificios teóricos y metodológicos? ¿Cuáles fueron los espacios de encuentro propios de estos campos? ¿Qué relaciones guardan estas disciplinas con las didácticas de los distintos niveles educativos?
2	¿Cómo comprender la formación docente inicial? ¿Qué implica cada una de las conceptualizaciones? ¿Cómo se han configurado biográficamente las <i>prácticas de preguntar</i> de los futuros profesores de Historia? ¿Qué <i>incidencias biográficas</i> se reflejan en el tránsito por las <i>prácticas iniciales de enseñanza</i> ? ¿Qué características tiene la formación docente en Historia? ¿Qué plantean los planes de estudios y los diseños curriculares de la escuela? ¿En qué consisten las prácticas iniciales de enseñanza y qué implicancias tienen para la formación? ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta la formación del futuro profesor en Historia?
3	¿De qué manera la psicología educativa y la pedagogía concibieron la construcción del pensamiento? ¿Cómo fue definido el pensamiento social e histórico? ¿Qué implica “pensar históricamente”? ¿Cómo se definen los elementos que lo componen? ¿Qué diferencias y similitudes habría entre habilidades, procedimientos y competencias? ¿Desde qué lugar se abordarán en esta investigación?
4	¿Cómo fueron concebidas las preguntas desde una mirada filosófica y pedagógica? ¿De qué manera la Didáctica General y las didácticas específicas pensaron las preguntas en el proceso de enseñanza? ¿Qué importancia tiene reconocer sus diferentes tipos y sus movimientos (o secuencias) dentro de las clases? ¿Cómo fueron pensadas las preguntas en las Ciencias Sociales y la Historia? ¿Qué modos de preguntar fueron los protagonistas exclusivos de las clases de esas disciplinas? ¿Cómo se relacionan preguntas y problemas? ¿Cómo se construye el acto de preguntar en una práctica específica de la clase de Historia?
5	¿Cómo caracterizamos la presente investigación? ¿Dentro de qué metodologías y enfoques se incluye? ¿Qué estrategias metodológicas involucra? ¿Cómo se conjuga con los distintos enfoques de la investigación cualitativa? ¿Qué instrumentos de recolección de datos utilizaremos y cómo fueron empleados?

6	<p>¿Cuál es el marco que cobija la investigación realizada? ¿Dentro de qué espacios educativos y prácticas investigativas tuvo lugar? ¿En qué contexto institucional se llevó a cabo? ¿Cuáles fueron sus antecedentes? ¿Desde qué asignatura se llevó a cabo la investigación? ¿Cuáles son sus particularidades? ¿Qué establece su programa? ¿Qué regulaciones se establecen para el desarrollo de las prácticas iniciales de enseñanza de los/as futuros/as profesores/as en Historia? ¿Qué características presentan los grupos de estudiantes involucrados en las prácticas de los futuros profesores en Historia? ¿Qué diferencias y semejanzas se encuentran en los programas y contenidos desarrollados? ¿Qué características poseen las instituciones educativas donde se desarrollaron las prácticas investigadas? ¿Cómo influyeron en el desarrollo de las prácticas? ¿Qué características poseen dichos grupos? ¿Qué particularidades le imprimieron al desarrollo de las prácticas de los/as futuros/as profesores/as en Historia? ¿Qué rasgos propios de la forma de trabajo de dicho grupo fueron relevantes para la investigación? ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra de la investigación? ¿Qué decisión se tomó respecto a la utilización de los nombres de las practicantes? ¿De qué manera se procedió a codificarlos? ¿Qué particularidades presentó cada una de las futuras profesoras investigadas?</p>
7	<p>¿Cuáles son las marcas personales que las futuras profesoras imprimen a sus prácticas? ¿Cómo aparecen las incidencias biográficas en sus propuestas didácticas? ¿Qué papel cumple el <i>acompañamiento</i> en el devenir de sus clases? ¿Cómo pregunta cada una ellas? ¿Qué tipos de preguntas realizan? ¿Cómo son las consignas de trabajo? ¿Cómo elaboran los problemas de las clases? ¿Qué relación guardan estas preguntas con las competencias de pensamiento histórico? ¿Cómo éstas se materializan en las distintas preguntas y actividades? ¿Qué conexión guardan sus preguntas con los tiempos presentes?</p>
8	<p>¿Cómo comprendieron Puzzle y Pixel las categorías del comecocos en la realización del grupo focal? ¿Cuáles fueron las combinaciones que realizaron? ¿Cómo intervinieron el comecocos? ¿De qué manera la dinámica lúdica contribuyó con la investigación? ¿En qué sentidos el grupo focal constituyó una apuesta por horizontalizar el trabajo del investigador?</p>

Tabla 22: Preguntas de la investigación

Este conjunto de interrogantes funciona como el algoritmo de nuestra investigación. Si cambiamos alguna de estas preguntas, posiblemente, el resultado sería diferente. Ahora bien, nos preguntamos: ¿puede la inteligencia artificial llegar a las mismas conclusiones utilizando estas preguntas y recurriendo a las fuentes de información utilizadas? Creemos que no. Por ahora... La inteligencia artificial reúne información y la organiza para ser presentada pero difícilmente se apreste a construir categorías de análisis como las que utilizamos a lo largo de este estudio. Las *prácticas de preguntar* constituyeron la categoría central de esta investigación. Interpretar todo lo que implica el preguntar en la clase de Historia fue el motor que nos movilizó (y nos sigue movilizándolo) a desentrañar el papel de las preguntas en la formación inicial del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B. (1993). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las Ciencias Sociales ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(3).
- Aisenberg, B. y S. Alderoqui (1993). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede, *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas*. Aique.
- Aisenberg, D. (2018). *MDA. Apuntes para un aprendizaje del arte*. Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo.
- Alderoqui, S. (1993). Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Alliaud, A. (2014). La maestra modelo y el modelo de maestra. En A. Alliaud, & E. Antelo, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Alliaud, A. (2014). Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar. En A. Alliaud, & E. Antelo, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, A. y E. Antelo (2014). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.

- Álvarez Pedrosian, E. (2010). *Etnografías de la subjetividad. Alcances filosóficos de la práctica antropológica contemporánea*. Universidad de Barcelona.
- Álvarez, Z., Porta, L. y M. C. Sarasa (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación* (1), 159-179.
- Andelique, M. (2011). La didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de Historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados* (15).
- Andrade González, K. (2020). *El rol de la pregunta controversial en la asignatura Historia*. Universidad de Chile.
- Anijovich, R. y G. Cappelletti (2020). *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Paidós.
- Anijovich, R. y S. Mora (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y M. Sabelli (2007). Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 235-249.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y M. Sabelli (2012). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Araujo, S. (2019). *Perspectivas curriculares. Ideas para el diseño y desarrollo del currículum*. UNICEN.
- Augé, M. (2013). *Futuro*. Adriana Hidalgo.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación* (4).
- Bain, K. (2023). *Superasignaturas. El futuro de la enseñanza y el aprendizaje*. PUV.
- Bain, R. (2005). “¿Ellos pensaban que la tierra era plana?” Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. En R. Bain, *How Students learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*. The National Academies Press.

- Bacher, S. (2016) *Navegar entre culturas. Educación, comunicación y ciudadanía digital*. Paidós.
- Baricco, A. (2018). *The Game*. Anagrama.
- Barrel, J. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Manantial.
- Basabe, L. y E. Cols (2016). La enseñanza. En A. Camilloni, *El saber didáctico*. Paidós.
- Bazán, S. (2017). "La didáctica como coreografía de la enseñanza. Notas sobre la formación inicial de los profesores en Historia". *Mesa Panel "La producción científica y la enseñanza de la Historia"*. Asociación Argentina de Investigadores de Historia.
- Bazán, S. (2018). Recorrido etnográfico por el escenario didáctico. Recursividad y vínculos entre prácticas, formación e investigación en el profesorado en Historia. En *Actas XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia - II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Apehun -UNCOMA.
- Bazán, S. (2019). Historia urgente para ciudadanías mestizas. En G. Funes, & M. Jara, *Investigación y prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales. Tramas y vínculos*. EDUCO - Editorial Universidad de Comahue.
- Bazán, S. y E. Devoto (2023). Sobre la problematización y el pensamiento histórico en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En S. Bazán, & E. Devoto, *Itinerario para Enseñar Historia y Ciencias Sociales. Casos, problemas y narrativas para el Aula de Secundaria*. GIEDHICS (En prensa).
- Bazán, S. y B. Marchetti (2017). El conocimiento didáctico puesto en práctica. Tensiones y demandas en la formación inicial y continua de profesores de Historia. *IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina*.
- Bazán, S. y B. Marchetti (2019). La didáctica como coreografía de enseñanza. El reconocimiento del sujeto en la formación de profesorxs en Historia para el nivel secundario. En: Ballbé, M., González-Monfort N. y A. Santisteban (eds.) *Quin*

profesorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. GREDICS-UAB-Ajuntament de Barcelona.

Bazán, S. y P. Moglia (2017) “Enfoques metodològics en las investigaciones en Didáctica de la Historia. Desafíos y tensiones de un campo abierto y en diálogo con las Ciencias Sociales. En: XVI Jornadas Interescuelas /Departamentos de Historia. Mar del Plata.

Bazán, S. y L. Porta (2018). Elogio a la curiosidad: a propósito de Alicia Camilloni. *Revista de Educación* (14.2).

Bazán, S. y B. Rodríguez (2018). Las prácticas de preguntar y la promoción del pensamiento histórico en la formación de profesores en Historia. Conversaciones en torno a un proyecto de tesis. *XII Jornadas de Investigadores en Historia.*

Bazán, S. y B. Rodríguez (2021). Secuencias en problemas o secuencias con problemas. Desafíos de la construcción de secuencias didácticas en Ciencias Sociales en el marco del Profesorado de Educación Primaria del ISFD 19. *I Jornadas Nacionales de Enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales de los niveles inicial y primario "Investigaciones y Experiencias en la articulación de las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales"*. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

Bazán, S. y S. Zuppa (2013). El conocimiento didáctico puesto en práctica. Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores en Historia. *Revista de Educación* (6), 57-72.

Bazán, S. y S. Zuppa (2016). El conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial del profesorado en historia. Una investigación centrada en las primeras prácticas de aula. *Revista de Educación* (9), 225-240.

Bazán, S., Devoto, E. y B. Rodríguez (2022). La piedra en el zapato. Cómo identificar problemas para construir proyectos educativos. *V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación.* CIMED.

Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores. (entre la teoría y la práctica).* Novedades Educativas.

- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. ICE -Horsori.
- Benejam, P. (2002a). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento educativo*, 30, 61-74.
- Benejam, P. (2002b). La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(1), 91-95.
- Benejam, P. y J. Pagès (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. ICE -Horsori.
- Bertoldi, S., Fiorito, M., y M. Álvarez (2006). Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia, Docencia y Tecnología* (33), 111-131.
- Birck, J. (2011). Crear problemas: elementos para una pedagogía de los problemas, a partir de G. Deleuze . *Cuestiones de Filosofía* (13).
- Bloch, M. (2001). *Apología para la Historia o el Oficio del Historiador*. Fondo de Cultura Económica.
- Bloom, B. (1974). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo.
- Blythe, T. (2002). *La enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Paidós.
- Bolívar, A., y L. Porta (2010). La investigación biográfico-narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*(1), 201-212.
- Bolívar, A., Domingo, J. y M. Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La muralla.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Brailovsky, D. y A. Menchón (2012). Ignorancia fundante: la cuestión de las preguntas en la clase. *Propuesta Educativa*, 2, 69-77.
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. UTEHA.

- Bruner, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. En *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (2016). *La importancia de la educación*. Paidós.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica*. Amorrurtu.
- Camilloni, A. (1993). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En B. Aisenberg y S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Paidós.
- Camilloni, A. (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En B. Aisenberg, y S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós.
- Camilloni, A. (2010). La Didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas? *Revista de Educación* (1).
- Camilloni, A. (2014). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación* (7), 17-32.
- Camilloni, A. (2016). *El saber didáctico*. Paidós.
- Camilloni, A., y M. Levinas (1988). *Pensar, descubrir y aprender. Propuestas didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*. Aique.
- Camilloni, A., Bazán, S. y E. Devoto (2013). La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas. *Revista de Educación* (6).
- Cañal de León, P. (2000). Las actividades de enseñanza. Un esquema de clasificación. *Investigación en la escuela* (40), 5-21.
- Carr, E. (1984). *¿Qué es la Historia?* Ariel.
- Carreño, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Síntesis.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la Historia*. Aique.
- Carretero, M. (2016). *Constructivismo y educación*. Paidós.

- Carretero, M., y M. Limón (2005). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En M. Carretero, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique.
- Cassany, D., y J. Castellà (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*.
- Cerdá, M. C. y M. N. Mera (2019) Enseñar historia, construir futuros: aportes para repensar la transmisión del pasado en la escuela. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, N°17.
- Chartier, A. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26 (2).
- Chávez Preisler, C. (2020). *Formación del pensamiento histórico en Estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de casos en universidades chilenas*. UAB.
- Chávez Preisler, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico. *Clío & La historia enseñada* (33).
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Christian, D. (2005). *Mapas del tiempo. Introducción a la gran Historia*. Crítica.
- Christian, D. (2019). *La gran historia de todo*. Crítica.
- Coffey, A., y P. Atkinson (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Collingwood, R. (1952). *Idea de la Historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social*. Morata.
- Connelly, F. y D. Clandinin (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Contreras Domingo, J. y N. Pérez de Lara Ferré (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Cornejo, I., y M. Rufer (2020). *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. CLACSO.

- Corona Berkin, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. CALAS.
- Coudannes, M. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antíteses*, 3(6), 975-990.
- Coudannes, M. (2014). Construir la conciencia histórica. Un estudio de caso sobre la formación inicial y primeras experiencias de profesores en Argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 61-69.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar. La Historia*. Pomares Corredor.
- Cuesta, V. (2019). *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil*. Fahce.
- Dalongleville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- 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.
- De Amézola, G. (2011). La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata. *Clío & Asociados*, 178-195.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. .
- De Vecchis, G., y N. Carmona-Magnaldi (2002). *Faire vivre véritables situations problèmes*. Hachette.
- Debenedetti, C. (2018). *Prácticas docentes orientadas en la Formación Inicial del Profesorado en Historia. Aportes desde la cátedra de Historia Americana*

Contemporánea (Facultad de Humanidades, UNMDP). Trabajo profesional de la Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades -UNMDP.

Delahene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo XXI.

Delory Momberguer, C. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62).

Deluermoz, Q. y P. Singaravélou (2018). *Hacia una historia de los posibles. Análisis contrafactual y futuros no acontecidos*. Paradigma indicial.

Denzin, N., y Y. Lincoln (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Gedisa.

Denzin, N., y Y. Lincoln (2011). *Manual de Investigación cualitativa. Vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.

Devoto, E. (2019) *¿Cómo en Minecraft, profe! Navegar entre culturas para enseñar y aprender Historia*. En: 8° Jornadas de práctica docente de enseñanza de la Historia. Los materiales en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Comahue. (Conferencia)

Devoto, E., Génova, E. y F. Ramallo (2016). (Des) Encuentros en la formación de profesores universitarios en Historia: un análisis del plan de estudios de la carrera de la UNMDP. *Revista Entramados-Educación y Sociedad* (3).

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

Di Mauro, M., y M. Furman (2012). El impacto de la indagación guiada sobre el aprendizaje de diseño experimental. *Actas III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Díaz Barriga, F. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Dicroce, C. (2011). La formación del Profesor en Historia en la provincia de Buenos Aires, 1990-2010. *Clío & Asociados* (11).
- Dirección General de Cultura y Educación (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1 año ESB*. Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo Volumen 1*. Dir. General de Cultura y Educación.
- Domínguez, J., Arias, L., Sánchez, R. y F. García (2016). Cómo evaluar el pensamiento histórico en la ESO: primeros resultados de una prueba piloto. En R. López Facal, *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación* (27).
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Ethier, M., Demers, S. y D. Lefrancois (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), 61-74.
- Febvre, L. (1982). *Combates por la Historia*. Ariel.

- Feldman, D. (2008). *Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica*. Instituto Nacional de Formación Docente -Ministerio de Educación.
- Feliu Toruella, M. y F. Hernández Cardona (2011). *12 ideas claves. Enseñar y aprender Historia*. Grao.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Fernández, M. C. y B. Rodríguez (2017) Los juegos en el aprendizaje de la Historia: una experiencia en el aula. *Reseñas de enseñanza de la Historia*. N°15, 115-136.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós -UNAM -Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.
- Finocchio, S. (1993). *Enseñar ciencias sociales*. Troquel.
- Finocchio, S. y P. García (1993). Construyendo un paradigma para la enseñanza de las ciencias sociales. En S. Finocchio, *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel.
- Flores, G., Alvarez, Z., y L. Porta (2013). El Profesor Ideal: narrativas a partir de profesores memorables. *Revista de Educación* (6), 215-230.
- Foley, D. y A. Valenzuela (2012). Etnografía crítica. La política de la colaboración. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Gedisa.
- Fontana, A., y J. Frey (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (Vol. IV). Gedisa.
- Franco García, M. (2017). Los grupos focales en investigación educativa: posibilidades y posicionamiento. *Diversidad y Encuentro. Revista de Estudios e Investigación Educativa*.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P., y A. Faundez (1968). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.

- Freire, P., e I. Shor (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI.
- Furman, M., y M. Podestá (2021). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Aique.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método* (Vol. I). Sígueme.
- Galluzi, M., y B. Rodríguez (2023). La narrativa y la pregunta. Puertas de entrada al aprendizaje auténtico de la Historia y las Ciencias Sociales. En S. Bazán, & E. Devoto, *Itinerarios para enseñar Historia y Ciencias Sociales. Casos, problemas y narrativas para el aula de secundaria (EN PRENSA)*. Giedhics.
- García González, S., y M. Furman (2014). Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 75-91.
- García, N., y M. Jara (2015). Reflexiones en torno al profesorado. El desafío de formar para pensar históricamente. *Revista de Historia* (16), 66-77.
- Gardner, H. (2016). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Paidós.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gil Flores, J. (1992-1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica* (10-11), 199-214.
- Ginzburg, C. (2008). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Gedisa.
- Giovine, R., & Martignoni, L. (2016). *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Unicen.

- Godoy Vera, F. (2018). Fuentes de información histórica en el desarrollo de la literacidad crítica de estudiantes de la educación secundaria. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 81-97.
- Gojman, S. (1993). La Historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Paidós.
- González Gallego, I. (11 de Agosto de 2022). *Poema AUPDCS*. Obtenido de Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales: <http://didactica-ciencias-sociales.org/poema-aupdcs/>
- González Martínez, L. (1998). La sistematización y análisis de los datos cualitativos. En R. Mejía-Arauz, & S. Sandoval, *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Acercamientos desde las prácticas*. ITESO.
- González Monfort, N., & Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de innovación educativa*(198), 41-47.
- González, M. (2014). Investigaciones sobre la enseñanza de la Historia en la Argentina. Notas para un balance de dos décadas. En S. Plá, & J. Pagès, *La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina*. Bonilla Artigas.
- González, M. (2017). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. *Clío & Asociados. La historia enseñada*.
- González, M. (2020). ¿De qué hablamos cuando hablamos de prácticas docentes? Apuntes desde la enseñanza de la historia a la luz de la pandemia. *Revista Escuela de Historia*, 2(19).
- Granados Sánchez, J. (2017). La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63/3, 545-559.
- Grimson, A., & Tenti Fanfani, E. (2018). *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Siglo XXI.
- Grinberg, S., & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado, presente y futuro*. UNQ.

- Grisales, L. M. (2012). La pregunta didáctica en la enseñanza universitaria: una síntesis para la comunicación y la comprensión del sentido de los saberes. *Revista Praxis* (8).
- Gruzinski, S. (2010). *La guerra de las imágenes: de Cristóbal Colón a 'Blade Runner' (1492-2019)*. Fondo de Cultura Económica.
- Gruzinski, S. (2019). *¿Para qué sirve la historia?* Alianza.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Gedisa.
- Guber, R. (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. AECI -CECC.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Aique.
- Han, B.-C. (2021) *No-cosas. Quiebres del mundo de hoy*. Taurus.
- Harari, Y. (2019). *De animales a dioses*. Debate.
- Harari, Y. (2023) *Yuval Harari cree que la inteligencia artificial hackeó el sistema operativo de la civilización humana*. Publicado en Infobae el 28 de abril de 2023. Consultado el 2 de Mayo de 2023. Disponible en: <https://www.infobae.com/economist/2023/04/28/yuval-harari-cree-que-la-inteligencia-artificial-hackeo-el-sistema-operativo-de-la-civilizacion-humana/>
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Hernández-Hernández, F., & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-48.
- Herrera, D. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Universidad de la Salle.

- Huber, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza.
- Iaies, G., & Segal, A. (1993). La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jackson, P. (1986). *Práctica de la enseñanza*. Amorrurtu.
- Jara, M., & Cerdá, M. (2020). La formación de profesoras y profesores en didáctica de la historia. Valoraciones en torno a qué historia enseñar para la formación ciudadana. *Sophia Austral*(26), 157-177.
- Jara, M., & Funes, G. (2016). Aportes epistemológicos y metodológicos de una investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia. *Revista de Educación*, 241-254.
- Jara, M., & Salto, V. (2014). La explicación en la clase de Historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicantes en la formación inicial. *Clío & Asociados*, 294-309.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (págs. 494-532). Gedisa.
- Kincheloe, J., & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Gedisa.
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Comprender el pasado*. Morata.
- Kohan, W. (2016). Entre sujetos, prácticas y saberes. Pensar a Paulo Freire. Pensar con Paulo Freire. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 1.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Morata.
- Langlois, C., & Seignobos, C. (2003). *Introducción a los estudios históricos*. Universidad de Alicante.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Noveduc.
- Le Goff, J. (2016). *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?* Fondo de Cultura Económica.
- Lévesque, S. (2009). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Levstik, L., Arias Ferrer, L., & Egea Vivancos, A. (2021). Haciendo historia para el bien común. Entrevista a Linda S. Levstik. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 211-237.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Litwin, E., Maggio, M., & Lipsman, M.. (2005). *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza. Casos para el análisis*. Amorrurtu.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pàges, & A. Santisteban, *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB.
- López Facal, R. y V. M. Santidrián (2011) Los conflictos sociales candentes en el aula. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 69, pp. 8-20.
- Maestro González, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En P. Maestro González, *La formación docente en el profesorado de Historia: un ámbito de conflicto*. Homo Sapiens.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

- Maggio, M. (2018a). *Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy: documento básico, XIII Foro latinoamericano de Educación*. Santillana.
- Maggio, M. (2018b). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Manguel, A. (2019). *Una historia natural de la curiosidad*. Siglo XXI.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Marchetti, B. (2018). *Saberes investigados y saberes enseñados. Una aproximación a su estudio a partir de la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852*. Departamento de Historia -UNMdP (Inédito).
- Marchetti, B. (2021). *Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las ciencias sociales: el caso del Plan "Escuelas de innovación" (2011-2015)*. Tesis de doctorado. Facultad de Humanidades y Artes. (Inédita).
- Marcos, S. (2011). *La historia de las preguntas*. Obtenido de <https://pecesenlaciudad.wordpress.com/2011/11/02/la-historia-de-las-preguntas-subcomandante-marcos/>.
- Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (3), 39-48.
- McGonigal, J. (2013) ¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo? Un encuentro entre el mundo virtual y el real en el que las personas salen favorecidas. Siglo XXI.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Octaedro.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Menghini, R., Díaz, M., Morales, L., & Martínez, J. (2015). La investigación en torno a la formación inicial y continua de los docentes. *Vinculación entre docencia, investigación y extensión* (págs. 25-33). Hemisferio derecho.

- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 6(108), 1017-1054.
- Morata Sebastián, R., & Rodríguez Sánchez, M. (1997). La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional. *Didáctica* (9), 153-170.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Orradre de López Picasso, A., & Svarzman, J. (1993). ¿Qué se enseña y qué se aprende en Historia? En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Ortega Rocha, E. (2021). *El desarrollo de la conciencia geográfica. Estudio de casos sobre concepciones y prácticas del profesorado chileno*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En E. Nicolás, & J. Gómez, *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia -Aula de Debate.
- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. ICE -Horsori.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. En P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. ICE -Horsori.
- Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber* (24), 33-44.
- Pagès, J. (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales y pensamiento educativo en la obra de Pilar Benejam. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (18), 25-40.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de enseñanza de la Historia* (7), 69-91.

- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia*, 203-228.
- Pagès, J. (2018). Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro? *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 15-46.
- Pagès, J. y A. Santisteban (2010). “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”. En: CEDES 30, N°82. Págs. 281 a 309.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2013). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2018). La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Alicia Camilloni. *Revista de Educación*, 14.2, 45-65.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.
- Perkins, D. (2016). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2016). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. La crujía.
- Pipkin, D., & Sofía, P. (2004). La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*(8).

- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés.
- Plá, S. (2010). Las competencias: Eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (10).
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia* (84).
- Plá, S. (2017). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. En S. Plá, & S. Rodríguez Ávila, *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. (2021). Sebastián Plá en primera persona: Diálogo sobre teorías y epistemologías en la enseñanza de la historia. *Revista Perspectivas. Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*, 1-17.
- Plá, S., & Pagès, J. (2014). *La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina*. Bonilla Artigas editores.
- Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Morata.
- Porta, L. (2021). Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles. La expansión de lo biográfico en la performatividad de una pedagogía inestable. En L. Porta, *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Porta, L., Aguirre, J., & Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos pedagógicos*(30), 15-36.
- Porta, L., Bazán, S., & Aguirre, J. (2019). La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable. *Revista de Educación*, 43(1).
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de História/UEL*, 9.

- Prats, J., & Pérez Rodríguez, R. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en Didáctica de la Historia? *Revista de Estudios Sociales* (52).
- Puenzo, L. (Dirección). (1985). *La historia oficial* [Película].
- Pulido Cárdenas, M. (2009). Pensamiento complejo: una perspectiva para enseñar a pensar la Historia en el contexto del aula. *Ciencia y Sociedad*, XXXIV (2), 234-263.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber* (40).
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Raths, L., Wasserman, S., Jonas, A., & Rothstein, A. (1994). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Paidós.
- Reguillo, R. (2003). De la pasión metodológica o de la (paradógica) posibilidad de la investigación. En R. Mejía Arauz, & S. Sandoval, *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. ITESO.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. (2017). La escritura. Un método de investigación. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Manual de metodología de investigación cualitativa. Vol. V. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Gedisa.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico. I. Siglo XXI*.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2019). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Roca Tort, M., & Márquez Bargalló, C. (2006). Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII (45).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

- Rodríguez, B. (2018). *Una justicia corporativa y lega: la justicia del Consulado de Comercio de Buenos Aires (1794-1821)*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Mar del Plata. (inédita)
- Rodríguez, B. (2019). *Pensar Históricamente a partir de buenas preguntas. Las preguntas en las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria*. Universidad Nacional de Mar del Plata (inédita)
- Rodríguez, B. (2021). Ventanas, dinteles y escaleras: construcción de situaciones problema en el Profesorado de Educación Primaria en el marco de la pandemia de COVID-19. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*.
- Rodríguez, B., & Bazán, S. (2022). Cuando lo sólido desaparece... ¿dónde hacer pie? Itinerarios de construcción en la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Historia. *Revista Entramados. Educación y Sociedad.*, 9(12), 33-51.
- Romero, M. y O. Turpo Gebera. Serious Games para el desarrollo de las competencias del siglo XXI. RED. *Revista de Educación a Distancia*, núm. 34, 2012, pp. 1-22 Universidad de Murcia.
- Ross, E., & Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (11), 73-86.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta educativa*(7).
- Saab, J., & Castelluccio, C. (1991). *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Troquel.
- 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.
- Salto, V. (2017). La pregunta en el aprendizaje de la historia. (Apehun, Ed.) *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (15).
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo sapiens.

- Sanjurjo, L. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación* (3).
- Sant. E. (2021). Educación política para una democracia radical. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política* (20).
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González Monfort, N., & Oller Freixa, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados*.
- Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. En R. Avila, C. Alcázar, & M. Diez, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. AUPDCS- Universidad de Jaén.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (12), 34-56.
- Santisteban, A (2012) La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. Alba Fernández, N., García Pérez, F. y A. Santisteban. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen I. Díada Editora.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. Hernández Carretero, C. García Ruiz, y J. De la Montaña Conchiña, *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. AUPDCS.
- 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), 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), 57-79.
- Santisteban, A., Castellví Mata, J., González Monfort, N., González Valencia, G., & Massip Sabater, M. (2021). In memoriam del maestro Joan Pagès: Enseñar ciencias

sociales para lograr un mundo mejor. *Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (8).

Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación de pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero, & P. Domínguez, *Metodología de la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución 'Fernando el Católico' (CSIC)/AUPDCS.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson College Indigenous.

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears, & I. Wright, *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Pacific Educational Press.

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.

Serres, M. (2021) *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(9).

Shulman, L., & Gudmundsdottir, S. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 2(9).

Siede, I. (2012). Ciencias sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En I. Siede, *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.

Siede, I. (2012). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En I. Siede, *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas de enseñanza*. Aique.

Soprano, G., Boixadós, R., & Smientniansky, S. (2018). *Una introducción a la antropología*. Universidad Nacional de Quilmes.

- Sotos Serrano, M. A. (2001). Las preguntas en el aula: análisis de la interacción educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (16).
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata. Morata.
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27(1), 387-416.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. En S. Taylor, & R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (págs. 152-176). Paidós.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). La entrevista en profundidad. En S. Taylor, & R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedesco, J. (2016). *Debates de política educativa*. Paidós.
- Ternavasio, M. (15 de septiembre de 2007). Por un encuentro sobre la historia. *Revista Ñ*.
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Tribó Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Horsori.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En J. Pagès, & A. Santisteban, *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB.
- UNMdP (2003). *Plan de estudios Profesorado y Licenciatura en Historia*. UNMdP.
- Valencia Castañeda, L., & Villalón Gálvez, G. (2018). El pensamiento social e histórico. En A. Santisteban Fernández, & M. Jara, *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. UNCOMA -UAB.

- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Van Hover, S., Hicks, D., & Cotton, S. (2012). 'Can You Make "Historiography" Sound More Friendly?': Towards the Construction of a Reliable and Validated History Teaching Observation Instrument. *History Teacher*, 45(4).
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*. Crítica.
- Visconti, M. (2014). Lo pensable de una época: Sobre La historia oficial de Luis Puenzo. *Aletheia*, 4(8).
- Wasserman, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrurtu .
- Westhoff, L. (2012). Seeing through the eyes of a History teacher. *The History Teacher*, 45(4), 553-548.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Yedaide, M., & Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 41-54.
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.
- Zuppa, S. (2018) Los diarios de clases durante la práctica de enseñanza del Profesorado en Historia. Dilemas y situaciones complejas en la autoevaluación. Trabajo final de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria. UNMdP. (Inédita)

ANEXOS

