

Mi recorrido empieza desde una preocupación educativa. A comienzos de los '70, como adolescente, viví una escuela opresiva en un contexto social que proclamaba "La educación como práctica para la libertad". Con este ideal, como tantos jóvenes, elegí ser maestra. En 1974 entré al Profesorado, donde

Dra. Aisenberg Ud. ha realizado un intenso recorrido desde la Psicología y dentro del campo de la Didáctica investigando en las aulas a partir de las articulaciones entre enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. ¿Podría realizar un balance desde sus inicios?

Beatriz Aisenberg es Doctora en Ciencias de la Educación y Especialista en enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. Actualmente desarrolla su trabajo académico en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde es Profesora Titular Regular de la Cátedra de Didáctica de Nivel Primario (Departamento de Ciencias de la Educación) e Investigadora en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Tiene publicados gran cantidad de artículos en revistas de Investigación en Didáctica y en libros de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Fabiana Ertola

Psicología/s, Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia e Investigación: una articulación fecunda

Entrevista a la Dra. Beatriz Aisenberg:

Fabiana ERTOLA Entrevista a Beatriz Aisenberg

aprendí sobre pedagogía crítica y también lei por primera vez trabajos de Piaget. En esa época predominaba la idea de que la psicología era la fuente de conocimientos para deducir como se debe enseñar en la escuela. Personalmente, me fascinó descubrir la perspectiva de los niños sobre el mundo, la peculiaridad de sus ideas y razonamientos.

Comencé a trabajar como maestra y, en paralelo, me toco cursar toda la Carrera de Ciencias de la Educación durante la dictadura. En la Facultad aprendí pocas cosas interesantes y nada que me ayudara a afrontar las dificultades que vivía cotidianamente para enseñar en la escuela de modo que los alumnos aprendieran. “Busqué a Piaget” fuera de la facultad, a partir de preocupaciones y preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar. Desde fines de los ’70 me incorpore a grupos de estudio sobre Epistemología y Psicología Genética de Tono Castorina hasta que en 1986 ingresé a su cátedra en la Facultad de Psicología de la UBA y comencé a participar en investigaciones psicogenéticas sobre nociones sociales infantiles. Simultáneamente continué trabajando y formándome en el campo de la Didáctica de las ciencias sociales, que siempre fue mi interés central. El conocimiento de la psicología genética tuvo especial “protagonismo” en mis primeras publicaciones didácticas, como marco teórico para analizar la puesta en juego de los marcos asimiladores de los alumnos en la apropiación de los contenidos de sociales. Estos trabajos se basaron en el análisis sistemático de clases de historia y de las producciones de los alumnos.

Como señalo indudablemente la vuelta a la democracia en el país fue produciendo de a poco la difícil recuperación y revitalización del campo académico y las investigaciones en

el área? sobre qué nuevas cuestiones comenzó a trabajar en esa etapa?

En esta etapa se produjeron dos revisiones que considero relevantes. Una de ellas, al interior del campo psicológico. Los resultados de las investigaciones psicogénéticas -en las que me formé como investigadora- ayudaron a Castorina a caracterizar la especificidad de la construcción del conocimiento social. Las ideas de los niños sobre la autoridad, además de conceptualizaciones, incluían marcas de sus prácticas sociales y de representaciones sociales que se reiteraban del mismo modo en sujetos de diferentes edades. Esto era una novedad respecto de la tradición piagetiana clásica. La segunda revisión se refiere a los alcances y a los límites del conocimiento psicológico para abordar el estudio de la enseñanza y el aprendizaje escolar. En función de los avances en la conformación de las didácticas específicas, sobre todo desde la didáctica de la matemática y de la lengua, se pusieron en evidencia los problemas del *aplicacionismo psicológico* (que “deduce” cómo enseñar a partir de la psicología) y se fundamentó la necesidad de investigar la enseñanza y el aprendizaje escolar de contenidos específicos para construir conocimiento didáctico.

Las didácticas específicas, y entre ellas la de las ciencias sociales, comenzaron a fortalecerse y a entablar una nueva relación entonces con la Psicología...

Así fue. En 1994 iniciamos una investigación -dirigida por Lenzi y Castorina- en un campo de intersección entre Psicología Genética y Didáctica de las Ciencias Sociales. Realizamos entrevistas pre y post enseñanza sobre nociones políticas a alumnos de un grado para el cual diseñamos un proyecto de enseñanza sobre la conformación del gobierno

Graciela HORNOS *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*

nacional, luego observamos y analizamos su implementación. Este trabajo, por un lado, puso en evidencia la relevancia de los contenidos potencialmente contra-argumentadores de las ideas de los alumnos para promover avances en la construcción de conocimiento. Por otro lado, me llevó a formular un primer cuestionamiento a la exploración inicial de los conocimientos previos de los alumnos sobre la temática a enseñar - idea que yo misma había contribuido a difundir-, y a proponer la exploración de los conocimientos de los alumnos "junto con" la enseñanza de nuevos contenidos. Con esta propuesta busqué poner en primer plano la pregunta de qué significados están otorgando los alumnos a los contenidos enseñados, es decir, qué entienden y cómo los entienden. Es una pregunta que lleva a centrar la mirada en las relaciones entre enseñanza y aprendizaje de ciencias sociales en la escuela.

Paralelamente y también en 1994, iniciamos nuestra primera investigación de desarrollo curricular sobre la enseñanza de ciencias sociales, junto con Adriana Villa e Isabelino Siede, en la Secretaría de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Elaboramos un proyecto de enseñanza sobre el problema de *Por qué se inunda Buenos Aires*, y lo implementamos en tres sextos grados. Por decisiones de la Secretaría -Reforma educativa de los '90 mediante- tuvimos que cambiar de tarea. Los análisis que alcanzamos a realizar mostraban las dificultades para desplegar en las aulas la complejidad del problema abordado. A partir del 2000, realizamos en la misma Secretaría una investigación de desarrollo curricular sobre el uso de la historia oral para el estudio de movimientos migratorios en el aula, junto con Alina Larramendy, Vera Carnovale y Mirta Torres. En función del estudio de cuatro casos de proyectos de enseñanza, recordamos

También caracterizamos una modalidad de trabajo con fuentes potencialidades y límites en el uso de testimonios orales. orientada a promover en los alumnos la construcción de conocimiento sobre un proceso histórico; el trabajo de los historiadores fue parte de nuestro marco de referencia, pero no buscábamos "aplicar" en el aula el método del historiador.

Comenzó entonces a pensar las nociones sociales y los conocimientos previos de los niños y niñas como construcciones y significaciones infantiles que debían trabajarse más dinámicamente en la enseñanza. De acuerdo al recorrido que viene realizando el análisis en las investigaciones parecieron hacer foco también en el intercambio de ideas sobre los contenidos en estudio ¿y en cuanto a la lectura o la producción escrita?

En 1996 comencé a trabajar en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la Cátedra de Didáctica de Nivel Primario de Delia Lerner, quien conformó el equipo docente con especialistas en diferentes didácticas específicas. Fue un espacio de intercambio muy enriquecedor que nos ayudó a reconocer tanto problemáticas comunes a la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes disciplinas escolares como a precisar la especificidad de cada una. Este espacio fue decisivo para comprender los problemas de la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje en distintas disciplinas escolares y para recortar un objeto de investigación cuyo abordaje requería el entramado de aportes teóricos de diferentes didácticas específicas y de sus respectivas ciencias de referencia. En el año 2000 iniciamos una línea de investigaciones didácticas

Graciela IUORNO A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas

sobre la lectura, y luego también sobre la escritura, en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales; estudiamos proyectos de enseñanza sobre distintas temáticas históricas. Los resultados obtenidos constituyen herramientas conceptuales para transformar costumbres didácticas instituidas en la historia como disciplina escolar, cuyos ejercicios prototípicos promueven básicamente prácticas de lectura y de escritura centradas en la reproducción y memorización.

Presentamos nuestras producciones a lo largo de sucesivas publicaciones, de distintos miembros del equipo de investigación -de autorías individuales o compartidas, sobre

todo de Delia Lerner, Mirta Torres, Alina Larramendy, Karina Benchimol y, claro, también mías. Caracterizamos prácticas de lectura y de escritura en proyectos de enseñanza de la historia compatibles con la construcción de conocimiento histórico. Son prácticas que otorgan a los alumnos espacios de autonomía para leer, para discutir y reflexionar en la reconstrucción de los contenidos de los textos y para asumir la autoría en las producciones escritas; conceptualizamos prácticas compartidas que articulan la a lectura y la construcción de representaciones históricas, es decir que hacen posible articular en el aula la transmisión y construcción de conocimiento histórico. Son prácticas en las cuales la lectura y la escritura se constituyen en herramientas al servicio de la construcción de representaciones históricas, de la problematización de las situaciones históricas en estudio, de la reconstrucción de explicaciones de diferentes autores, de la aproximación a características del conocimiento histórico y de sus modos de producción.

En sus proyectos de investigación se distingue no sólo un enfoque que reconoce complejidad y multiferencialidad en la construcción del objeto a investigar sino también la colaboración y co-construcción con los docentes en ejercicio a la hora de implementar y analizar los proyectos de enseñanza plasmados en las aulas...

Si, así es... Entre 2007 y 2011 coordinamos junto con Delia Lerner una investigación colaborativa con maestros y profesores de historia, en SUTBEA (Sindicato de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires). Elaboramos propuestas de contenidos sobre la Revolución de Mayo con un numeroso grupo de docentes, en espacios de estudio y discusión. Luego, distintos grupos de maestros y profesores construyeron proyectos de enseñanza, los implementaron y los analizamos en forma conjunta. El trabajo compartido resultó fundamental para profundizar en el estudio de los contenidos y para modificar prácticas de enseñanza. La fecundidad del trabajo compartido entre docentes pone en evidencia que para transformar la enseñanza de la historia se requieren condiciones de trabajo diferentes a las actuales.

Dada la experiencia de SUTBEA, y también las limitaciones para incluir la perspectiva de los docentes que recordamos en nuestra modalidad de investigación, a partir de 2012 modificamos el vínculo con los docentes en las investigaciones que desarrollamos en la UBA, iniciando una modalidad que incluye el trabajo compartido con docentes a lo largo de todo el desarrollo de la investigación. Este cambio coincidió con la feliz incorporación al equipo de tres historiadores especializados en la enseñanza, cuestión clave para la etapa que estamos recorriendo. Nuestras producciones más recientes - todavía sin publicar- escritas por tres subgrupos del equipo conformados por investigadores y docentes, constituyen los

primeros análisis de cinco proyectos de enseñanza sobre la dominación española en Potosí a partir de la Conquista, implementados con la modalidad compartida. Las tres producciones se centran en el uso de fuentes primarias y secundarias para la construcción de representaciones históricas y para la problematización de características del conocimiento histórico. Encontramos diferentes significados que circulan en las aulas sobre qué son las fuentes primarias, tanto desde las intervenciones de los docentes como de las reconstrucciones que realizan los alumnos.

Pensar entonces las relaciones entre la psicología y la didáctica de la historia, en su especificidad ahora, les permitió profundizar cualitativamente la mirada sobre las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en el aula, pero también modificar un modo de investigar...

Si, el desarrollo de investigaciones didácticas nos permitió superar el aplicacionismo, tanto el psicológico como el disciplinar. La psicología es una ciencia de referencia fundamental para la construcción del conocimiento didáctico, al igual que lo es la epistemología de la historia. Por un lado, ambas ofrecen conocimiento para formular hipótesis fundamentadas sobre qué y cómo enseñar. Pero es necesario validar o contrastar estas hipótesis por medio de la investigación de la enseñanza y de los aprendizajes en la escuela. Por otro lado, y fundamentalmente, la/s psicología/s y la epistemología aportan herramientas teóricas potentes que usamos al interior de la investigación didáctica para analizar lo que ocurre en las clases, para los análisis cualitativos de registros de clase y de las producciones de los alumnos, para comprender los contenidos que efectivamente se enseñan y se

aprenden, para comprender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Los conocimientos históricos no son cosas que van pasando tal cual desde los libros -o desde cualquier otra fuente- a las mentes de los alumnos. El conocimiento que circula en la escuela, procedente de fuentes externas o bien producido en la escuela misma, adquiere sentidos peculiares en función de las formas escolares, de la cultura escolar, y del funcionamiento de la historia como disciplina escolar. Además, los alumnos no pasan de un "estado de no saber" a un "estado de saber" sino que el proceso de aprendizaje supone aproximaciones sucesivas a los contenidos enseñados. En consecuencia, desde nuestro punto de vista, la/s psicología/s y la epistemología de la historia son herramientas imprescindibles para analizar el conocimiento que circula en las clases, para analizar cómo las formas de enseñanza "marcan" o cargan de sentido los contenidos que se pretende enseñar, para analizar los modos en que los alumnos se apropian de los contenidos enseñados y caracterizar las aproximaciones que alcanzan, para comprender las dificultades que afrontan en la construcción de conocimiento histórico, para conocer los significados sobre el pasado que traen los alumnos y que construyen en el aula. Sin estos análisis no podemos saber qué se enseña y qué se aprende en las clases de historia. Y, para realizar estos análisis, es importante que el equipo de investigación esté integrado por especialistas en didáctica de la historia procedentes de distintas disciplinas de origen.

En mis trabajos de los últimos años intenté esbozar una caracterización del aprendizaje escolar de las ciencias sociales basado en el análisis de registros de clases de historia y de protocolos de entrevistas, a la luz de aportes de diferentes perspectivas psicológicas que iluminan distintos aspectos de los procesos de construcción de conocimiento en las prácticas del aula. Tomo como marco epistemológico de base al constructivismo situado -extensión crítica de la teoría piagetiana elaborada por Castorina- que recupera los aspectos funcionales de la teoría de Piaget (especialmente potentes para comprender mecanismos constructivos) pero que caracteriza al sujeto que conoce como un sujeto social, y a la producción de conocimientos individuales como un proceso social. Concebimos que las prácticas sociales en el aula son parte constitutiva de los procesos de aprendizaje de los alumnos, los atraviesan y los conforman posibilitando y *marcando* la construcción del conocimiento. La construcción que realiza cada alumno depende de su participación en esas prácticas, de las acciones cognitivas que despliega en esas prácticas. En consecuencia, la construcción es al mismo tiempo individual y

Al escucharla pueden captarse saltos y avances importantes en la construcción de conocimiento didáctico desde la especificidad de la historia y una psicología renovada y plural que incluye también avances teóricos relativos a la especificidad del aprendizaje escolar en ciencias sociales ...

Al inicio de mi recorrido tomaba como referente a la Psicología Genética. Ahora me refiero a *psicologías*. Es un cambio relevante, que se debe en parte al conocimiento producido en las investigaciones didácticas, las nuestras y las de otros didactas, y en parte, a los avances producidos al interior de distintas corrientes psicológicas.

García LUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*

Graciela LUORNO y propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas

social en tanto, por un lado, son los alumnos los que avanzan (en mayor o menor medida) en la producción de conocimiento: cada uno de los alumnos construye en función de sus marcos asimiladores, de su historia intelectual, social y afectiva. Pero, por otro lado, la construcción es social porque forma parte de la práctica social, se produce -de cierto modo- porque los alumnos participan en esa práctica, en relación con las características y condiciones de esa práctica y en función del vínculo que cada alumno tiene con la escuela y con la historia como disciplina escolar. Para analizar las prácticas sociales en el aula tomamos aportes de de la Psicología cultural y de la Psicología sociocultural, que estudian la mente en relación con las prácticas sociales y conceptualizan el aprendizaje en la participación conjunta en prácticas guiadas, como Rogoff, que caracteriza procesos de apropiación individual desde el pensamiento compartido. También ponemos en juego en nuestros análisis aportes de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici que los didactas franceses, como Lantier, toman como referencia para caracterizar el aprendizaje escolar de la historia desde una perspectiva constructivista. Los desarrollos de la epistemología de la historia -sobre las operaciones que realizan los historiadores para construir conocimiento y sobre la naturaleza del conocimiento histórico- también forman parte del marco teórico necesario para analizar el aprendizaje escolar de la historia. Por último, consideramos indagaciones sobre nociones históricas realizadas desde la Psicología Cognitiva.

El abanico es amplio y posiblemente se vaya modificando. Buscamos en las psicologías conocimientos en función de los desafíos que se nos van presentando para comprender el aprendizaje escolar de la historia, para comprender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en las clases de

Para finalizar Dra. Aisenberg ¿cuales son, a su criterio, las áreas de vacancia y a su vez las líneas más fértiles para mejorar nuestros conocimientos en la didáctica específica desde el aporte de las Psicologías?

También incorporamos en la investigación didáctica herramientas metodológicas de la psicología. Nuestra línea de investigación se basa en el estudio de casos de proyectos de enseñanza-elaborados con la intención de mejorar la enseñanza de la historia- proyectos que luego son implementados y analizados. Buscamos comprender qué ocurre en clases de historia y caracterizar prácticas áulicas que promuevan en los alumnos la construcción de conocimiento histórico. Para ello, articulamos el estudio de proyectos de enseñanza con la realización de entrevistas clínico- didácticas, que constituyen una adaptación del método clínico-crítico de la psicología genética. El análisis entrecruzado de registros de clase y de protocolos de entrevistas permite recortar observables que no podrían inferirse o reconstruirse solamente a partir de los datos que proporcionan los registros de las clases. Las entrevistas- sobre los mismos contenidos trabajados en las clases- son como una lupa que nos aproxima a la perspectiva de los alumnos, a las acciones cognitivas que despliegan para construir conocimiento histórico, a los significados que construyen y a la racionalidad de estos significados.

recortando en el análisis de los registros de las clases. historia, para afrontar los problemas específicos que vamos

Graciela HUORNO A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas

Muchísimas gracias Dra Aisenberg

Se han elaborado propuestas muy valiosas para la inclusión de nuevos contenidos y para la transformación de la enseñanza de la historia. Pero sabemos poco sobre qué ocurre cuando se llevan estas propuestas a las aulas, sobre qué se enseña efectivamente con ellas y sobre qué aprenden los alumnos. Sabemos poco sobre qué problemas se plantean cuando intentamos transformar la enseñanza de la historia, qué resistencias imponen las formas escolares -exigencias del sistema de evaluación y de promoción, limitaciones de los tiempos escolares, etc.- o las costumbres didácticas instituidas. También es necesario contemplar cómo inciden las condiciones de trabajo de maestros y profesores en la viabilidad de los procesos de transformación.

El campo de la didáctica de la historia cuenta con diversas líneas de investigaciones con amplia trayectoria, desde diferentes perspectivas disciplinares. Creo que hay acuerdo entre muchos especialistas sobre la necesidad de investigar la enseñanza y el aprendizaje en las clases de historia, que contenidos circulan efectivamente en las aulas y qué aprenden los alumnos.

Graciela LUORNO a propósito de los cien años. Algunos reflexiones historiográficas