



SERIE FORMACIÓN – 1ERA EDICIÓN 2019

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. **TRAMAS Y VÍNCULOS**

GRACIELA FUNES Y MIGUEL A. JARA (COMP.)



Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos

Graciela Funes y Miguel A. Jara (comp.)

Autoras y Autores

*Alicia Graciela FUNES
Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ
Astrogildo FERNANDES da SILVA JÚNIOR
Augusta VALLE TAIMAN
Beatriz AISENBERG
Diana Marcela ARANA HERNÁNDEZ
Fabiana ERTOLA
Jéssica RAMÍREZ ACHOY
Joan PAGÈS BLANCH
Lucía VALENCIA CASTAÑEDA
María Amalia LORDA
María Celeste CERDA
María da Conceição MARTINS
María Esther MUÑOZ
Martha Cecilia GUTIERREZ GIRALDO
Miguel Angel JARA
Oscar LOSSIO
Paola Karina CARRIZO ORELLANA
Paulina LATAPÍ ESCALANTE
Selva GUIMARÃES
Sonia BAZAN
Víctor SALTO
Viviana ZENOBI*

Neuquén - 2019

educoco
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue

GiN REUN
Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales: tramas y vínculos / Graciela Funes... [et al.] ; compilado por Graciela Funes; Jara, Miguel Angel. - 1a ed. - Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue. EDUCO - Editorial Universitaria del Comahue, 2019.
250 p.; 23 x 17 cm.

ISBN 978-987-604-529-2

1. Formación de Docentes de Secundaria. 2. Ciencias Sociales y Humanidades.
3. Historia. I. Funes, Graciela, comp. II. Jara, Miguel Angel, comp.
CDD 300.712

Para comunicarse con los/as autores/as:

Área Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia.
Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue.
Irigoyen 2000 - Cipolletti (8324). Provincia de Río Negro - Argentina.
Tel. 0299) 4781429 / 4783850 / 4783849
Email. especializaciondcs@gmail.com

Diagramación, corrección y estilo: Miguel A. Jara
Diseño de Tapa: Martín Rojas - PARIGIANI GRÁFICA

Universidad Nacional del Comahue

Secretario de Extensión: Gustavo Ferreyra

Editorial EDUCO

Director: Enzo Dante Canale

Impreso en Argentina.

© 2019 - **EDUCO** - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, Buenos Aires 1400 - (8300) Neuquén - Argentina.
Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin el permiso de **EDUCO**.

Presentación.....	5
-------------------	---

PRIMERA PARTE:

“Formación, investigación, innovación y colectivos profesoradoles”

CAPÍTULO 1: Formación, investigación y colectivos profesoradoles. <i>Graciela Funes, Víctor Salto y María Esther Muñoz</i>	11
CAPÍTULO 2: Temas, problemas y desafíos en la formación didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. <i>Víctor Salto</i>	21
CAPÍTULO 3: La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia en Iberoamérica: una cartografía desde el sur del sur. <i>María Celeste Cerdá y Fabiana Ertola</i>	33
CAPÍTULO 4: Preocupaciones y ocupaciones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia. Experiencias en y desde la práctica. <i>María Esther Muñoz</i>	43
CAPÍTULO 5: ¿Qué formación en didáctica de las ciencias sociales necesitan los y las docentes del siglo XXI? Reflexiones a la luz de diferentes situaciones. <i>Joan Pagés Blanch</i>	55

SEGUNDA PARTE:

“Aprendizajes, prácticas, memorias y lugares”

CAPÍTULO 6: Razones para no explorar los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un proyecto de enseñanza en Ciencias Sociales. <i>Beatriz Aisenberg</i>	67
CAPÍTULO 7: Investigación y cambio en la enseñanza de las ciencias sociales. <i>Antoni Santisteban Fernández</i>	77
CAPÍTULO 8: ¿Qué <i>no</i> nos dice la investigación sobre enseñanza de la historia? <i>Paulina Latapí Escalante</i>	89
CAPÍTULO 9: Aprender a enseñar ciencias sociales: reflexiones en torno a la investigación. <i>Jéssica Ramírez Achoy</i>	97

CAPÍTULO 10: La formación reflexiva del profesorado de ciencias sociales en la educación básica primaria. Propuesta basada en comunidades de aprendizaje. <i>Martha Cecilia Gutiérrez G. y Diana Marcela A. Hernández.....</i>	107
CAPÍTULO 11: La importancia de la reflexión sobre las representaciones de la enseñanza y de los contenidos en la formación inicial del profesorado. <i>Augusta Valle Taiman</i>	117
CAPÍTULO 12: ¿Qué se enseña del espacio rural en la escuela primaria? Una investigación en el marco de una propuesta de integración de funciones universitarias. <i>Oscar Lossio</i>	125
CAPÍTULO 13: Lugares, historias y memorias en didáctica de las ciencias sociales: una interpelación desde la Historia Reciente Argentina. <i>María Celeste Cerdá.....</i>	137
CAPÍTULO 14: Enseñar en contextos de diversidad cultural. El lugar de la Historia y “las historias”. <i>Paula Karina Carrizo Orellana</i>	147
CAPÍTULO 15: Aportes desde la Didáctica de la Geografía para la construcción de una acción educativa situada. <i>María Amalia Lorda</i>	155

TERCERA PARTE:

“Ciudadanía: disciplinas, contextos y formaciones”

CAPÍTULO 16: ¿Qué aporta la didáctica de la historia a la formación de la ciudadanía? <i>Miguel Angel Jara</i>	167
CAPÍTULO 17: ¿Qué aporta la didáctica de la geografía a la formación de la ciudadanía? <i>Viviana Zenobi.....</i>	177
CAPÍTULO 18: Formar profesoras y profesores para formar ciudadanas y ciudadanos. ¿Qué contextos, qué ciudadanía? <i>Lucía Valencia Castañeda</i>	189
CAPÍTULO 19: Historia urgente para ciudadanía mestizas. <i>Sonia A. Bazán</i>	199
CAPÍTULO 20: Formarse profesor de historia: ciudadanía y arte en las tramas curriculares. <i>Selva Guimarães y Maria da Conceição Martins.....</i>	213
CAPÍTULO 21: O MOVIMENTO HISTÓRICO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL: marcas eurocêntricas no componente curricular de história. <i>Astorgildo Fernandes da Silva Júnior</i>	223

El texto que presentamos comienza a gestarse durante la preparación del 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: **Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos.**

El encuentro se desarrolló en la Sede de la Universidad Nacional del Comahue, de la Ciudad de San Carlos de Bariloche en año 2018 y fue el resultado del trabajo de los y las colegas de diversas instituciones de educación superior de América Latina y de España, que reunidos en asociaciones y redes -APEHUN, ReDIEG, RIDCS- aportan cotidianamente para producir más y mejores enseñanzas de ciencias sociales, educación ciudadana, historia y geografía en aulas signadas por una diversidad visibilizada.

Durante el encuentro se realizaron diversas actividades académicas: Mesas de trabajo agrupadas alrededor de Ejes Temáticos¹, Conferencias, Paneles y Conversatorios, en las que primaron el intercambio entre expositores, entre éstos y profesoras y profesores que participaron del evento.

El reencuentro, el dialogo, el acuerdo compartido y la participación enriqueció los textos, que adquieren una “segunda vida”. Las prácticas de enseñanza, de aprendizaje e investigación de las ciencias sociales, geografía e historia son un objeto complejo que nos ofrece una multiplicidad de indicios e imágenes producidas como un caleidoscopio, escoger algunas implica inmediatamente dejar otras y es por ello que pensar en tramas y vínculos nos lleva a buscar algunos problemas claves que posibilitan la construcción de nexos analíticos.

El trabajo de educar, enseñar, aprender e investigar es siempre una producción colectiva, con formas de organización colegiadas, en las aulas siempre estamos en presencia de sujetos entramados, de estructuras vinculares que se configuran en prácticas diversas que buscan construir actividades transformadoras cuyo eje central es la construcción y apropiación de conocimientos acerca del mundo social.

¹ Innovación y experiencias en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Historia y Geografía; La formación de grado y posgrado en Didáctica de las Ciencias, Geografía e Historia en los contextos Iberoamericanos; Investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Iberoamérica. Disponible en www.apehun.uncoma.edu.ar

Si pensamos las instituciones educativas como tramas singulares en las que cada profesor o profesora, cada adolescente o joven, cada infante, cada niño o niña y cada investigador e investigadora que forman parte de ella tejen con su trabajo cotidiano, deseos, aspiraciones, inquietudes e incertidumbres y conforman lazos institucionales de pertenencia y de identificación, las tareas que se desarrollan en ellas se nutren de nuevos sentidos.

La escuela pública, lugar de filiación y referencia comparte con la realidad social en la que está inserta procesos sociales, conflictos y dinámicas que se hacen presente a través de múltiples demandas y formas de presencia que dota de sentidos las prácticas de enseñar, aprender e investigar.

Las escuelas como instituciones de la cultura forman parte de una trama social más amplia en la que articula junto con otras instituciones de la sociedad civil para que todos accedamos y construyamos críticamente un mejor conocimiento social acerca del mundo en que vivimos.

Hemos organizado el texto a partir de algunos problemas claves en la didáctica de las ciencias sociales:

1. Formación, investigación, innovación y colectivos profesoriales

En este apartado presentan su trabajo **Graciela Funes, Fabiana Ertola, María Esther Muñoz y Víctor Salto** (Universidad Nacional del Comahue), **Celeste Cerdá** (Universidad Nacional de Córdoba) y **Joan Pagés** (Universidad Autónoma de Barcelona).

El primer capítulo: **Formación, investigación y colectivos profesoriales** busca articular esos tres núcleos analíticos. El segundo: **Temas, problemas y desafíos en la formación didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia** aborda algunas pinceladas acerca de la formación de grado y posgrado. El tercero: **La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia en Iberoamérica: una cartografía desde el sur del sur**, da cuenta de un estado de la cuestión en investigación en el área. El cuarto: **Preocupaciones y ocupaciones en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Experiencias en y desde la práctica**, refiere a innovaciones y experiencias en aulas de Iberoamérica y el quinto y cierre este apartado: **¿Qué formación en didáctica de las ciencias sociales necesitan los y las docentes del siglo XXI? Reflexiones a la luz de diferentes situaciones**, reflexiona críticamente sobre la formación docente.

2. Aprendizajes, prácticas, memorias y lugares

Escriben en esta segunda parte **Beatriz Aisenberg** (Universidad de Buenos Aires), **Antoni Santisteban** (Universidad Autónoma de Barcelona), **Paulina Latapi Escalante** (Universidad Autónoma de Querétaro), **Jessica Ramirez Achoy** (Universidad Nacional de Costa Rica), **Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo y Diana Marcela Arana Hernández** (Universidad Tecnológica de Pereira), **Augusta del Valle Taimán** (Pontificia Universidad Católica de Perú), **Omar Lossio** (Universidad Nacional del Litoral), **Celeste Cerdá** (Universidad Nacional de Córdoba), **Karina Carrizo Orellana** (Universidad Nacional de Salta) y **Amalia Lorda** (Universidad Nacional del Sur).

Los cuatro primeros artículos refieren al aprendizaje en las ciencias sociales: **Razones para no explorar los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un proyecto de enseñanza en Ciencias Sociales**, este sugerente artículo trata acerca de los conocimientos previos de los estudiantes. **Investigación y cambio en la enseñanza de las ciencias sociales**, aborda las relaciones entre investigación y cambio. **¿Qué no nos dice la investigación sobre enseñanza de la historia?**, acredita la relación entre el presente y la investigación. **Aprender a enseñar ciencias sociales: reflexiones en torno a la investigación**, trabaja la relación entre formación docente e investigación.

Los tres siguientes enfocan las prácticas: **La formación reflexiva del profesorado de ciencias sociales en la educación básica primaria. Propuesta basada en comunidades de aprendizaje**, realiza una propuesta de prácticas en la enseñanza universitaria. **La importancia de la reflexión sobre las representaciones de la enseñanza y de los contenidos en la formación inicial del profesorado**, analiza las prácticas a la luz de la investigación. **¿Qué se enseña del espacio rural en la escuela primaria? Una investigación en el marco de una propuesta de integración de funciones universitarias**, da cuenta de una práctica de extensión, formación e investigación

Y los tres últimos en las relaciones entre lugares y memorias: **Lugares, historias y memorias en didáctica de las ciencias sociales: una interpelación desde la Historia Reciente Argentina**, trata una temática muy importante en la didáctica de las ciencias sociales en Iberoamérica. **Enseñar en contextos de diversidad cultural. El lugar de la Historia y “las historias”**, refiere a una práctica de investigación y extensión en contextos de diversidad cultural. **Aportes desde la Didáctica de la Geografía para la construcción de una acción educativa situada**, da cuenta de una acción educativa situada.

3. Ciudadanías: disciplinas, contextos y formaciones

En esta parte escriben **Miguel Angel Jara** (Universidad Nacional del Comahue), **Viviana Zenobi** (Universidad Nacional de Lujan), **Lucia Valencia Castañeda** (Universidad de Santiago de Chile), **Sonia Bazán** (Universidad Nacional de Mar del Plata), **Selva Guimarães y Maria da Conceição Martins** (Universidad Federal de Uberlandia) y **Astrogildo Fernandes da Silva Júnior** (Universidade Federal de Uberlândia).

Los dos primeros artículos **¿Qué aporta la didáctica de la historia a la formación de la ciudadanía?** y **¿Qué aporta la didáctica de la geografía a la formación de la ciudadanía?**, refieren a los aportes disciplinares para la formación ciudadana. El tercero: **Formar profesoras y profesores para formar ciudadanas y ciudadanos. ¿Qué contextos, qué ciudadanías?** Aborda la formación en el marco de la cultura contemporánea y en el espacio Iberoamericano. El cuarto: **Historia urgentes para ciudadanías mestizas**, se enfoca en un análisis vinculado a las culturas juveniles y los dos últimos: **Formarse profesor de historia: ciudadanía y arte en las tramas curriculares y o movimiento histórico da base nacional común curricular (BNCC) No Brasil: marcas eurocéntricas no componente curricular de história**, cierran esta obra colectiva con el análisis de la dimensión curricular.

Seguros que este texto ofrece un estado del arte en la Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia y Geografía en Iberoamérica, agradecemos a las autoras y los autores por los invaluable aportes para comprender tramas y vínculos en nuestros contextos.

Graciela Funes y Miguel A. Jara (comp.)
Julio de 2019



PRIMERA PARTE

“Formación, investigación, innovación y
colectivos profesoraes”

Capítulo 1

Formación, investigación y colectivos profesoriales

Graciela Funes, Víctor Salto y María Esther Muñoz¹

*“Como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los sueños,
por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica.
Y mi lucha no es en vano” Paulo Freire*

Formación docente

Decimos desde hace un tiempo (Salto, 2016) que trabajar en la formación docente en ciencias sociales e historia para los niveles inicial, primario y medio nos permite pensar en la historia y su enseñanza para diferentes sujetos. Sean estos infantes, niñas/os, adolescentes, jóvenes o adultas/os, haberlo hecho por más de una treintena de años también nos permitió mirar cómo la historia que vivimos, la que construimos y la que enseñamos, están fuertemente imbricadas. Al ser la historia escolar la más ideológica de todas las disciplinas escolares cambia y se modifica en función de proyectos políticos y educativos, aunque no desconocemos que también es una de las disciplinas más tradicionales y refractarias a los cambios.

Las aulas de ciencias sociales se han ampliado por la obligatoriedad de la escolarización desde el nivel inicial hasta el nivel medio y la formación de posgrado ofrece propuestas interesantes y producciones de calidad. En ellas, circulan diversos temas y problemas, diferentes formas de enseñar y múltiples estrategias para aprender. Los artefactos que utilizamos para aprender y enseñar son más heterogéneos y sofisticados y la investigación educativa nos permite saber analíticamente de qué se trata eso de enseñar a enseñar historias y ciencia sociales. Podemos decir que hay muchas buenas enseñanzas y aprendizajes que tienen que comunicarse, tenemos que “documentar lo no documentado”.

Nos gusta pensar la formación docente en ciencias sociales e historia como campo de intersección de diferentes dominios disciplinares, que crece y se consolida a partir de preguntas sustantivas que se realizan al registrar los indicios que muestran las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje. En esa zona de fronteras disciplinarias el concepto de articulación permite poner “juntas” perspectivas, conceptualizaciones y

¹ Docentes e Investigadores en la Universidad Nacional del Comahue - Argentina

acciones cuya cercanía es posible para dar una forma e impulso a preguntas sobre constructos epistemológicos que no actúen como un modelo a aplicar. La formación docente en ciencias sociales e historia tiene que ver con la forma (Ferry, 2004), con adquirir una forma en un trayecto que se inicia antes de ingresar a la institución formadora y a lo largo del cual se pueden identificar diferentes etapas o momentos (Anijovich, 2009). En ese trayecto hay que desarrollar herramientas conceptuales y metodológicas que permitan ejercer una transmisión responsable y comprometida (Edelstein, 2015).

La formación docente desde la perspectiva crítica parte de algunos presupuestos epistemológicos:

- saber que la docencia es un lugar colectivo y nunca inaugural en cada momento presente (Barco, 2001),
- que el trabajo colaborativo es un pilar en todo el trayecto de la formación (Tardif, 2004; Hargreaves, 2007),
- que el norte del acto de educar social e históricamente es la perspectiva de emancipación e igualdad,
- que las enseñanzas sociales tienen que situarse en contexto. Paulo Freire (1974) señala, nuestras relaciones con los educandos nos imponen el conocimiento de las condiciones concretas de su contexto, que los condiciona, conocer la realidad en la que viven es un deber de la práctica educativa: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben. No existen temas o valores que no se puedan hablar en tal o cual área, se puede hablar de todo y de todo dar testimonio.

12

Presupuestos que también orientan la perspectiva de investigación que nos interesó desarrollar.

Investigación

La investigación educativa en el área ha crecido sostenidamente en las últimas décadas. En 1991, Beverly Armento decía que la investigación en la enseñanza de las ciencias sociales era una revolución tranquila. Christian Laville (2001) vio un gran crecimiento y una gran dispersión de temas y de conceptos; de perspectivas de estudio y de tipología de investigadores/as. En algunas ocasiones la investigación está dirigida fundamentalmente a la academia y tiene más relación con la promoción universitaria que con la comprensión de los problemas de las prácticas de enseñanzas, aprendizajes y de la formación del profesorado.

En 2014, Joan Pagés y Antoni Santisteban sostenían que existe un colectivo de investigadoras e investigadores que comparte interrogantes y conocimientos propios.

Felices de la Fuente, Martínez Rodríguez y Martínez Medina (2018) reconocen ese crecimiento y dan cuenta de algunos retos que siguen vigentes. Estamos en condiciones de afirmar que hoy, entonces, existe una investigación importante que nos ayuda a comprender las prácticas de la enseñanza en las aulas de los diversos niveles del sistema educativo. Y que tiene como norte el cambio en las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje.

Si retomamos los presupuestos epistemológicos planteados en la página anterior, sabemos que las enseñanzas y aprendizajes que buscamos comprender con la investigación educativa tienen que situarse en contexto. Este es el que marca el carácter epistemológico que da forma a la investigación.

Investigamos en un tiempo y espacio específicos, desde 1996² hasta la actualidad realizamos los estudios en una universidad argentina situada en la Nord Patagonia; una región incorporada tardíamente al escenario nacional en la que confluyen grupos étnicos, en tanto la población mapuche convive con otras -de nativos e inmigrantes, nacionales y extranjeros-; inmigrantes por motivos políticos y laborales; entre otros. La temporalidad reciente y la confluencia de ideas, perspectivas, posicionamientos y prácticas (Funes, 2013, p. 55) particularizan este lugar y su universidad, donde se forman profesores de historia, de educación infantil y primaria. En este ámbito desarrollamos investigación educativa preocupados por construir conocimiento didáctico por medio de investigaciones empíricas sobre enseñanza y aprendizaje escolar (Aisenberg, 2015) con la finalidad de avanzar hacia una teoría comprensiva de la enseñanza en el área.

El camino para la construcción de una teoría comprensiva de la enseñanza y el aprendizaje en el área en este tiempo y lugar requiere de un trabajo que reconozca la fluidez y la hibridación. La fluidez suele ser presentada como una característica de la cultura de estos tiempos, está asociada al rechazo de las ideas de esencia, fijeza y enfatiza en el cambio, movimiento, intercambio, circulación de conocimientos, prácticas, emociones, posicionamientos. La hibridación da cuenta de la colisión de diversos sistemas de conocimiento y prácticas, de esa colisión surgen mixturas y mestizajes que nos hacen pensar, sentir y decir que todos somos mestizos. Fluidez e hibridación son marcas distintivas de las identidades del s. XXI y América Latina es una prueba fehaciente de ello.

²Los proyectos desarrollados en la década del 90 focalizaron en formación docente y enseñanza de problemas sociales en contextos de reformas educativas; en la primera década del s. XXI estudiamos la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente y desde 2013 y hasta la actualidad abordamos la enseñanza y el aprendizaje de los problemas sociales en contexto de cultura digital.

En la construcción del proceso investigativo y en la interacción de los distintos sujetos que colaboramos -profesoras/es, estudiantes, e investigadoras/es- en los diversos escenarios educativos³ nos muestran que tenemos que trabajar con una noción fluida de la fluidez en cada situación específica (Burke, 2018) para poder reconocer cada rasgo distintivo de mixturas y mestizajes.

Cada situación de enseñanza y de aprendizaje proyectada, es construida en un trabajo colaborativo, pero sabemos que esa propuesta, ese guion didáctico construido, siempre ofrece un espacio para lo espontáneo, lo imprevisto, esos giros inesperados producen un espacio de mayor fluidez.

Otro giro epistémico que vuelve a tener presencia es el afectivo, emocional o de las sensibilidades. Este tiene un importante desarrollo en la didáctica de la historia y de las ciencias sociales y cobra relevancia en la comprensión de los conflictos y problemas sociales que enseñamos e investigamos. Junto al giro emocional cobra presencia el giro cognitivo. Indagar cómo y para qué aprende el estudiantado del siglo XXI sobre los conflictos sociales es otro de los interrogantes guía de esta investigación, y bucear en las culturas del conocimiento y en la cultura del conocimiento social escolar nos ofrece un piso epistémico para el análisis.

14

Los aprendizajes presuponen la interiorización de nuevas cualidades cognitivas con relación al objeto que se está aprendiendo (Libaneo, 2008). Indagar esas cualidades cognitivas, es el desafío de nuestra investigación educativa⁴, que tiene como norte una doble inscripción. Por un lado, el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y creativo para desarrollar la capacidad de aprender, buscar informaciones y dar cuenta de sus propios modos de pensamiento. Por el otro, la valoración del conocimiento como una posibilidad de acceso a la libertad intelectual y política para tomar decisiones más libres, acertadas y responsables.

Decíamos en páginas anteriores que reconocemos el crecimiento en la investigación educativa en ciencias sociales e historia. Y también seguimos estudiando los retos con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos del campo de conocimiento y que ameritan investigaciones sobre: el currículo; el profesorado y su formación; el profesorado y su práctica. Otras pesquisas buscan conocer al estudiantado y su aprendizaje; las representaciones sociales; el pensamiento social, las condiciones y posibilidades de aprender conocimientos complejos y prácticas sociales como la construcción de ciudadanías críticas, solidarias y responsables. También están

³La investigación se realiza en instituciones de enseñanza infantil, elemental y media de localidades de las provincias de Río Negro y de Neuquén que ofrecen una abanico de situaciones de enseñanza y aprendizaje muy variado

⁴ En este estudio que aborda la enseñanza y el aprendizaje de problemas sociales en los niveles infantil, elemental y secundario, las cualidades cognitivas del aprendizaje están en relación con el desarrollo cognitivo de los estudiantes de cada nivel, así como de las finalidades y estrategias de enseñanza y de las relaciones entre los estudiantes y su profesorado específicas del nivel.

aquellas preguntas que se refieren a los contextos del aprendizaje -familiares, escolares, sociales, culturales- y a la articulación de la enseñanza con esos contextos; a los contenidos de la enseñanza; a los materiales de la enseñanza, a las finalidades y a los usos sociales del saber social escolar.

Las respuestas a estos interrogantes conforman un espiral cada vez más complejo y de mayor riqueza, en el que las investigaciones abonan la producción de un conocimiento específico. En este sentido, el desarrollo de un campo de conocimiento aparece asociado, casi siempre, a la existencia de problemáticas relevantes, susceptible de despertar un interés suficiente que justifique los esfuerzos necesarios para su estudio y se disponga de los medios materiales y organizativos necesarios para su concreción.

Hemos acumulado conocimientos que devienen de diversas prácticas de formación, investigación, enseñanzas y aprendizajes en todos los niveles educativos. Y en esta acumulación los colectivos profesoraes cumplen un lugar preponderante.

Colectivos profesoraes

Dice Susana Barco (2001, pp. 9-10) que la educación, en su carácter de práctica social, es llevada adelante por el sector docente, quienes en una acción social de conjunto van constituyendo una trama compleja, contradictoria, activada por los sujetos sociales que somos, por las prácticas y los sentidos que le atribuimos. Prácticas que no son “inaugurales” en cada momento presente, que tienen una constitución histórica y que se generan al interior del sector docente. En otro texto (Barco, 2016, pp. 142-145) en que transita por los corredores de la memoria dice⁵: no entiendo la docencia como un empleo sino como un modo de ser y estar en el mundo y desde allí hablo. Habla para dar testimonio de las circunstancias que le tocaron vivir como presa política, pero también a dar voz a tres alumnos a los que le fue negada la posibilidad de un juicio justo y en ese testimoniar también forma parte de un colectivo profesoral que compartió el anhelo de entonces y que no ha abandonado nunca: el de una sociedad justa. Esos colectivos profesoraes en su resistencia crean nidos, redes para salvaguardar la vida donde la solidaridad, no es solo estar con otros sino un modo de vivir buscando sin parar como centrarse en lo importante para ver con lucidez el valor y la dimensión de los demás (Devetach, 2016). Susana desde siempre testimonió como otro ejercicio de docencia colectiva.

⁵En el marco de los Juicios a los Represores de la Dictadura Militar, Megacausa La Perla, Expediente Maffei, Susana da testimonio como presa política en el Campo de la Ribera y en la UPI de Córdoba.

La formación inicial del profesorado en nuestro país se desarrolla en dos circuitos de formación ejercida por colectivos profesoriales⁶. En el caso de la universidad argentina la formación se desarrolla en el ámbito de las cátedras en tanto lugares de socialización y formación de la docencia universitaria. Es un espacio que se instituye como ámbito privilegiado para la iniciación y desarrollo del profesorado universitario. Quienes forman parte de estos equipos de docencia, investigación y extensión, con sus más y sus menos, conforman colectivos.

En un estudio realizado años atrás (Funes, 2013) sobre la formación docente en historia se sostuvo pensar en un espacio de formación docente continua que coloque al profesorado novel y al experimentado en diálogo constante unos con otros y que los disponga a constantes revisiones y a análisis críticos. En fin, que los identifique con el proceso de construcción de conocimientos para que se constituyan en docentes que dominen las estrategias de conocimiento, que estén preparados para hacerse preguntas, para interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente (Saleme, 1997). Son espacios de formación en redes que constituyen nidos, en tanto la imagen que evoca da cuenta de una forma de organización donde se rompen las jerarquías y se promueven las relaciones horizontales y, su actividad y existencia depende de la iniciativa de cada una de sus partes y no de una central única.

16

Los y las profesoras, organizados en redes comparten experiencias, saberes, preguntas, búsquedas, pero también ponen en marcha proyectos de enseñanza, de sistematización, escritura, innovación, investigación. Se apropian de su trabajo, lo documentan, lo piensan y se piensan a sí mismos individual y colectivamente. De esta manera se configuran comunidades de saber pedagógico. Las redes constituyen medios para tener acceso a nuevas opciones de formación docente a fin de potenciar el saber y saber hacer del profesorado.

En el trabajo en las escuelas también se conforman colectivos profesoriales. En algunos casos como sumatorias individuales y en otros logran instituirse en comunidades educativas que trabajan para la Inclusión. Este proceso se desarrolla de manera colegiada y colaborativa.

Hargreaves (2007) habla de las comunidades de aprendizaje profesional que tienen cuatro dimensiones: lo primero en una comunidad de aprendizaje profesional es la cultura de colaboración y la estructura que sostiene la colaboración: tiempo y expectativas. Segundo, la mayor parte de esta colaboración se concentra en cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje. De manera que las comunidades de

⁶ En nuestro país el profesorado de los distintos niveles del sistema educativo se forma en dos circuitos diferentes: los IFD (Institutos de Formación Docente) que dependen del Ministerio de Educación de la Nación y las Universidades Nacionales o Privadas.

aprendizaje profesional son espacios donde el profesorado y otras personas se encuentran para pensar cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las clases. Tercero, todos ellos usan evidencia e información como base de sus decisiones, no sólo intuición, no sólo experiencia. En cuarto lugar, está el proceso de revisión para considerar cuán efectivo está siendo el trabajo docente y cuán efectivos están siendo los cambios que el equipo docente está haciendo en la escuela. Hay mucha evidencia que cuando se tiene una comunidad de aprendizaje profesional en la escuela, se crea una gran diferencia en los logros de los alumnos.

Una comunidad de aprendizaje profesional no es una estrategia más entre un montón de estrategias. Construir una comunidad de aprendizaje profesional afecta la cultura de toda la escuela porque permite mostrar el interés de los profesores por los alumnos y el aprecio por el trabajo de los colegas, la comunidad de aprendizaje es parte de la cultura escolar y su principal aporte es la preocupación en el aprendizaje de los alumnos y el uso de evidencias para mejorar colectivamente las prácticas.

La investigación educativa que busca construir conocimiento didáctico a partir de investigaciones empíricas sobre enseñanza y aprendizaje escolar sabe que el conocimiento social escolar se conforma con fuentes de experiencia que se reelaboran y sistematizan en el aula. Las enseñanzas que accionamos son construcciones profesoraes, que se enmarcan en finalidades, que son parte de la cultura de este tiempo y que en el marco de los estudios realizados son colectivas y colaborativas entre investigadoras/es, el profesorado y el estudiantado.

Los colectivos profesoraes se reconocen en la figura del intelectual crítico, que participa activamente en el esfuerzo por develar lo oculto, por desentrañar el origen histórico y social de lo que se nos presenta como “natural”. Por conseguir captar y mostrar los procesos por los que las prácticas de la enseñanza, aprendizaje, formación, investigación quedan atrapadas en pretensiones, relaciones y experiencias de dudoso valor educativo. Todo esto supone, normalmente, un proceso de oposición o de resistencia a gran parte de los discursos, las relaciones y las formas de organización del sistema escolar. Posicionarse en prácticas que propicien valores emancipatorios, desafiar los contenidos instituidos, reconocer el sentido político de la enseñanza es parte de la construcción de los colectivos que buscamos.

La docencia es, se quiera o no, una parte cardinal del proceso de conocer la historia, la geografía y las ciencias sociales salvo que se niegue su carácter social, reduciendo el saber social a la pura erudición. La enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales y sus comunidades de aprendizaje, es una actividad creativa y difícil que condiciona, y retroalimenta, la fase investigadora del proceso de reconstrucción de conflictos, de futuros pasados, de desigualdades, de territorios, de identidades, de

diversidades culturales, de movimientos migratorios, de problemas medioambientales, de democracias.

Quienes enseñamos a enseñar ciencias sociales, historia, geografía hemos ido conformando colectivos profesoriales a partir de motivaciones, inquietudes, interrogantes: ¿que sostiene nuestra docencia e investigación? La enseñanza de la historia como materia educativa de gran potencialidad formadora (Angelini, 2013). El profundo convencimiento sobre su importancia en la formación de los adolescentes, la persistente preocupación por una transmisión lograda, la desafiante necesidad de hacer sus contenidos significativos (Aguiar, 2013), para que el estudiantado aprenda a pensar socialmente, que desarrollen un pensamiento que les permita responder a problemáticas o situaciones relevantes de la realidad social, utilizando las herramientas propias de las disciplinas.

En la búsqueda para pensar como enfrentábamos el desafío de un campo todavía en construcción los equipos de cátedra relacionados con la Didáctica de la Historia constituimos en 1999 APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales). Además de concretar un antiguo deseo de propiciar el encuentro de cátedras de universidades estatales dispersas a lo largo y ancho del territorio argentino se trata de una asociación destinada a trabajar colaborativamente en este campo polémico.

18

APEHUN nos permitió conocer para comprender la diversidad: en la constitución del campo de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, en la formación docente y disciplinar, en la relación con las instituciones de nivel medio y terciario, en las realidades sociales. Diversidad que nos posibilitó una mirada más abarcadora que puso nuevamente sobre el tapete algo que ya sabemos: Argentina no es una sola, pero no siempre nos detenemos a conocer y pensar.

Años más tarde y con la misma inquietud nos integramos con otros grupos de investigadores como GREDICS y RIIDCS (Red Iberoamericana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales). Colectivos profesoriales que amplían más esos nidos y redes profesoriales.

Así como APEHUN nos permitió conocer la diversidad dentro del territorio nacional, RIIDCS nos muestra la riqueza de experiencias en Iberoamérica y fortalece el interés por las maneras locales de conocer (Funes y Muñoz, 2015). Y por las ciencias sociales, historias y geografías enseñadas en clave local reconociendo las enseñanzas de Paulo Freire (2007) quien nos demostró que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre -y la mujer-⁷ sobre el mundo para

⁷Lo escrito entre guiones nos pertenece.

transformarlo; que la educación es una especie de teoría del conocimiento puesta en práctica, es naturalmente política.

Desde este lugar del mundo, en el que enseñamos e investigamos, valoramos positivamente la red que se conforma en los colectivos profesoriales para enfrentar los desafíos de las enseñanzas en clave local. Tanto porque la justicia social exige justicia cognitiva y porque la justicia cognitiva exige desaprender para aprender, reconocer derechos humanos emergentes, saber que hay otras formas de pensar, y que vienen de pensamientos ancestrales, que son contemporáneos y que tiene otras palabras, otros conceptos, otras maneras de afirmar la dignidad de las personas, de aspirar a una sociedad mejor. Pensar para enseñar en clave local nos muestra la diversidad ecológica y epistemológica del mundo para ampliar el valor simbólico de estas experiencias (Funes y Salto, 2017).

Referencias bibliográfica:

- **Aisenberg, B.** (2015). Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Reseñas. De Enseñanza de la Historia, 13, 33-51. Disponible en: apehun.uncoma.edu.ar
- **Anijovich, R.** (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- **Armento, B.** (2000). El desarrollo profesional de los profesores en Ciencias Sociales. En Pagés, J.; Estepa J.; Travé, G. (eds.) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado en Ciencias Sociales. AUPDCS. España: Universidad de Huelva.
- **Barco, S.** (2001). Prologo. En Funes (coord.) Maestros entre reformas ¿Recurso discursivo o discurso democratizador? Neuquén: Manuscritos.
- **Barco, S.** (2016). Corredores de la memoria. Del Campo de la Ribera a los Juicios. Villa María: Eduvin.
- **Burke, P.** (2018). Escribiendo historia en el Siglo XXI: desafíos y respuestas. Conferencia Inaugural en VIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. XVI Seminario de Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Universidad Católica de Valparaíso.
- **Devetach, L.** (2016). Prólogo. En Barco, S. Corredores de la memoria. Del Campo de la Ribera a los Juicios. Villa María: Eduvin.
- **Edelstein, G.** (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. En Educación. Formación e Investigación. Vol1. (en línea)
- **Felices de la Fuente, M., Martínez Rodríguez, R. y Martínez Medina, R.** (2018). Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. *REIDICS*, 3, 119-138.
- **Ferry, G.** (2004). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- **Freire, P.** (1974). *Concientización*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- **Freire, P.** (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores
- **Funes, A. G.** (2013). *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*. Neuquén: Educo.
- **Funes, A. G. y Salto, V.** (2017). *Mutaciones y transversalidades: pensar la formación docente en historia*. *Pasado Abierto. Revista del CEHIS*, 6, 64-79. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto>.
- **Funes, A.G. y Muñoz, M.E.** (2015). *Pistas epistemológicas y pasarelas para la formación docente en ciencias sociales*. *Cabas*, 14, 38-57.
- **Laville, C.** (2001) *La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles*. *Perspectives Documentaires en Éducation*, 52, 69-82.
- **Libáneo, J. C.** (2008). *Didáctica e epistemología: para além do embate ente a didáctica e as didáticas específicas* In Veiga, I.P.A.; Avila, C. (Orgs.). *Profissao docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Sao Pablo: Papyrus, 59-88.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2014). *Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales*. En: Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS. Vol.1.
- **Romero, C.** (2007). *El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad*. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta Educativa*, 27, 63-69.
- Saleme, M. (2007) *Decires*. Córdoba: Navaja Editor.
- **Salto, V.** (2013). *Entrevista a dos socias fundadoras de APEHUN*. Liliana Aguiar Universidad Nacional de Córdoba y Cristina Angelini Universidad Nacional de Río Cuarto. *Reseñas. De Enseñanza de la historia*, 11, 237-248.
- **Salto, V.** (2016). *Entrevista a Dra. Graciela Funes “De historias y Enseñanzas: experiencias, sentidos y desafíos”*. *Reseñas. De Enseñanza de la historia*, 14, 167-172.
- **Tardif, M.** (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Capítulo 2

Temas, problemas y desafíos en la formación didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia

Víctor Salto¹

1. Una introducción

21

La formación en didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia continúa consolidándose como un ámbito de reflexión y ocupación para un importante número de docentes e investigadores. En este sentido, una inquietud que alentó y que orienta este escrito es ¿qué se aporta al profesorado desde la formación? Lo cual convoca a revisar y mirar, entre otras cuestiones, sobre ¿lo que sucede y lo que se hace? ¿qué debemos y que ha de afrontar el profesorado según lo producido en este ámbito y en los diversos contextos iberoamericanos?

La intención no es agotar respuestas a esos interrogantes. Sino observar y desarrollar algunas orientaciones que se asumen y se sostienen a partir de lo presentado en el IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales realizado en la ciudad de San Carlos de Bariloche (Patagonia Argentina)². Marco en el que se compartieron diferentes propuestas y dispositivos de formación en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia en ámbitos de Institutos de Formación Docente y Universidades de Iberoamérica. Y que considero nos permiten continuar conociendo sobre algunos temas, problemas y desafíos reconocidos en la formación del profesorado³.

¹ Docente e investigador en la Universidad Nacional del Comahue - Argentina

² Encuentro realizado en el mes de octubre de 2018. Y cuyas presentaciones pueden consultarse en Jara M., Funes A. G., Értola F. y Nin M. C. (2018).

³ Desde mi perspectiva, la formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales, historia y geografía no se puede observar como un todo homogéneo. De hecho, la amplitud de este campo se define por la diversidad de contextos, de propuestas, de temas y problemas de indagación, entre otros. Por lo tanto, al observar la formación en contextos iberoamericanos no busco ningún tipo de representatividad sino recuperar algunas producciones desde una mirada que valora sus especificidades pero en el marco de esa diversidad de escenarios e iniciativas formativas.

2. Temas y problemas en la formaci3n didáctica del profesorado

De las propuestas presentadas en aquella oportunidad se pueden apreciar al menos tres orientaciones en relaci3n con el eje de la formaci3n de grado y posgrado⁴. Estas orientaciones nos permiten observar algunos de los temas y problemas que se reconocen y asumen en la formaci3n y se vinculan a:

- *Diseños y planes para la formaci3n del profesorado.*
- *Líneas y perspectivas para la formaci3n del profesorado.*
- *Dispositivos para la formaci3n del profesorado.*

2. 1. Sobre diseños y planes para la formaci3n del profesorado

En *diseños y planes para la formaci3n del profesorado* inscribo aquellas propuestas que abordan temas y problemas vinculados a la (*re*)organizaci3n de diseños y planes de estudio. Se trata de iniciativas asumidas en países como Argentina, Brasil, Costa Rica y Méjico en funci3n de sus particularidades, de los niveles educativos a los que se destina la formaci3n y con el propósito de mejorar la organizaci3n curricular existente en los profesorados.

En esta línea, las propuestas nos plantean la necesidad de asumir una mayor articulaci3n entre la formaci3n y la realidad escolar en las que se inscriben las prácticas de enseñaanza (situaci3n estudiada en Brasil, por ejemplo, por Araujo Junior A. M.). Lo cual pone en cuesti3n la pertinencia y el alcance de algunos planes y programas de estudio ofrecido y vigente. En particular, considerando el lugar que ocupa la didáctica en la formaci3n ofrecida en el marco de estos programas y diseños ante algunos problemas claramente visibles.

En el caso mexicano, Ma. G. Guerrero Hernández., P. Latapí Escalante y M. Rodríguez Roman advierten entre esos problemas la necesidad de una reflexi3n colectiva de los académicos formadores de formadores. Mientras que S. A. Camargo Arteaga, B. Arteaga Castillo y E. Castañeda Mendoza, reconocen la necesidad de una mejora en la inserci3n de los graduados en su campo de actuaci3n profesoral. En los aportes de las primeras autoras, y abordando los casos de la Universidad de Querétaro y la Universidad Autónoma de Nuevo León, se sostiene que estos

Al mismo tiempo, considero que las orientaciones que reconozco en este escrito no se pueden observar de manera unívoca y unilateral. La diversidad también se expresa en las variaciones observables en estas orientaciones. Variaciones que parecen ser más una cualidad que una excepci3n, ya que el campo es complejo y cambiante. Finalmente, entiendo que mirar la formaci3n es mirar las propuestas y lo que se hace para enriquecer y continuar consolidando el campo de la formaci3n del profesorado.

⁴ Los ejes a partir de los cuales se convocó la presentaci3n de trabajos fueron 3. Eje 1: *Innovaci3n y experiencias en la enseñaanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, el eje 2: *La formaci3n de grado y posgrado en Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en los contextos Iberoamericanos*, y eje 3: *La investigaci3n en la enseñaanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Iberoamérica*. De estos tres, recupero algunas de aquellas propuestas presentadas en el eje 2.

problemas parten de las escasas unidades de aprendizaje que aportan competencias didácticas al profesorado en historia. Mientras que en los segundos, considerando el caso de Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, sobre la falta de alternativas para su superación. Y ante lo cual proponen partir de la creación y sostenimiento de seminarios formativos centrados, por ejemplo, en el trabajo de archivo desde la formación. Aun cuando, en ambos casos, se reconozca la pervivencia de la tradición en los diseños y programas de estudios de los profesorados.

Compartiendo algunos de estos problemas, en la Universidad Nacional de Costa Rica se asumen propuestas destinadas al estudio sobre el perfil y las motivaciones del estudiantado de Bachillerato. Focalizados en procesos de autoevaluación de la carrera y en la necesidad de reorientar sus planes, estos estudios destacan las limitaciones existentes en torno a las habilidades que deben ser aprendidas en la Enseñanza de los Estudios Sociales y de la incorporación de las tecnologías en dichos planes. Así como también la importancia de un mayor predominio de la orientación docente en estos planes en tanto potenciadores de la calidad formativa y el impacto que pueden tener en la mejora de la formación ofrecida.

En relación con algunas de estas preocupaciones se observan iniciativas similares en países como Argentina y Brasil. En algunos casos, en Argentina, proponiendo focalizar la mirada en las concepciones prevalecientes en la organización de estos planes de estudios. Y poder observar -como sostiene M. Santos La Rosa para el caso de Bahía Blanca- el lugar que ocupa la didáctica en ellos para discutir el impacto que tiene la formación inicial. Particularmente en la preparación de docentes que dispongan de herramientas para repensar críticamente la enseñanza de la Historia. Mientras que en otros casos, como en Brasil, alentando propuestas que promuevan - en diferentes profesorados- un acercamiento conceptual y reflexivo de la formación con la realidad en la que actuará el profesorado en formación. Entre algunas universidades de este país que vienen trabajando en esta línea se encuentran la Federal de São Paulo (UFSP) y la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Pero también esta tendencia es observable, a partir de lo abordado por S. Guimarães, en la reciente creación de maestrías profesionales para la educación básica en diferentes universidades.

De esta manera, es posible considerar desde estas propuestas, diferentes temas y problemas vinculados a la necesidad de revisión y readecuación curricular en función de las demandas de los actuales contextos. Principalmente con el propósito de acotar la brecha entre los planes y diseños de formación de los profesorados y aquello que *realmente* pasa en las escuelas.

2.2. Sobre *líneas y perspectivas para la formación del profesorado*

En *líneas y perspectivas* destaco aquellas propuestas epistémicas y de orientación para la formación del profesorado en los actuales contextos. Y que se centran, en particular, en las finalidades que ha de asumir la formación del profesorado y en algunas dificultades que deben ser reconocidas y abordadas desde la formación.

En una primera línea, Funes A. G. y T. Moreno proponen acciones para pensar la formación docente en ciencias sociales en la Nord Patagonia Argentina siguiendo la propuestas del pensador francés Marc Augé (2015). Perspectiva desde la que plantean, considerando la enorme asimetría entre las potencialidades del mundo mundializado que vivimos y la vida cotidiana de pobreza y privación de buena parte de su población, aspirar a una formación pensada desde la democratización de las democracias, que considere el potencial de la educación política, y enfoque la enseñanza y el aprendizaje desde problemas sociales relevantes.

Horizonte en el que pueden pensarse otras propuestas que, como sostienen G. Martínez y D. Sabatovich para el caso uruguayo, permitan superar la impronta de la tradición jurídica en las prácticas de formación ciudadana. Tradición que no habilita la reflexión, promueve prácticas que lindan el autoritarismo y que dejan fuera la investigación contemporánea, la discusión interdisciplinaria y las diferentes concepciones de ciudadanía que han construido las diversas ciencias sociales. En perspectiva de las autoras uruguayas, esta situación permite observar la imprescindible necesidad de abordar el debate sobre cómo se construye él o los diferentes conceptos de ciudadanía, con el propósito de responder a ¿para qué ciudadanía educamos? Problemática que se vincula, en otras latitudes, con la posición marginal que continúa ocupando la educación ciudadana en algunos planes de estudio de los profesados. Y que, según observa C. García Gonzalez para el caso chileno, promueve una precaria preparación para abordar conceptual y metodológicamente las exigencias de una educación para la ciudadanía democrática. En línea con estas preocupaciones, L. Valencia, P. Miranda y N. Abricot proponen pensar en una formación para el desarrollo del pensamiento social. Perspectiva en la que, según sostienen y promueven para el caso chileno desde la USACH, se parta de un replanteamiento de los aprendizajes o un cuestionamiento de las perspectivas aceptadas y asumidas en el profesorado. Por ejemplo, incorporando en las propuestas de formación la realización de cuestionarios de representaciones sociales, de autobiografías y de ensayos. O bien, y en línea con esta perspectiva, reparando tal como sostienen J. Llusá, M. Jara y L. Bravo en las nociones de temporalidad que construyen estudiantes universitarios en diferentes contextos de formación iberoamericanos. Sobre todo porque, considerando los contextos de la UAB (Barcelona, España), la UNCo (Neuquén, Argentina) y la UAH (Santiago de, Chile), los autores y la autora observan en estos contextos la prevalencia de nociones

temporales muy vinculadas a lo cronológico. Nociones ancladas en dificultades de periodización, de identificación de la simultaneidad y de la contemporaneidad, y en el pesimismo reinante sobre el futuro. Y ante lo cual proponen abordar estas dificultades desde la formación inicial.

Estas iniciativas van en consonancia con algunas indagaciones emprendidas sobre el profesorado novel. En el caso de Costa Rica, en relación con las concepciones de historia y de la enseñanza de la historia en profesores noveles. Donde también se pueden conocer e identificar, según lo aportado por Ramírez Achoy y J. Pagés, inconvenientes vinculados a las habilidades del pensamiento y el tiempo histórico. Y ante lo cual proponen reconocer esos vacíos como desafíos para la construcción de propuestas que renueven la enseñanza de la historia y las concepciones en torno a los estudios sociales.

En esta dirección también se orientan algunas propuestas para la educación básica de nivel primario. En el caso colombiano, D. M. Arana Hernández y M. Cecilia Gutiérrez de la Universidad Tecnológica de Pereira proponen sondear en las coherencias entre la formación didáctica de las ciencias sociales que se imparte con aquellas prácticas de enseñanza del conocimiento social que sostiene el profesorado novel. Un insumo importante para observar y ofrecer explicaciones sobre lo que sucede en la práctica docente en contexto.

Por su parte, centradas en el campo de la formación del profesorado en geografía, las propuestas se orientan a la *deconstrucción* teórica y epistemológica sobre el trabajo del profesorado en geografía, sobre la enseñanza de problemas socialmente relevantes y sobre los contenidos que los/las estudiantes construyen durante su formación inicial. Con respecto al primer aspecto, L. Reboratti y N. Sgubin ponen en relevancia desde su experiencia en la UNGS (Buenos Aires-Argentina) una formación del profesorado centrada en la deconstrucción del trabajo docente como mero ejecutor de aquellas especificaciones técnicas formuladas por especialistas. En relación con la enseñanza desde problemas territoriales, M. C. Nin y S. M. Shmite desde la UNLPam (La Pampa-Argentina) proponen pensar en una formación que habilite a los/las estudiantes del profesorado a la interpretación de la vida social y los contextos que la explican. Mientras que Ajón y Gurevich desde la UBA (Buenos Aires-Argentina) sugieren pensar en una formación que ofrezca oportunidades para discutir los alcances y las limitaciones de los conceptos y teorías disciplinares que explican las sociedades y territorios contemporáneos desde su potencialidad didáctica y pedagógica. Todo en ello, en aras de orientar al profesorado en geografía en la búsqueda de aquellos enfoques, conceptos y herramientas que resulten más fértiles para construir propuestas significativas, creativas y singulares en torno a contenidos relevantes y problematizadores.

Como puede apreciarse hasta aquí estamos en presencia de buenos avances. No solo en relación con el *para qué formar* y con el impacto de estas propuestas en situaciones concretas, sino también en relación con la necesidad de interpelar las propias prácticas formativas desde la reflexión epistémica y crítica. Sobre todo porque, tal como han sostenido E. W. Ross y L. M. Hannay (1986), no poner en cuestión estas prácticas también contribuye a la falta de reflexión crítica existente en las escuelas. A propósito de este aspecto, me detendré en lo que sigue en aquellos dispositivos que se proponen para afrontar algunos de estas situaciones y problemas.

2.3. Sobre *dispositivos para la formación del profesorado*

En *dispositivos para la formación del profesorado* incluyo aquellas propuestas que recuperan experiencias de implementación de algunos dispositivos en la formación. Se trata de propuestas impulsadas desde cátedras específicas. En gran parte, de aquellas directamente vinculadas con el ámbito de la didáctica disciplinar y sus prácticas de enseñanza y otras -las menos- desarrolladas en espacios curriculares más vinculados a la formación en la disciplina de referencia⁵.

En general, los dispositivos que se proponen se vinculan a la recuperación y la reflexión de la propia experiencia, dándole voz a “eso que me pasa” (Larrosa J., 2006) durante la practica formativa. En particular, atendiendo a los elementos epistemológicos que orientan sus supuestos sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje de las disciplinas escolares (Shaver J. P. 2001). Así, la narrativa de la propia experiencia, las biografías escolares y las bitácoras, los diarios de clase, y los relatos reflexivos, son dispositivos recurrentes en la formación para diferentes profesorados. A los que se agrega, en algunos casos concretos, la construcción de proyectos de enseñanza, las salidas de campo y el abordaje de conceptos disciplinares como dispositivos no menos importantes.

Se trata, además, de dispositivos que aspiran al logro de una mejor articulación entre instituciones formadoras e instituciones receptoras. Por ejemplo, como la experiencia emprendida en la UNiCen (Tandil - Argentina) donde se proponen consolidar lazos desde experiencias concretas entre las cátedras de la formación didáctica en historia con el profesorado conformador de las escuelas. O bien, como en el caso de Río Cuarto (Córdoba. Argentina), entre campos de la formación

⁵ Estas propuestas se aprecian más en la formación de profesorados para nivel medio. Algunas de ellas pueden observarse, por ejemplo, en experiencias de cátedras tales como Sociedades Medievales y Formación del Mundo Moderno I, del profesorado en historia de la UNL (Argentina), a cargo de M. Aldelique y C. Tonon. O bien, en la misma dirección, en la experiencia promovida por H. G. Bazán en la cátedra de Metodología de la Investigación Geográfica, en el Instituto de Enseñanza de Nivel Superior de Córdoba (Argentina). Ambas, son propuestas alentadas desde la formación inicial del profesorado en las que se demuestran en un caso mejoras cualitativas en el aprendizaje de la temporalidad a partir de representaciones gráficas y, en otro, en la construcción de rutas metodológicas con impacto en la formación didáctica a partir del diseño de propuestas de investigación.

didáctica y las didácticas específicas en el mismo profesorado. Propuestas en las que se busca continuar delineando trayectorias de prácticas integradas, coherentes y significativas tendientes a propiciar la formación en ambientes concretos. Pero también a la consolidación de vínculos más potentes entre el ámbito formador y las escuelas receptoras. Las cuales permitan afrontar desde otro lugar aquel vital problema observado en torno a diseños y planes de estudios poco vinculados a la realidad escolar y laboral de las escuelas.

En el caso de la narrativa sobre la propia experiencia profesoral puede citarse la experiencia emprendida por Ceci, Finkelevich y Salcedo en escuelas primarias de la provincia de Río Negro (Argentina). Dispositivo desde el que promueven la sistematización de saberes y experiencias que despliegan docentes en sus prácticas escolares cotidianas.

Una iniciativa similar se puede observar en relación con la elaboración de biografías escolares y las bitácoras en los profesorados de geografía de la UNMDP (Mar del Plata-Argentina) y de la UNiCen (Tandil-Argentina). En el caso de la UNMDP, como sostienen M. I. Blanc y D. García Ríos, porque las biografías escolares permiten reconocer los modos en que el profesorado se plantea su práctica en el marco de la residencia. Mientras que en el caso de la UNiCen, según S. Gómez y J. Suasnabar, porque las bitácoras ubican en un lugar auto formativo al profesorado.

En otras latitudes, y en relación con estos dispositivos tendientes a recuperar la propia experiencia, se destaca también la elaboración de los diarios de clase a propuesta de Mónica Martins da Silva en Brasil. En el marco de la formación del profesorado en historia de la UFSC, la autora propone considerar la relevancia de este dispositivo en relación con la posibilidad de producir experiencias reflexivas sobre la propia práctica. Propósito desde el cual también se piensan y sostienen otras experiencias en Argentina centradas en la elaboración de relatos reflexivos. En este sentido puede citarse, y con muy buenos resultados al respecto, la experiencias impulsada por M. Coudannes y M. Aldelique en el profesorado de historia de la UNL (Santa Fe-Argentina). Experiencia en la que se propone la elaboración de estos relatos para problematizar las representaciones de sentido común sobre temáticas del pasado o del presente, los supuestos disciplinares y didácticos y su vinculación con los conceptos que plantea el profesorado en sus propuestas de práctica docente, y las metodologías y recursos que emplean para llevarla a cabo en distintos contextos y a partir de diferentes contenidos en las escuelas. Un ejercicio que, además, se articula en la misma línea de formación con otros dispositivos como el implementado desde el año 2012 en la UNCo (Neuquén-Argentina) vinculado a la realización de Jornadas de Prácticas Docentes y destinado a la reflexión sobre la propia práctica.

En relaci3n con la construcci3n de proyectos de ense~anza, se trata de un dispositivo implementado en experiencias concretas en profesorados de educaci3n primaria. En este sentido, puede citarse la experiencia de B. Rodŕguez y V. Salto en la Escuela N° 125 (Neuqu3n-Argentina) en torno a la construcci3n de un proyecto de ense~anza centrado en el aprendizaje de valores que favorezcan la convivencia social. Y, en la misma sintonía, el proyecto promovido por M. Gomar, T. Haedo y M. Hancevich en una escuela primaria asociada al I.F.D. E. N. S. n° 8 (C.A.B.A-Argentina). Proyecto que tiende a la organizaci3n de propuestas de ense~anza focalizadas en el derecho a la identidad y su valoraci3n en el marco de la historia reciente. Ambos proyectos, organizados desde la problematizaci3n - conceptualizaci3n, se plantean como dispositivos de formaci3n orientados al aprendizaje de la participaci3n de la ciudadanía como prop3sito fundamental en la ense~anza de las Ciencias Sociales.

Entre otros dispositivos, tambi3n se destacan las salidas de campo y el abordaje de conceptos hist3ricos. En el primer caso, se trata de un dispositivo vinculado a la alfabetizaci3n espacial. El cual, como permite observar L. Rodŕguez Pizzinato para el caso colombiano (en Bogot3), se plantea como un potente e innovador 3mbito de producci3n de conocimiento y de formaci3n docente en las licenciaturas de ciencias sociales. Mientras que en el segundo caso, vinculado a la propuesta de investigaci3n sostenida por el grupo GIEDHIS desde la UNMdP (Buenos Aires-Argentina), M. C. Fern3ndez plantea el acompa~amiento y orientaci3n en el abordaje que realizan de los conceptos hist3ricos los/las practicantes de profesorado en historia. Dando cuenta de un dispositivo de formaci3n propicio para la revisi3n de las marcas que deja la formaci3n inicial en ellos, para la superaci3n de saberes fragmentados y simplificadores, y para la construcci3n de propuestas comprensivas de los contenidos hist3ricos que se ense~an.

3. De los temas y problemas hacia algunos desafíos en la formaci3n

Inicialmente había esbozado algunos interrogantes vinculados a ¿qu3 se aporta al profesorado desde la formaci3n en relaci3n con lo que sucede en la diversidad de contextos iberoamericanos? En este sentido, las orientaciones que he reconocido en funci3n de las presentaciones realizadas durante el IV Encuentro Iberoamericano considero que permiten distinguir algunos puntos de inter3s.

Entre ellos, sobre qu3 temas se trabaja y convocan a diferentes especialistas en la formaci3n. Temas que, como hemos visto, se vinculan a preocupaciones sobre los planes y dise~os vigentes para la formaci3n del profesorado, a línneas y perspectivas que han de orientar y/o consolidarse en la formaci3n del profesorado, y a la mejora de los dispositivos desde los cuales se forma al profesorado para la ense~anza en distintas disciplinas escolares. Temas y preocupaciones que permiten conocer -

además- sobre algunos problemas y dificultades que se plantean en situaciones y escenarios concretos.

Según lo observado, algunos de estos problemas se relacionan con la existencia de planes de estudio y diseños curriculares de formación que continúan cumpliendo poco con las expectativas y demandas que se plantean desde las escuelas en diferentes niveles educativos. En este sentido pueden leerse las iniciativas emprendidas para contrarrestar esta situación en algunos casos y en países como México, Costa Rica, Brasil, Argentina y Chile. Sobre todo las tendencias a advertir estos problemas y a la búsqueda de alternativas donde el debate sobre el lugar que ocupa la formación didáctica en algunos planes y diseños sea puesto en cuestión.

Otro de los problemas se vincula a la necesidad de continuar fortaleciendo determinadas perspectivas en el marco de la formación que se ofrece al profesorado. Línea en la que falta algo por hacer en relación con *¿para qué formar en la formación del profesorado?* Un interrogante frente al cual, como he desarrollado en el segundo apartado, se plantean algunas propuestas con el ánimo de colaborar en la reorientación de la formación de futuros/as profesores/as y poder mejorar la práctica del profesorado en ejercicio. En este sentido, prevalecen propuestas tendientes a consolidar espacios de formación en clave de formación democrática y ciudadana. Línea que no es desconocida y que se viene planteando durante un buen tiempo (Bolívar, A 2007; Pagés J., 2004, 2011, 2016) pero que al parecer poco a calado en el marco de las finalidades que orientan la formación en distintos profesorados.

Finalmente, el cambio de siglo también parece haber incorporado problemas no tan considerados en los ámbitos de la formación. En particular, aquellos que dan cuenta de las dificultades existentes en estudiantes de profesorado y en el profesorado novel. Dificultades vinculadas con el aprendizaje construido en torno a nociones temporales y a la formación de un pensamiento histórico y social. Y ante lo cual, algunas indagaciones en España, Argentina y Chile plantean la necesidad de considerar su incorporación en las propuestas de formación.

Frente a este panorama, ¿qué debemos y que ha de afrontar el profesorado según estas producciones en los diversos contextos iberoamericanos? A mi criterio, lo producido -aun cuando falte mucho por hacer- nos permite reconocer algunos desafíos que contribuyen a pensar en posibles respuestas.

Entre ellos, un primer desafío se vincula con lo expresado en algunas propuestas en torno a la consolidación de más y mejores vínculos entre la formación que se ofrece en los profesorados con aquello que sucede en las escuelas. Particularmente, a partir

del sostenimiento y creaci3n de m1s espacios de co formaci3n que permitan abordar de manera colectiva la diversidad de problem1ticas a las que se intenta dar respuestas. Pero tambi3n del mejoramiento de planes y dise1os que organizan a los profesorados no simplemente desde los papeles. Sino -y principalmente- desde la superaci3n de las tradiciones en las pr1cticas formativas y desde propuestas que realmente promuevan un acercamiento conceptual y reflexivo con los 1mbitos de incumbencia. Horizonte hacia el que -según entiendo- aspiran e indican avances en ese sentido algunas de las propuestas que he citado.

Un segundo desafío se relaciona con la consolidaci3n de algunas perspectivas en las pr1cticas y propuestas del profesorado formador. El caso de la formaci3n en perspectiva de educaci3n democr1tica y ciudadana considero que es paradigm1tico en este aspecto. Una perspectiva que quiz1s est3 bastante asumida en las pr1cticas de ense1anza del profesorado pero poco asumida en el profesorado formador. Y cuya superaci3n desde estos 1mbitos considero que contribuiría a mejores condiciones desde las cuales se forma al profesorado para los actuales contextos.

Un 1ltimo y tercer desafío refiere a dos aspectos sumamente relacionados. Por un lado, con dar continuidad a la indagaci3n y conocimiento sobre las dificultades disciplinares observadas en la formaci3n que transitan estudiantes de profesorado. Por otro, en fortalecer el sostenimiento y ampliar la incorporaci3n de dispositivos de formaci3n desde donde se tejan buenos resultados. Creo que aquellas indagaciones han de ampliarse y que deben replicarse en diferentes contextos. Al mismo tiempo que el sostenimiento de algunos dispositivos de formaci3n -como los presentados en este escrito- pueden colaborar de buena manera en la superaci3n de dichas dificultades. Algunos de los casos citados aqu3 creo que avalan esa posibilidad. Y permiten pensar en mejores posibilidades para orientar la formaci3n del profesorado hacia un saber leer y ubicarse en las discontinuidades entre la teor3a y la pr1ctica, tanto en las escuelas como en los propios 1mbitos de formaci3n.

Referencias bibliogr1fica:

- **Armento B.** (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pag3s J. Estepa y G. Trav3 (Eds.), Modelos, contenidos y experiencias en la formaci3n del profesorado de ciencias sociales *Publicaciones de la Universidad de Huelva*. pp. 19 a 40.
- **Aug3 M.** (2015). *¿Qu3 paso con la confianza en el futuro?* Buenos Aires. SXXI editores
- **Bol3var A.** (2007). *Educaci3n para la ciudadan3a. Algo m1s que una asignatura*. Colecci3n Cr3tica y fundamentos 16. Editorial Gra3. Barcelona. Espa1a.
- **Jara M. A., Funes G., Ertola F. y M. C. Nin** (Coords.). *Los aportes de la did1ctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geograf3a a la formaci3n*

de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos. En Colección 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 IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades/Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. 1° edición. Parte 2. pp. 1 a 414. Disponible en: <http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/publicaciones/52-los-aportes-de-la-didactica-de-las-ciencias-sociales-de-la-historia-y-de-la-geografia-a-la-formacion-de-la-ciudadania-en-los-contextos-iberoamericanos-serie-actas-2018>.

- **Larrosa J.** (2006). “Sobre la experiencia”. En Revista Educación y Pedagogía. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065>.
- **Pagès J.** (2011). “¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras”. En Edetania, n° 40. 67 a 81.
- **Ross E. W. y L. M. Hannay** (1986). “Hacia una teoría crítica de la investigación reflexiva”. En Revista de Formación Docente. Vol. 37, n° 4. pp. 9 a 15.
- **Shaver J. P.** (2001). “La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales”. En Arrondo Cristina y Bembo Sandra (Comp.) *La formación docente en el profesorado en historia*. HomoSapiens Ediciones. Rosario. pp. 41 a 59.

Capítulo 3

La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia en Iberoamérica: una cartografía desde el sur del sur

María Celeste Cerdá y Fabiana Ertola¹

1. Algunos interrogantes iniciales a modo de introducción

La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales se ha convertido actualmente, en el mundo, en un fenómeno rico y expansivo cuyo campo de constitución contemporáneo podría rastrearse, según Sebastián Pla (2011), en la década del '70. Tiempo de rupturas, con desarrollo de perspectivas críticas y legados innegables.

Sin embargo, si en su sinuoso derrotero es necesario distinguir un contexto productor de cambios significativos para Iberoamérica en particular, este ha de ser -sin lugar a dudas- el de las transformaciones de los sistemas educativos en el contexto político de la recuperación de los Estados de derecho que dejaron atrás las últimas y dolorosas dictaduras militares y colocaron en las agendas educativas del campo de las ciencias sociales -entre otras cuestiones- la fuerte preocupación por formar ciudadanías democráticas y críticas (Pla y Pagés, 2014).

En ese marco, muchos y variados han sido los temas y problemas que la investigación en didáctica de las ciencias sociales ha ido desarrollando. Recorrido en el que, por cierto, no han faltado didactas señalando su preocupación por la dispersión temática del campo, la diversidad teórico-metodológica de su configuración, la efectividad de sus aportes y la utilidad que las investigaciones podrían realizar en las mejoras de las prácticas educativas de los profesores y profesoras que educan para el pensamiento social, geográfico e histórico en las aulas de todos los niveles educativos (Santisteban, 2006; Pagés, 2011). Sin dejar de reconocer la riqueza de miradas y perspectivas presentes en un campo en construcción para la primera década del siglo XXI, algunas de las figuras más destacadas aún señalaban, por ese entonces, la necesidad de avanzar en la

¹ Docentes e investigadoras en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad Nacional del Comahue, respectivamente. Argentina

elaboración de los consensos necesarios sobre puntos nodales que permitieran la profundización de la discusión teórica y la sistematización reflexiva de esa producción creciente (Prats, 2002).

Hoy ese campo posee ya una comunidad científica con identidad propia que se auto reconoce perteneciente con intercambios fructíferos y un importante funcionamiento desde múltiples asociaciones y redes que se articulan en un espacio de preocupaciones y problemas que lo definen y delimitan. Y, en ese recorrido, intensas han sido las voluntades por organizar frondosos estados del arte, distinguir líneas de investigación y cartografiar producciones situadas aspirando a comprender desde qué tradiciones y articulaciones disciplinarias cada una de ellas realizaba sus aportes. En uno de esos últimos esfuerzos Plá y Pagés (2014) destacaron una serie de convergencias en el corpus de investigaciones de Portugal, España y Latinoamérica -haciendo centro en Argentina, Brasil, Chile, Perú, Uruguay, Colombia, Nicaragua y México-.

Desde ese punto de partida y en el presente capítulo nos proponemos sumar una contribución más a ese intenso proceso a partir de la producción presentada en el eje “La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Iberoamérica”. En su sistematización distinguimos tanto los objetos más trabajados como aquellos que han manifestado una presencia menor y reclaman la apertura de futuras líneas de investigación.

34

Así entendemos que investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales es hacerlo en una región fronteriza que busca y promueve enlaces, conexiones y articulaciones con trazados disciplinares, certidumbres y azares, evidencias, modos de dudar y formas de conocer reconocidas en las improntas de importantes formaciones académicas (Funes, 2013). ¿Qué hemos podido comunicar, debatir y pensar en este encuentro? ¿Cuáles han sido las recurrencias más importantes encontradas en los trabajos presentados? ¿Qué líneas deberíamos fortalecer y áreas de vacancia promover? ¿Es posible entrever nuevos diálogos y puentes inter y transdisciplinares?

2. Recurrencias

En las producciones presentadas, tal como vienen mostrando algunos balances sobre la situación del campo de la didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, se delinearán algunas recurrencias que señalaremos a continuación.

-En primer lugar, se observa cierta disparidad en la cantidad de producciones provenientes del campo de la didáctica de la Historia por sobre las otras didácticas específicas. No obstante ello, es importante el número de producciones que -desde

diferentes perspectivas- se ocupan de abordar problemáticas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y a la Geografía escolar.

-En segundo lugar, podemos advertir -también en continuidad con anteriores relevamientos- la presencia de múltiples aristas de la enseñanza que forman parte de las indagaciones actuales en el campo de cada una de las didácticas. En efecto, se ha abandonado definitivamente su tradicional agenda -representada en la triada profesor/a, alumno, contenido- para desplazarse a una figura poliédrica, en la cual se incorporan temáticas vinculadas a las finalidades de la enseñanza, las efemérides, el uso de las tics, la evaluación, etc.

-En tercer lugar, y en cuanto a los distintos sujetos, numerosas investigaciones tienen como objeto privilegiado de estudio al profesor, sus representaciones, los alcances de la formación inicial o continua y sus concepciones ante temáticas claves. En relación a los estudiantes es mucho menor el porcentaje de producciones. En su mayoría están vinculadas, por un lado, a la cognición y los saberes disciplinares (por ejemplo, las posibilidades de construcción de nociones vinculadas al pensamiento histórico o social) y por el otro, con las representaciones que tienen sobre “los otros” sociales.

-Finalmente, podríamos esbozar un mapeo temático de las producciones por países -por ejemplo, la Historia Reciente en Argentina, la multiculturalidad en México y Brasil, la evaluación en Chile-. Lo cierto es que las temáticas, categorías de referencia y metodologías parecen no reconocerse ya únicamente en los márgenes de las fronteras de los países, sino que circulan construyendo un espacio común de problemas/desafíos más globales que nacionales.

3. Una cartografía posible

Proponemos en este apartado una cartografía. A diferencia del cuento de Borges, en que el mapa trazado del Imperio intenta reproducir fielmente ese espacio, aquí invitamos a un trazado de líneas (imaginarias, en algunos casos, borrosas en otros) que permita orientar el análisis de la situación del campo. Hemos reconocido en ese ejercicio de sistematización, las siguientes perspectivas de investigación:

3.1. Enseñanza de las Ciencias Sociales e Historia y TICs

En este tópico circunscribimos indagaciones que se preguntan por la inclusión digital en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Éstas se plantean desde lecturas que proponen relaciones con los cambios del contexto cultural más amplio, hasta aquellas que se centran tanto en las políticas públicas como en las que focalizan su incorporación en las aulas. Existe en las presentaciones cierta tendencia a estudios que privilegian perspectivas centradas en los sentidos “viejos” y “nuevos”, los tipos

de recursos digitales y usos que los profesores o futuros profesores les asignan. Las indagaciones comprenden estudios que articulan el interrogante acerca de la relación entre políticas educativas (por ejemplo, el Programa Conectar Igualdad) e instancias de formación continua en el área de Ciencias Sociales. En otros casos, con foco en los docentes, se estudia cuál es su valoración sobre el aprendizaje de los/as niños/as del nivel inicial cuando se utilizan dispositivos y/o recursos digitales, así como en la frecuencia de uso y tipos de recursos y/o dispositivos más utilizados en la clase. Una perspectiva más abarcativa, vincula esta temática con las formas de lectura y escritura que -en tanto prácticas históricas y, por lo tanto, contextualizadas- son interpeladas por un universo digital en expansión.

3.2. La evaluación (Ciencias Sociales/Historia)

Se incluyen en esta línea estudios que centran su interés en las políticas, usos, sentidos e instrumentos de la evaluación en el área. Coincidiendo en el supuesto de que en las prácticas evaluativas se disputan distintas concepciones político-ideológicas sobre la enseñanza, en algunos casos se revisan investigaciones que recuperan la evaluación desde la especificidad del área de Ciencias Sociales y en particular de Historia y se analizan instrumentos y propuestas que circulan en las aulas y en los organismos oficiales. La indagación permite reconocer cierta área de vacancia en una línea de estudios fundamental. En otros casos se busca analizar las concepciones de los profesores en torno a la evaluación en diálogo con sus prácticas concretas. También se proponen como vía de estudio el análisis de instrumentos de evaluación. En algunos casos, este estudio se plantea desde búsquedas que intentan aportar a la reflexión sobre los efectos de las evaluaciones estandarizadas; en otros, se proponen análisis de instrumentos propios, orientados a tensionar las formas tradicionales de construcción/evaluación del conocimiento exponiendo algunas experiencias de aprendizaje que tienen por finalidad formar las competencias que permitan a los futuros profesores desarrollar el pensamiento social en sus estudiantes.

3.3. Libros de textos, cuadernos y carpetas de los estudiantes

El estudio sobre los libros de texto -línea clásica de la investigación en didáctica- aparece vinculado tanto a un interrogante más general que podríamos identificar en el marco de los usos sociales de la Historia, como al estudio de la relación entre texto escolar/producción historiográfica. En el primer caso, los autores se interrogan por el concepto de ciudadanía que aparece en las propuestas editoriales (Historia y Formación Ciudadana y Ética) para visualizar matrices teóricas y formas de tratamiento de nociones claves tales como: conflicto, participación, orden, etc. En otros casos, se indaga sobre la presencia de procesos históricos, las corrientes

historiográficas en que abrevan y el tratamiento de temáticas claves para establecer continuidades y rupturas.

Los cuadernos y carpetas constituyen una vía de acceso menos explorada que la anterior y habilita un acercamiento al cotidiano escolar. Convertidas en fuentes para la investigación permiten conocer, en las ponencias presentadas, cuestiones vinculadas a los contenidos, tratamiento de nociones históricas (simultaneidad) y características del “saber histórico escolar” articulado con otras fuentes de la cultura escolar para su estudio.

3.4. Las regulaciones sobre la enseñanza (Historia)

Esta línea comprende el estudio de prescripciones oficiales, leyes educativas, currículum y actos escolares. Más allá de la diversidad de temáticas y metodologías, los estudios presentados aquí encuentran en las tensiones entre normativas e historia enseñada-transmitida, un espacio fructífero de indagación. En algunos casos se intenta visualizar la trastienda de la selección de contenidos del docente en la elaboración de programas, el establecimiento de relaciones entre el programa de historia y los diseños curriculares y la indagación de tensiones entre la disciplina Historia, los diseños curriculares y la enseñanza en el aula. En otros casos, se abordan los cambios en las prácticas a partir de desplazamientos epistémicos en leyes educativas sobre temas sensibles tales como, por ejemplo, la visibilización de la cultura afrobrasileña. Otra forma de regulación, de gestión del pasado, se encuentra en las propuestas oficiales de los actos escolares, proponiendo aquí analizar en qué medida las normas dialogan con las nuevas conceptualizaciones acerca de la identidad nacional y si en ellas se promueve la aparición o la manifestación de otro tipo de identidades, como la latinoamericana o la ciudadana.

3.5. Historia Reciente

La historia reciente como objeto de estudio de la didáctica sigue siendo una de las líneas de investigación más recurrente en el campo disciplinar (González, M.P. 2014). A las habituales de Argentina, se sumaron aquí -expandiendo su presencia- estudios provenientes de Chile. Las presentaciones abarcan diversas perspectivas tales como indagaciones acerca de las relaciones que adquiere la transmisión de la historia reciente y la construcción de la memoria en la escuela, las conmemoraciones, el papel de las culturas escolares y el análisis e interpretación de las prácticas escolares en torno a la enseñanza de la historia reciente desde las perspectivas de los profesores y estudiantes del profesorado.

3.6. Educación y ciudadanía

La investigación sobre la relación entre educación y ciudadanía es un campo de estudios amplio y que cuenta desde hace tiempo con importantes líneas de investigación (De Alba, N., García Pérez, F. Santisteban, A., 2012). Interrogada desde la enseñanza de las Ciencias Sociales se incluyen aquí un conjunto de ponencias que abordan el vínculo entre educación ciudadana y disciplinas escolares desde las potencialidades del pensamiento histórico para la formación de ciudadanía crítica, la pregunta por las representaciones de los estudiantes acerca del concepto de democracia a partir del estudio de sus narrativas históricas o las potencialidades de la construcción de una conciencia social compleja para la formación de identidades múltiples y ciudadanía participativa.

3.7. Las y los profesores

Se muestra -como decíamos más arriba y en continuidad con lo plateado por Pagés y Plá (2014)- como uno de los temas privilegiados planteados por las investigaciones, con aportes de todos los países presentes en el encuentro. Esta línea se caracteriza por una importante diversidad de temáticas, categorías de referencia, metodologías, etc. No obstante ello, intentaremos una sistematización de la producción a partir del siguiente interrogante: ¿qué se preguntan quienes investigan en esta perspectiva? Por un lado, numerosos estudios se inscriben en la línea más general que indaga acerca del pensamiento del profesorado. Aquí se analizan las concepciones acerca de formación ciudadana, las representaciones sociales sobre problemas y conflictos sociales relevantes interpretaciones de los futuros profesores sobre cuestiones claves de la ciudadanía global crítica, las representaciones sobre el modelo de educación histórica de la conciencia y el pensamiento histórico. También acerca de las trayectorias escolares previas, la importancia de profesores y el impacto de la biografía escolar en las representaciones sobre el pasado de los estudiantes de profesorado. También, se propone analizar las competencias de los futuros profesores para analizar críticamente los discursos (literacidad crítica), los discursos del odio y la elaboración de propuestas para su análisis crítico durante la formación docente. Por otro lado, se incluyen estudios acerca de los dispositivos de formación, sus tradiciones curriculares y saberes movilizados para la formación docente.

3.8. Pensamiento Histórico, conciencia histórica y conocimiento histórico

Se incluyen aquí un conjunto de investigaciones inscriptas en los estudios sobre pensamiento histórico/conciencia histórica, campo ampliamente estudiado por la didáctica de la disciplina. Se visualizan tres perspectivas generales. En la primera, se identifican interrogantes vinculados a las competencias del pensamiento histórico en los diseños curriculares con el propósito de desentrañar la perspectiva de la

disciplina que allí subyace, y el propio fin de la enseñanza de la historia, que deviene de las competencias que se pretenden desarrollar. En la segunda, aparecen estudios centrados en los/las alumnos/as, que se preguntan por la relación entre pensamiento histórico (PH) y escritura: ¿qué rasgos del PH de los estudiantes se evidencian en sus trabajos producidos desde el enfoque epistémico de la escritura? O las posibles relaciones entre éstos y su utilización para la orientación en la vida práctica por parte de los alumnos a partir de algunas dimensiones concretas del PH tales como aprendizaje conceptual y la orientación temporal. Finalmente, en la tercera, se observan algunos trabajos que se preguntan por el lugar de las emociones en la construcción de la conciencia histórica o por las posibilidades y límites de los juegos de simulación -que moviliza ejercicios empáticos- para la construcción del pensamiento histórico.

El uso de las fuentes en la construcción del conocimiento histórico es indagado en sus potencialidades y dificultades, particularmente en el nivel educativo primario; también sus propósitos, criterios de selección y adaptación.

3.9. Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

En esta perspectiva, se inscriben producciones que, por un lado, podemos relacionar con la “cocina de la investigación”. Ellas dan cuenta de experiencias de indagaciones colaborativas en torno a temáticas históricas (por ejemplo, el caso de Potosí en el periodo colonial) desde un análisis reflexivo y una vuelta sobre la práctica de los maestros/autores que participan del proyecto; también en clave colaborativa, se estudian las relaciones entre las prácticas de enseñanza, los contenidos efectivamente enseñados y los significados que sobre ellos construyen los alumnos acerca del conocimiento histórico. Por otro lado, se presentan indagaciones que permiten dar cuenta del “estado del arte” sobre los abordajes metodológicos llevados adelante en investigaciones de didáctica de las ciencias sociales y de la historia, así como de las producciones de posgrado en enseñanza de la Historia (tesis y disertaciones), sus temas de estudio, sus referentes teóricos, sus metodologías, etc.

3.10. Perspectivas y miradas alternativas: desde los márgenes, los invisibilizados.

Los estudios incorporados en esta línea tienen como propósito común abordar la invisibilidad social e histórica de mujeres, niños y niñas, minorías étnicas, religiosas, en las memorias oficiales. En los contenidos curriculares, las indagaciones se preguntan acerca del tratamiento de la subalternidad y las clases populares, las identidades culturales locales. Desde el profesor, se estudian las críticas que el profesorado ha realizado sobre los problemas y los factores a los que atribuyen la ausencia de las mujeres y su historia, proponiendo algunas alternativas para su tratamiento; también sobre el sentido que le dan a la enseñanza de la historia

profesores de educación básica en contextos multiculturales, estudiando sus concepciones sobre las finalidades, su posición con respecto a los programas oficiales y libros de textos, entre otras cuestiones que ponen en tensión la propuesta oficial con las particularidades locales. También son analizados los criterios pedagógicos y epistemológicos que fundamentan propuestas de interculturalidad, en realidades donde la historia desempeña funciones (y asume narrativas) muy distintas de las que son habituales en los contextos no-indígenas.

3.11. Problemas de la enseñanza de la Geografía

En cuanto a las líneas de indagación presentadas desde la didáctica de la geografía, ellas dan cuenta de una multiplicidad de temáticas entre las que se pueden señalar: la ciudad/lo público como espacio de aprendizaje; el pensamiento geográfico y la presencia e interpretación en el estudio del curriculum de distintos países en clave comparada. Algunas de estas investigaciones se ocupan de la enseñanza de la Geografía, focalizando en distintas tensiones: prácticas/curriculum /contextos y otras entre “lo deseable” y “lo real”. Otras estudian los aportes de miradas interdisciplinarias que recuperan, por ejemplo, el aporte de las neurociencias en la enseñanza de la Geografía.

4. ¿Un campo consolidado?

Planteábamos al inicio algo sobre la “salud” actual del campo de investigación en didáctica de las ciencias sociales compartiendo el entusiasmo acerca del salto dado en expansividad y ampliación de horizontes. Y, si el encuentro Iberoamericano del que realizamos una síntesis en este libro puede ser un signo en la trayectoria, no cabe la menor duda de que la amplia participación de asistentes confirma el optimismo y la demostración de otro aspecto fundamental: la democratización de la producción de conocimientos y la ampliación de canales y formas de socialización influyentes.

Desde aquellos primeros diagnósticos de fines de los '80 e inicios de los '90 sobre “la poca atención dada a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales y la necesidad de investigarlas” (Pagés, 1997) hasta hoy, donde la preocupación en sus temas específicos está instalada y la riqueza de la producción es evidente, nos preguntamos en el marco de balances y proyecciones si ese proceso de apertura y crecimiento es suficiente para pensarlo como campo consolidado. ¿Qué características son fundamentales para entender afianzada su configuración? ¿Cuáles son sus suelos firmes y cuáles sus áreas fangosas y resbaladizas?

Para respondernos en algunos aspectos esos interrogantes nos propusimos tomar en consideración los siguientes criterios:

a- Los niveles de institucionalización alcanzados

En este tópico consideramos que en el nivel universitario las asociaciones y redes de profesores/as latino e iberoamericanas han crecido y avanzado en su institucionalización, así como en la conciencia y la necesidad de que éstas continúen promoviendo intercambios y discusiones relevantes. Sin embargo, no tenemos un mapeo preciso sobre este aspecto en su articulación con los Profesorados de nivel terciario no universitario las diversas formaciones docentes. Con desarrollos nacionales y disciplinares muy desiguales en el concierto latinoamericano, se han estabilizado encuentros internacionales y redes transnacionales que permiten avanzar en el afianzamiento de líneas de investigación y en la creación de carreras de posgrado dedicadas a la formación de investigadores en las distintas Universidades.

b- El desarrollo de categorías propias para pensar el campo de investigación de las didácticas específicas, el campo de investigación del conjunto de las ciencias sociales y simultáneamente su articulación.

Observamos en esta consideración dos cuestiones: la presencia preponderante de la investigación en didáctica de la historia y de la geografía y la escasa presencia de los aportes de otras posibles didácticas específicas como las de la sociología, la filosofía o la antropología si bien se entienden a todas como parte de un campo interdisciplinario.

Asimismo, en relación a las dos primeras, la investigación en didáctica de la historia parece prevalecer y articular, en cierto sentido, al campo de las Ciencias Sociales en su conjunto tejiendo puentes y abriéndose a la interdisciplinariedad. En su caso, categorías como la de conciencia histórica, aquellas que implican el “pensar históricamente” en términos de relaciones temporales pasado-presente-futuro y las que apuestan a la construcción de memorias colectivas parecen ser estructurantes del campo investigativo. La formación del pensamiento geográfico es también una categoría sustantiva en la investigación didáctica de la Geografía.

En cualquier caso, sí surge de las indagaciones un esfuerzo analítico contante por establecer continuidades y discontinuidades con las prácticas, saberes y soportes de la enseñanza, avanzando en la construcción de categorías intermedias (Achilli, 2005).

c- La construcción de convergencias al pensar finalidades relevantes

En este eje no percibimos demasiadas controversias entre didactas de muy distintas nacionalidades pues a la hora de revisar cuál sería el objetivo fundamental de desarrollar investigaciones en didáctica de las ciencias sociales, emerge con claridad la idea de ofrecer insumos e información relevante para mejorar la práctica docente en ejercicio en vinculación con sus problemas reales. Si bien es cierto que se

mantiene la preocupación por lograr efectos estables en dicha transformación - orientadora y no prescriptiva- la apuesta es fundamentalmente convergente en torno a la idea de investigación-acción, de autonomía docente y de formación de comunidades de prácticos reflexivos (Santisteban, 2006; Barton, 2006; Pagés, 2011).

Para concluir, si no nos animamos a sostener que el campo de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales es ya un campo absolutamente consolidado creemos que los pasos dados son certeros y claramente conducentes en ese camino. Las investigaciones aquí reseñadas permiten advertir que contamos en la actualidad con un corpus de saberes abstraídos de la urgencia de la práctica y orientados a aprehender las condiciones y dinámicas particulares de los procesos de enseñanza y aprendizaje, preocupados por tradiciones naturalizadas y ocupados en proponer alternativas. Pero también, como todo trazado abierto, evidencias líneas por recorrer y desafíos por continuar asumiendo.

Referencias bibliográfica:

- **Achilli, E.** (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Editor.
- **De Alba, N., García Pérez, F. Santisteban, A.,** (2012). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Editorial Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Diada Editora.
- **Funes, G.** (2013). Investigar en didáctica de la historia reflexiones sobre un oficio. En: Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.), Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales, Vol. 1 (pp. 635-642). AUPDCS-RIDCS-UAB. Universidad Autónoma de Barcelona, Servei de Publicacions
- **González M. P.** (2014a). La Historia Reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- **Henríquez, R. y Pagès, J.** (2004). La investigación en didáctica de la historia. [en línea] Educación XX1, 7, 63-83. Accesible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/330>.
- **Pagés, J.** (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Reseñas de Enseñanza de la Historia, 9, 41-60.
- **Santisteban, A.** (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. Reseñas de Enseñanza de la Historia, 4, 101-122.

Capítulo 4

Preocupaciones y ocupaciones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia. Experiencias en y desde la práctica

María Esther Muñoz¹

Introducción

Contribuir a la formación de un pensamiento social y a la formación de ciudadanías críticas, en los actuales contextos de profundas transformaciones socio-territoriales, económicas y culturales, hoy más que nunca, se constituye en preocupación y ocupación de los y las profesoras en Iberoamérica.

Es mi intención en este trabajo realizar una aproximación panorámica sobre las intervenciones y decisiones profesoras, en diversos contextos de algunos países de Iberoamérica, en consonancia con los actuales y múltiples contextos. No se pretende en absoluto presentar un estado de situación cerrado, generalizado ni acabado. Se procura, por el contrario, describir, identificar y reconocer en la producción y construcción de propuestas didácticas de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, perspectivas/enfoques, miradas y decisiones metodológicas.

43

Experiencias situadas: un recorrido centrado en el encuentro de prácticas diversas y heterogéneas

Son diversas las preocupaciones y ocupaciones que se identifican en las múltiples decisiones profesoras vinculadas a problemas de la práctica y en consonancia con los desafíos y retos que el complejo e incierto contexto impone.

Propuestas, experiencias y proyectos alternativos pensados para diferentes niveles educativos, de algunos países iberoamericanos como Brasil, Uruguay, México, Chile, Costa Rica, Colombia y Argentina dan cuenta de recorridos en los espacios de las prácticas docentes donde la central preocupación estaría puesta en la configuración de prácticas innovadoras en la enseñanza de Historia, Geografía y en las Ciencias Sociales. Contribuir a la comprensión e interpretación de procesos y fenómenos sociales desde la problematización, reflexión y análisis de contextos

¹Docente e Investigadora en la Universidad Nacional del Comahue – Argentina.

sociales, geográficos e históricos se prioriza entre otros, como propósitos fundamentales.

Siendo el conocimiento escolar una construcción socio-histórica, las finalidades de su enseñanza se comprenden también en el proceso de movimiento propio de la realidad social. Analizar el sentido del conocimiento escolar es indagar en las relaciones que lo unen y lo diferencian a la cultura y la sociedad. (Funes, 2009).

Se destaca, de esta manera, experiencias centradas en la comprensión e interpretación de los problemas del mundo que viven y transitan los y las estudiantes, los y las jóvenes en este siglo XXI. Desde los aportes de la historia, la geografía y las ciencias sociales, los profesores y profesoras proponen acciones educativas orientadas a comprender la realidad social; formar el pensamiento crítico y creativo e intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática. (Santisteban, 2011, p. 66)

44

Estas finalidades en torno a para qué y por qué enseñar y aprender conocimiento social, histórico y geográfico, se identifican y reconocen en propósitos y objetivos concretos enunciados por el profesorado:

La pretensión es superar el sentido descriptivo, enciclopédico y abstracto de la enseñanza, para posicionar unas ciencias sociales escolares que, en relación con un tipo de conocimiento disciplinar propicie la lectura, comprensión e interpretación de la realidad. (García Bobadilla, Zambrano Gómez y Rodríguez Pizzinato², 220, Colombia)

Nuestro interés es contribuir a la discusión sobre la pertinencia de la enseñanza del pasado desde el presente, para el presente y el futuro. (Ordóñez Lucero y Crespo Camacho³, 349, México)

Afianzar un pensamiento social reflexivo y crítico que les permita analizar la realidad social en la que viven con un enfoque explicativo y globalizador a partir de los conceptos estructurantes del área, las perspectivas de análisis y categorías conceptuales de las disciplinas sociales. (Andreozzi, Benedetti y Volonté⁴, 585, Argentina)

²García Bobadilla, N., Zambrano Gómez, B.S. y Rodríguez Pizzinato, L. (2018). La ciclo ruta como texto educativo en la enseñanza de Ciencias Sociales. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.) Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la Formación de Ciudadanía en los Contextos Iberoamericanos. Serie Actas-Parte I. Cippolletti, pp. 219-230.

³Ordóñez Lucero, M. y Crespo Camacho, N. (2018). La lucha social por la educación y la enseñanza de la historia retrospectiva en el Instituto de Educación Media Superior de la ciudad de México. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.) op. cit. pp. 347- 360.

⁴Andreozzi, G., Volonté, A. y Benedetti, G. (2018). Los objetos nos hablan: buscando el valor comunicativo del patrimonio cultural. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 583-594.

El objetivo es permitir la formación de ciudadanos activos, con una amplia mirada multicultural y adaptada al constante cambio social. Teniendo como punto de partida la concientización sobre la relevancia de los diversos valores y elementos patrimoniales, es posible generar un proceso de aprendizaje complejo y enriquecedor, el cual puede abarcar el entorno inmediato, o escalas territoriales mayores. (Navia Bueno y Joo Nagata⁵, 11, Chile)

Este trabajo intenta ser un aporte que motive el despliegue de nuevas miradas sobre los territorios en los que se inserta el Centro Regional de Profesores del Suroeste desde su historicidad. Nos motiva no solamente una mayor inserción en el entorno sino, y particularmente, cómo construimos nuevas miradas con los estudiantes, que contribuyan al desarrollo de identidades plurales (Bender, 2011, p.25)⁶atravesadas por las tensiones entre lo local/regional y mundial en un espacio histórico de frontera. (Cordones, Bertinat y Giachero⁷, 210, Uruguay)

Los propósitos y finalidades coincidentes, en cierta medida, en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, de la historia y la Geografía en Iberoamérica dan cuenta de las preocupaciones y en consecuencia de las ocupaciones en experiencias concretas.

Y es aquí donde me permito un paréntesis para enfatizar la variedad de propuestas didácticas y experiencias pensadas y diseñadas para la enseñanza de historia y geografía de educación secundaria. Propuestas que responden, no sólo a problemas comunes de la enseñanza del nivel en Iberoamérica, sino también y fundamentalmente, a la búsqueda de vías alternativas y de cambios para intervenir en la práctica.

Asimismo no es desdeñable la producción en el ámbito de la formación inicial de los profesorado de la enseñanza primaria y secundaria en los niveles terciario y universitario. Lo que sugiere también preocupaciones compartidas entre los profesores y profesoras formadores/as como responsables en la formación del futuro profesorado. Desde diversas propuestas de enseñanzas se promueve, en los y las estudiantes, la capacidad de reflexión epistemológica y didáctica para afrontar los

⁵Navia Bueno, F. y Joo Nagata, J. (2018). El contexto digital en los procesos de la didáctica del patrimonio cultural para la educación formal. Superando el e-learning para llegar al u-learning. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 9-18.

⁶Bender T. (2011). Historia de los Estados Unidos. Una nación entre naciones. Buenos Aires: Siglo XXI.

⁷Cordones, A., Bertinat, J. y Giachero, P. Aportes en torno a la enseñabilidad y la investigación de los procesos de construcción de historia regional: la incidencia geo-política de la campaña de Cevallos de 1762 (2018) En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 209-218.

desafíos que se les presentarán en sus futuras prácticas docentes. Se deslizan acciones que propician aprendizaje de capacidades críticas, de análisis y reflexión acerca de las racionalidades docentes, pensando en futuras intervenciones y decisiones en la práctica profesional (Pagés: 2004; 2011). Experiencias didácticas y formativas innovadoras se concretan en los espacios de formación:

Partimos de la necesidad de construir alternativas que permitieran a las estudiantes apropiarse de los conceptos históricos, que les permitieran desarrollar su pensamiento histórico y la conciencia histórica a partir de problemas socialmente relevantes (Pagés, 2007: 209)⁸, preguntas abiertas, ejercicios de análisis de fuentes diversas, construcción de hipótesis y explicaciones propias.(Camargo Arteaga⁹, 477, Universidad Pedagógica Nacional de México)

Por este motivo, con el propósito de dar respuesta coherente y pertinente a los problemas geográficos contemporáneos, desde la enseñanza de la Geografía, se hace imprescindible motivar el pensamiento crítico y creativo mediante su estudio, análisis y comprensión a partir de diferentes instancias de investigación. (Fittipaldi y Mastrandrea¹⁰, 257, Universidad Nacional del Sur)

Temas/problemas: perspectivas y enfoques

Problemas socio-territoriales, de exclusión y desigualdad social, económica y cultural, profundos cambios estructurales, tecnológicos, de la comunicación y la información, a escala local y global son trabajados desde miradas, enfoques y perspectivas diversas.

Las transformaciones socio territoriales que vienen teniendo lugar en el marco de los procesos de reestructuración capitalista, la globalización y las nuevas geografías de las redes, los cambios en la dinámica geográfica y las migraciones internacionales y las catástrofes naturales asociadas a situaciones de riesgos y vulnerabilidad social, son temas que, por su relevancia, no pueden estar ausentes en una programación escolar atenta a los problemas de las sociedades y los territorios contemporáneos (Fernández Caso, 2007, 15)

⁸Pagés, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 3a época, 9, 205-214.

⁹Camargo Arteaga, S. (2018). Educación Histórica en la formación de la pedagoga de la UPN: una propuesta de innovación de la línea sociohistórica desde el aula. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 473-482.

¹⁰Fittipaldi, R.A. y Mastrandrea, A. (2018). La investigación escolar comopropuestadidáctica para el análisis de la articulación local-global. Estudio de caso: migración de estudiantes extranjeros en la Universidad Nacional del Sur. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 255-267.

En este sentido, las decisiones tomadas por profesores y profesoras en relación al conocimiento social escolar y frente a los retos que les imponen estos procesos controversiales, orientan a posibles respuestas y alternativas. Desde propuestas de enseñanza innovadoras presentan el conocimiento social como un conocimiento complejo. Pensar en nuevas temáticas y problemas, desde perspectivas y enfoques de análisis diversos, para enseñar el contenido escolar disciplinar, favorece la comprensión, explicación e interpretación de un mundo social dinámico, diverso, incierto y desigual por parte de los y las estudiantes; la formación de su pensamiento histórico, social, crítico, creativo y ciudadano/a (Santisteban, 2009, 2011, 2014; Pagés, 2004, 2007, 2009, 2011).

Basados en problemas sociales relevantes, recientes/presentes, (Pagès i Santisteban, 2011; Funes, 2011), el conocimiento escolar es abordado y construido desde una diversidad de perspectivas: de género, socio ambiental, educación ciudadana, historia regional/local.

El tratamiento y estudio de problemas sociales favorece, además, la incorporación de categorías y núcleos conceptuales que permiten exceder las rígidas fronteras disciplinares.

Los y las docentes, entienden como necesaria la incorporación, en la construcción del contenido escolar orientado hacia el estudio de problemas sociales relevantes, presentes/recientes, la intersección disciplinaria. Entrecruzamiento materializado no sólo en el objeto de estudio, que es también objeto de enseñanza, sino también en las estructuras conceptuales y cuestiones metodológicas. La naturaleza del objeto de estudio por su complejidad, vertiginosidad y aceleración de los actuales contextos impone la necesidad de la multi/inter/transdisciplinariedad. (Muñoz y Blanco, 2010).

Esta apertura al diálogo entre ciencias sociales, desde un trabajo interdisciplinar y colaborativo, favorece diversas posibilidades de aprendizajes de la vida social.

Los aportes del espacio al proyecto integrado por Geografía e Historia, permiten ubicar al sujeto histórico contemporáneo, en este caso la juventud, como productores (y consumidores) de la cultura, el arte y la estética. Campo que se transforma en los contextos históricos y tensionan la juventud como sujeto político y segmento del mercado del consumo; y en lo geográfico en un espacio que articula lo local y lo global. Este retorno a los sujetos y sus experiencias brinda la oportunidad de cultivar en las propuestas pedagógicas la diversificación de los contactos entre las

Ciencias Sociales y enriquecer experiencias propiciatorias de aprendizajes significativos. (Bruschi, Manso y Bidauri¹¹, 155-156, Argentina)

Nos parece necesario planificar estrategias de enseñanza alternativas que respondan a las necesidades del siglo XXI, valoricen las miradas múltiples y diversas de la realidad y se estructuren fuertemente en torno a la enseñanza de conceptos, modos de pensamiento crítico y al desarrollo de distintas capacidades en los estudiantes. Proponemos el desarrollo de un proyecto interdisciplinario entre docentes de arte y geografía, en torno a la representación de las condiciones de vida y trabajo en espacios rurales y urbanos a través de la mirada de distintos artistas. (Souto y Heguy¹², 162, Argentina-España)

Fortalecer los abordajes interdisciplinarios donde las metodologías y estrategias didácticas respondan a las orientaciones curriculares asumidas, considerándolas principales características y dificultades teóricas, conceptuales y epistémicas asociadas a los campos de estudio, respondieron a la pregunta acerca de cómo lograr mejorar la enseñanza en el área sociohistórica y cultural de la Pedagogía. (Valladares¹³, 185, México)

Así, problemáticas sociales como los conflictos en el uso, acceso y apropiación de los recursos naturales; problemas ambientales; relaciones de género; lugares y disputas de la memoria; problemas geopolíticos y territoriales; conflictos identitarios se corresponden y responden a finalidades que involucran e implican el desenvolvament de les capacitats per a l'acció social, la voluntat d'incidir i de modificar la realitat social el desarrollo de las capacidades para la acción. Dóna credibilitat a l'ensenyament del passat i del present perquè posa l'èmfasi en el que podria ser, en el que voldriem que fos. (Pagès y Santisteban, 2011, 85).

Los contenidos sociales son pensados desde una diversidad de perspectivas donde la articulación de categorías espaciales y temporales cobran relevancia en el aprendizaje. Se trata de problematizar para complejizar miradas, interpretaciones y comprensiones diversas de los procesos sociales y su enseñanza.

¹¹Bruschi, V., Manso, L. y Bidauri, L. (2018). Postales de un encuentro. La escuela como instancia de encuentro intergeneracional y revalorización de los adultos mayores. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 149-158.

¹²Souto, P. y Heguy, M.G. (2018). Estrategias de innovación para la enseñanza de las Ciencias Sociales: proyectos interdisciplinarios de Arte y Geografía. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 159-169.

¹³Valladares, L. (2018). El "problemaaje" como estructurador didáctico para el abordaje interdisciplinario de los contenidos del área curricular "Educación, Sociedad, Cultura" en la Carrera de Pedagogía SU AyED-UNAM: apuntes y reflexiones. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 183-196.

Se propuso a los y las estudiantes la enseñanza de temáticas ambientales a partir de la elección de situaciones problemáticas a diferentes escalas tomando como eje articulador el avance del extractivismo como modelo económico en Argentina y en la región. De esta manera, se enfatizó el trabajo desde lo local y relacionando los aprendizajes con los problemas sociales y naturales de los contextos cotidianos de los/las estudiantes. (Añahual¹⁴, 55, Argentina)

Esseprojeto educacional intitulado, “Trabalho No Meio Rural: agricultura familiar é o mesmo que agronegócio? ”, teve como objetivo geral conceituar as diversas faces do trabalho no meio rural brasileiro evidenciando a importância dos diferentes sujeitos históricos residentes nesse cenário, que tem sido desconfigurado pelo agronegócio. (Alves Leite y Fernandes da Silva Junior¹⁵, 565, Brasil)

A partir del trabajo conjunto entre los espacios de Didáctica de la Historia y de la Geografía de la FCH-UNICEN, se procura abordar los lugares de la memoria en Tandil, buscando dar cuenta de la importancia del espacio no como categoría física sino como un espacio habitado, vivido, resignificado, a través del cual se pueden analizar las representaciones y las huellas de la sociedad. (Díaz y Gregorini¹⁶, 203, Argentina)

Una de las tareas de la educación es crear condiciones que faciliten a los estudiantes, ampliar su capacidad de acción, reflexión y relación con el mundo y todos los seres que lo habitan usando precisamente todos esos medios, prescindir de ellos sería negar la normal evolución tecnológica que está mostrando el mundo, además agilizan y facilitan el acceso a la información, elemento de relevancia para crear conocimiento. (Rugeles Pineda¹⁷, 465, Colombia)

La inclusión de variables de género es una oportunidad para promover una geografía explicativa – y no descriptiva – transversal e innovadora. De esta manera, visibilizar relaciones de poder desiguales y el uso y

¹⁴Añahual, G. R. (2018). Enseñar problemas socioambientales un abordaje desde el juego de simulación en la clase de Ciencias Sociales. Una propuesta didáctica. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 53-66.

¹⁵AlvesLeite, M.F. y Fernandes da Silva Junior, A. (2018). Experiência do PIBID nas Aulas de História: um reflexo sobre agricultura familiar e o agronegócio (Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil). En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 561-570.

¹⁶Díaz, L. y Gregorini, V. (2018). El espacio vivido y la historia local: Una propuesta para repensar la formación del profesorado en Historia y Geografía. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 197-208.

¹⁷Rugeles Pineda, L.S. (2018). Interacciones, una propuesta alternativa. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 463-472.

apropiación diferencial de los espacios y las disparidades resultantes para entender asimismo los fenómenos sociales de acuerdo al momento histórico. (Gubernam¹⁸, 80-81, Argentina)

En este sentido se visualizan alternativas y posibles innovaciones para interpretar, comprender y explicar el mundo cargado de desafíos y dilemas para accionar e intervenir en la construcción de soluciones pensando en otros posibles futuros, en la formación de ciudadanías activas y críticas con el tiempo que les toca protagonizar a las jóvenes generaciones.

Materiales de enseñanza, estrategias y recursos: diversidad vinculada a sentidos y finalidades compartidas

Ahora bien: ¿Cómo enseñan los y las profesoras en Iberoamérica? Responder a esta pregunta conlleva reflexionar y considerar los aspectos que intervienen en tal decisión porque involucra modelos didácticos, finalidades, concepciones de enseñanza y aprendizaje, visiones y concepciones de la dinámica social.

50

Toda elaboración y producción de materiales educativos conlleva y sustentan no sólo representaciones de la disciplina escolar, enfoques didácticos y finalidades sino también representaciones culturales y sociales en tanto constituyen recortes de la realidad. (Villa y Zenobi, 2007, 171)

Se resalta la posibilidad de variados materiales de enseñanza, dispositivos, estrategias y recursos seleccionados y construidos por los y las profesoras en los distintos niveles educativos de Iberoamérica.

Asimismo, es relevante el sentido que se otorga al desarrollo de capacidades en los y las estudiantes en torno a la adquisición y producción de conocimientos.

El abordaje del contenido escolar desde problemas sociales actuales admite y posibilita una variedad de fuentes historiográficas y geográficas -materiales, escritas, orales, audiovisuales-, que provienen de crónicas periodísticas, producciones culturales y artísticas como la pintura, música, fotografías, escultura, arquitectura, dibujos, objetos u artefactos culturales; datos estadísticos, documentos, testimonios, gráficos, iconografías, etc.

Se identifican potencialidad educativa que los y las docentes otorgan a: las salidas didáctica que tienen como propósito recorrer las calles, museos, lugares y sitios

¹⁸Guberman, D. (2018). El desafío actual de enseñar Geografía desde perspectiva de género. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 79-91.

patrimoniales urbanos; medios y recursos digitales en formatos escritos o como audio, video o interactividad; uso de celulares y aplicaciones diversas; la literatura fantástica, ficción histórica y la comprensión lectora; la investigación escolar; el taller como estrategia didáctica; los juegos de simulación.

Utilización de métodos que involucran estrategias y recursos variados son encontrados en las decisiones tomadas por los y las docentes en la elaboración de materiales que ofrecen a los y las estudiantes. Lo que presupone construcción de criterios que permitan oportunidades y posibilidades de aprendizajes significativos. La selección y elaboración de materiales, para los y las estudiantes, responde también a intencionalidades profesoraes.

Evaluación en los aprendizajes del conocimiento social: experiencias y propuestas

Conocer qué y cómo aprenden los estudiantes remite a otra de las múltiples decisiones profesoraes y forma parte de las acciones pedagógicas. Propuestas de evaluación de los aprendizajes se construyen vinculadas a las intencionalidades y tendiente a comprender y fundamentalmente mejorar, los recorridos de los y las estudiantes. Por lo que se proponen diferentes instrumentos que permitan recabar y analizar información.

La estrategia de autoevaluación, desde las narrativas escritas en los registros que realizan los/las futuros docentes en Historia, no sólo permite reunir información relevante, sino también realizar ajustes durante el proceso de prácticas para que los/las practicantes vayan visualizando su propio rendimiento, reforzando sus debilidades y potenciando sus fortalezas. Por otra parte, permite reorganizar, revisar, orientar las acciones, optimizando las estrategias a seguir intercaladas con momentos de socialización de experiencias dada la metodología de trabajo en el Taller. (Gatti, Zatti y Céparo¹⁹, 271, UADER, Argentina)

La evaluación de los aprendizajes debe tener un carácter formativo, entendida como acción reguladora y autorreguladora de los aprendizajes. De manera que es necesario que el docente regule el proceso de aprendizaje por medio de acciones de facilitación, de información de retorno y de orientación ya que es mediante el proceso de retroalimentación que el docente puede ir guiando y trasladando al discente la autorregulación de su aprendizaje. Es necesario realizar más actividades de evaluación donde se promueva el trabajo colaborativo para

¹⁹Gatti, V.A., Zatti, M.E. y Céparo, M.L.M. (2018). Los recorridos de las Prácticas Docentes: una autoevaluación a partir de las narrativas de los estudiantes del profesorado de Historia. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 267-279.

que los estudiantes maximicen su aprendizaje... (Núñez Méndez²⁰, 292, UNED, Costa Rica)

Organizar un dispositivo de evaluación donde se integran múltiples instrumentos, otorga la posibilidad de reconocer límites y exigencias y reflexionar sobre los conocimientos logrados durante el proceso formativo. Además, habilita espacios de intercambio con las apreciaciones de docentes, co-formadores y estudiantes respecto a la evaluación y constituyen una oportunidad de socializar la experiencia de la construcción de saberes en la práctica (Leduc y Acosta²¹, 288, UNLPam, Argentina)

Aperturas al diálogo, la creatividad y la innovación anclados en el compromiso

En las propuestas didácticas, diseñadas por un importante colectivo docente Iberoamericano, se abordan y dan tratamiento a problemas sociales que no devienen exclusivamente de los campos disciplinares concretos, sino que, como tales, son considerados por los profesores y profesoras desde enfoques relacionales e integrales.

Los diversos temas y problemas que abordan permiten debatir y reflexionar sobre las acciones de un colectivo iberoamericano que se preocupa y ocupa de la docencia en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía.

Se destaca la innovación, reflexión y resignificación de las prácticas profesoras traducidas en acciones epistemológicas y metodológicas concretas.

Desde los aportes de la historia, la geografía y las ciencias sociales los y las profesores y profesoras priorizan en sus finalidades la comprensión e interpretación por parte de los y las estudiantes de la realidad socialmente. Los contenidos se presentan de forma problemática favoreciendo el desarrollo del pensamiento social, histórico y geográfico.

Las finalidades planteadas por profesores y profesoras, orientaron las múltiples decisiones que se involucraron en la construcción de sus propuestas y proyectos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos.

²⁰Núñez Méndez, A. (2018). Experiencia de la Cátedra de Historia de la ECSH de la UNED de Costa Rica en la implementación de la evaluación de los aprendizajes desde el marco de evaluar para aprender. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 291-302.

²¹Leduc, S.M y Acosta, M.I.(2018). La evaluación como perspectiva de análisis y abordaje en Residencia Docente del Profesorado en Geografía. En: Jara, M.A, Funes, G., Értola, F. y Nin, M.C. (Coords.), op. cit. pp. 281-289.

Referencias bibliográfica:

- **Blanco, L. y Muñoz, M. E.** (2010). Historia y Sociología: hacia la imaginación histórica y sociológica. En: Martínez, R. y Sanelli, R.I. (comps.) Crónicas de la Escuela Media del Alto Valle de Río Negro y Neuquén. General Roca: Publifadecs.
- **Fernández Caso, M. V.** (2007) (coords.) Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza. Buenos Aires: Noveduc.
- **Funes, G.** (2009). La disciplina escolar Ciencias Sociales. Aportes de la Historia y de la Geografía. En Denuncia y Anunciación en la educación, 21, 36-39, Neuquén.
- **Funes, G.** (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro. En: Pagès, J. i Santisteban, A. (2011) (coords.) Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Spain: Edició i impressió Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- **Pagès, J.** (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. Reseñas. De Enseñanza de la Historia, 2, 175-210.
- **Pagès, J.** (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. Didáctica Geográfica, 3a época, 9, 205-214.
- **Pagès, J.** (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Reseñas. De Enseñanza de la Historia, 7, 69-86.
- **Pagès, J. i Santisteban, A.** (2011). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En: Pagès, J. i Santisteban, A. (coords.) Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Spain: Edició i impressió Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- **Santisteban, A.** (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana, Aula de Innovación Educativa, 189, 12-15.
- **Santisteban, A.** (2011). Las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales. En: y Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.) Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Madrid: Editorial Síntesis.
- **Santisteban, A.** (2014). La formación en competencias de pensamiento histórico. Clío y Asociados. La historia enseñada, 14.
- **Villa, A., Zenobi, V.** (2007) La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación (6): 169-178.

Capítulo 5

¿Qué formación en didáctica de las ciencias sociales necesitan los y las docentes del siglo XXI? Reflexiones a la luz de diferentes situaciones

Joan Pagés Blanch¹

Pensar la formación de los y de las docentes para la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia es fundamental a la luz de lo que sucede en el mundo. No está en mi mente responsabilizar ni al profesorado ni a las disciplinas sociales de los problemas del mundo pues la enseñanza escolar no es la responsable ni tiene -ni ha tenido jamás- el monopolio de la educación de la ciudadanía. Mi intención es reflexionar sobre lo que está sucediendo en estas enseñanzas y sobre cómo debería ser la formación de su profesorado. En primer lugar, presentaré unas noticias aparecidas en la prensa el pasado mes de agosto y las comentaré. A continuación, algunas ideas sobre la formación docente del profesorado especialista en ciencias sociales, geografía e historia y algunas reflexiones sobre la formación docente para la práctica reflexiva.

55

¿Qué imagen da la prensa cotidiana y la especializada de la enseñanza de las ciencias sociales?

El pasado lunes 27 de agosto de 2018, El Periódico de Catalunya incluía a doble página un reportaje titulado “Pantallas para hacer clases” con la idea, me imagino, de calentar motores ante el próximo inicio de curso escolar que para los y las docentes fue el pasado 3 de septiembre.

“Buenos días, chicos y chicas. Hoy estudiaremos la Edad Media. Coged el bolígrafo e id apuntando en la libreta los notas que escribo en la pizarra con los principales hechos históricos de estos siglos”. Este podría ser el inicio de una clase cualquiera de Historia de un centro escolar cualquiera. Y esta podría ser otra: “Buenos días, chicos y chicas. Hoy estudiaremos la Edad Media. Coged vuestros móviles [celulares] que haréis un telenoticias con noticias históricas de estos siglos”. La diferencia entre las dos aulas es que, en la segunda, la profesora no tiene miedo de la tecnología audiovisual. (...)” (p. 24).

¹ Investigador GREDICS – UAB. - España

“Si a mis estudiantes les digo que aprendamos de memoria cómo se vivía en el reinado de Isabel la Católica, lo más probable es que se aburran. No obstante, si les digo que se conviertan en un personaje del siglo XV y que hagan una especie de juego de rol captaré mejor su atención. También les puedo decir que escojan un siglo y redacten un guion con noticias reales e históricas. Una vez realizados haremos una proyección de los vídeos invitando a las familias de los chavales. Estoy convencida de que es una manera formidable para que los alumnos no olviden jamás las cosas importantes de la asignatura de Historia” asegura LGF, profesora de Historia de Enseñanza Secundaria en un centro público catalán y que asistió a un curso de actualización sobre Cine Base dirigido al profesorado de secundaria para enseñar la escritura audiovisual” (Pereda: pp. 24-25).

¿Es esta la formación que necesita hoy el profesorado de ciencias sociales, geografía a historia para hacer frente a los retos de estas enseñanzas y ubicar a su alumnado ante el mundo y sus problemas? ¿el desarrollo de la competencia ciudadana democrática y la preparación para participar activamente en la construcción de su mundo social y personal se logra con ejemplos como estos? Sin duda, el profesorado necesita de esta formación, pero no creo que esta sea la formación fundamental para conseguir que sus estudiantes aprendan historia y utilicen sus conocimientos para comprender el mundo e intervenir con conocimiento de causa en él. No se trata, en mi opinión, de preparar al profesorado para que enseñe la Edad Media de otra manera o para que enseñe sobre el siglo XV o cualquier otro período histórico y su alumnado muestre los resultados a sus padres. Este es una parte del problema que, por supuesto, tiene mucha relación con el hecho de que los alumnos y las alumnas son nativos digitales y aún hay docentes que no lo son, que no lo somos. Pero esto está cambiando a una gran velocidad como podemos comprobar en nuestras aulas universitarias. El problema tiene mucha más relación con el para qué han de aprender historia y qué historia han de aprender que no con el cómo.

También en el pasado 22 de agosto se publicó en *Education Week Teacher* un artículo titulado “Making History Relevant for the Social Media Generation”. Su autor John Scudder hacía un breve análisis de lo que sucede en las aulas de historia y ofrecía una alternativa a partir de la pregunta que se formulaba un profesor de historia de la escuela media norteamericana: “Why don’t my students like history?”

“El Sr. Thomas, un nuevo maestro de historia de secundaria, entró en mi oficina y se sentó. Dejó escapar un profundo suspiro, claramente un poco frustrado. “¿Por qué a mis alumnos no les gusta la historia?”, preguntó. El Sr. Thomas continuó explicando que ingresó a su clase hoy emocionado (...). Pero, en tan solo un par de minutos de la lección, los estudiantes comienzan a moverse en sus asientos por aburrimiento y hacen preguntas aparentemente

sin relación alguna: "¿Por qué tenemos que saber esto?" "¿Qué tiene esto que ver conmigo?" "¿Podemos ver YouTube?" El Sr. Thomas deseaba fervientemente que sus alumnos amaran la historia de la manera en que lo hizo, pero esta generación de estudiantes no parecía interesada. Para aquellas almas valientes que han decidido compartir su amor por la historia con los adolescentes, hoy hay más desafíos que nunca. No se equivoquen, la escuela secundaria siempre ha tenido sus propias dificultades únicas, a saber, las hormonas furiosas y la actitud adolescente. Pero los maestros de escuela secundaria de hoy en día se encuentran con una desconexión generacional de sus estudiantes como nunca antes. Además, los maestros de historia como grupo a menudo han recibido menos apoyo, menos entrenamiento instruccional, ya que la historia no forma parte de los exámenes estandarizados en muchas escuelas. Entonces, ¿por qué es tan difícil enseñar la historia de la escuela secundaria y qué podemos hacer al respecto?" (Scudder, 2018).

El texto prosigue dando razones para entender la desconexión entre los y las actuales estudiantes y el profesorado. Señala, entre otras, la necesidad que tiene la juventud actual de saber las razones por las que han de aprender, la cantidad de contenidos que se siguen enseñando en las clases de historia y su poca o nula relación con el mundo de la juventud, el predominio de métodos transmisivos, etc.

"Otra diferencia generacional que golpea con fuerza en el aula de la escuela media. (...) esta es la primera generación de estudiantes que pasan toda su infancia en la era del teléfono inteligente. (...) Los estudiantes ahora pasan horas al día interactuando con textos, tweets y redes sociales. En el momento en que los estándares más nuevos exigen que los estudiantes piensen y lean textos de manera más profunda y cuidadosa, sus estudiantes acuden a usted con menos práctica para hacerlo. Esa vieja técnica del maestro de historia de estar al frente de la clase y dar conferencias por largos períodos de tiempo simplemente ya no va a funcionar" (Scudder, 2018).

En el artículo se dan algunos consejos sobre lo que debería hacer un profesor de historia hoy como, por ejemplo: a) preguntar a los y a las estudiantes sobre su razón personal para estudiar historia, su "para qué"; b) discutir el "por qué" de cada lección al inicio; c) mantener activo al alumnado -"Lo más importante que sucede en cualquier aula es lo que los estudiantes están haciendo, no lo que está haciendo el maestro" (...). "hacerles preguntas para que categoricen, infieran, comparen, debatan (con evidencias), escriban y compartan de manera regular" (Scudder, 2018); d) priorizar y seleccionar los contenidos a enseñar y a aprender, etc.

El autor concluye con la siguiente sentencia: "La historia es demasiado importante para la buena ciudadanía como para permitir que nuestra desconexión generacional evite que los estudiantes la aprendan" (Scudder, 2018).

Como se puede comprobar, este autor presenta alternativas realistas para la enseñanza de la historia centradas en otorgar el protagonismo a quienes aprenden más que a quienes enseñan, a lo que enseñan o a cómo lo enseñan. Scudder no incide directamente, como en el primer ejemplo, en las TIC sino en la actividad del alumno y, en especial, en la actividad mental, en el desarrollo de su pensamiento histórico. Tampoco pone el énfasis, como en la primera situación, en contenidos concretos sino en la necesidad de su selección por parte del y de la docente.

El último ejemplo se publicó dos días antes, el 20 de agosto de 2018, en el web Perspectives on History. Su autora, Elizabeth Elliott, presenta el último trabajo de Sam Wineburg *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. La autora pregunta sobre la utilidad de estudiar una historia basada en hechos, nombres y fechas que se pueden encontrar en la pantalla del celular. Y recoge las siguientes palabras de Wineburg:

"La idea de que la historia tiene una forma de pensar, y que puede ser profundamente útil para abordar la vida cotidiana, es algo que está en la conciencia de algunos excelentes instructores, pero escapa a muchos profesores de historia". Para Wineburg, *"Este dispositivo es en muchos sentidos más poderoso que cualquier biblioteca que hayamos tenido desde 1900 hasta 1970"* (Elliott, 2018).

58

Según Elliott, Wineburg, *"insta a los docentes, y a los que están formando a los futuros educadores, a deshacerse de la pedagogía de "leer el capítulo y responder las preguntas del final" que ha reprimido el pensamiento crítico durante décadas. En cambio, pide a los docentes que les den a los estudiantes las herramientas que necesitan para diferenciar los hechos de la ficción en la era digital"* (Elliott, 2018).

"Los estudiantes de hoy en día pueden ser "nativos digitales", pero eso no los convierte en consumidores responsables de la información digital. Entre enero de 2015 y junio de 2016, el equipo de investigación de Wineburg evaluó la capacidad de miles de estudiantes estadounidenses para juzgar las fuentes web. Lo que encontraron fue "sombrio", escribe Wineburg. Ochenta y dos por ciento de los estudiantes "no pudieron distinguir entre un anuncio y una noticia", y menos del 10 por ciento de los estudiantes universitarios podría identificar inclinaciones partidistas en los sitios web. Aún más perturbador fue el hallazgo de que los maestros también, en ocasiones, dirigían involuntariamente a los estudiantes a recursos en línea defectuosos o sesgados. En un caso, los maestros de escuela intermedia de California entregaron un documento para una tarea que provenía de un sitio web antisemita, que negaba el Holocausto en Australia" (Elliott, 2018).

La autora concluye *“Según Wineburg, el problema no es que los estudiantes ignoren nombres y fechas. De hecho, como señala, incluso los especialistas más reputados en la disciplina podrían suspender una prueba de opción múltiple en un área de la historia con la que no están familiarizados. Es más una tragedia, argumenta, que los estudiantes estén programados para memorizar hechos en lugar de aprender las habilidades de pensamiento crítico que equipan sus mentes para discernir el contexto, detectar sesgos y emplear el escepticismo razonado al evaluar las fuentes. Y los libros de texto de historia estándar tampoco proporcionan estas habilidades”* (Elliott, 2018).

Los tres ejemplos nos pueden ser útiles para ubicar y analizar el lugar de la didáctica en la formación del profesorado. Fundamentalmente en la formación inicial, aunque no deberíamos dejar de lado su formación continua que es, como ponen de relieve los tres casos presentados, donde aparecen realmente los problemas de la enseñanza y donde se hace visible la formación didáctica que ha recibido el profesorado en activo.

¿Cómo es la formación docente del profesorado especialista en la enseñanza de las ciencias sociales?

La formación del profesorado de ciencias sociales, geografía e historia reposa sobre conocimientos que proceden de tres ámbitos y de tres prácticas distintas. Estos tres ámbitos son el conocimiento “sabio” y las prácticas universitarias de historia, geografía y otras disciplinas sociales. El conocimiento curricular y el conocimiento práctico que emana de las prácticas de enseñanza en los salones de clase de los centros de enseñanza no universitarios. Y, finalmente, el conocimiento psico-socio-pedagógico que se realiza en los centros de formación docente. Estos tres tipos de conocimientos y de prácticas confluyen, se entrecruzan y se interrelacionan en el conocimiento didáctico que, a su vez, tiene una práctica propia. La centralidad de la didáctica de las ciencias sociales -y de sus disciplinas- en la formación de las y de los docentes es fundamental para comprender la formación docente e innovarla. Sin embargo, hemos de partir de lo que sucede en cada uno de los tres ámbitos y de la propia naturaleza del conocimiento didáctico y de su práctica. Presentaré mis ideas sobre algunas características del conocimiento y de la práctica de los saberes disciplinares de referencia. En otros lugares, he expuesto mis puntos de vista sobre las relaciones de la didáctica con otras disciplinas y sobre la formación de maestros generalistas (por ejemplo, Gutiérrez & Pagès, 2014; Pagès, 1993, 1998 y 2011).

Es evidente que conocemos más y mejor los saberes que, teóricamente, se vehiculan en las prácticas universitarias que cómo son realmente las prácticas. La razón es bien sencilla: es más fácil acceder a lo que dicen los programas, los currículos o los textos que a lo que está ocurriendo cuando se enseñan y se aprenden estos conocimientos

en las aulas universitarias. Hoy podemos acceder a los conocimientos que teóricamente se imparten en las prácticas universitarias de las distintas asignaturas de las diplomaturas, los grados, las licenciaturas o las maestrías universitarias consultando los programas de las asignaturas -y la bibliografía recomendada- en los webs de los distintos departamentos y carreras universitarias. ¿Existe investigación acerca de cómo se enseñan y se aprende estos contenidos? ¿sabemos que concepción tiene de la enseñanza y del aprendizaje el profesorado universitario que enseña estos contenidos? ¿existen evidencias sobre el tipo de formación que se prioriza, si la formación para investigar o la formación para enseñar, las dos o ninguna de las dos? No conozco investigaciones que nos iluminen sobre las prácticas de nuestras y nuestros colegas historiadores, geógrafas o científicas sociales. Pero tampoco de las y los colegas de sociología, pedagogía o psicología. Ni siquiera de colegas de nuestra propia área del saber. ¿Qué hacemos cuándo formamos en didáctica de las ciencias sociales, o de sus disciplinas, a los y a las futuras docentes, qué les hacemos hacer? ¿por qué? Y lo mismo pasa en otras áreas del saber cómo ciencias, matemáticas, filologías, derecho o ciencias económicas para citar algunas carreras universitarias.

Sabemos, sin embargo, algunas cosas relevantes en relación con los contenidos que se enseñan y aprenden en aquellas carreras en las que se forman los futuros y futuras docentes de geografía e historia gracias a internet y a los webs universitarios. En la formación disciplinar del profesorado de historia de mi propia Universidad, por ejemplo, se puede observar el predominio de una visión relativamente clásica de los contenidos históricos obligatorios y muy poca influencia de cursos dedicados a temáticas alternativas e, incluso, a la epistemología. Y, por supuesto, ninguna asignatura referida a aquello a lo que se dedicaran la mayoría de egresados y egresadas, la enseñanza. Ni siquiera a nivel de prácticum. Y en la metodología veremos que predominan las denominadas “clases teóricas” que, sin duda, interpreto como clases expositivas o transmisivas. Por esta razón, y alguna otra, no me cuesta pensar que las prácticas docentes universitarias de historia son tradicionales.

¿Se forma a las futuras generaciones de docentes en las nuevas concepciones de la investigación histórica, geográfica o social?, Además de una metodología de la enseñanza universitaria basada en “clases teóricas”, ¿existen otras metodologías relacionadas con las TIC? ¿Por qué la historia de las mujeres y desde las mujeres, la historia de la diversidad y de las minorías étnicas, la historia de la familia, de la infancia o de la ancianidad no forman parte del currículum de la formación de historiadores e historiadoras?

Podría formularme muchas preguntas sobre las razones por las que, por ejemplo, las prácticas docentes universitarias son las grandes desconocidas o sobre quién decide qué se ha de enseñar, cómo y por qué. Sin duda, estamos ante un campo con mucho futuro. Sin embargo, lo que me preocupa y quiero dejar como objeto de debate, e

investigación, son las causas por las que quienes se forman como historiadores o historiadoras no han recogido los resultados de las investigaciones sobre las mujeres, sobre la infancia, sobre la nueva historia social o la nueva historia cultural, por ejemplo. O, en otras palabras, ¿qué razones explican la nula penetración de los nuevos saberes en el pensamiento histórico de los y de las docentes formados en la Universidad actual? ¿Será que no desarrollan un pensamiento histórico crítico y se limitan a memorizar los contenidos para pasar curso? Lo que es evidente es que no hay razones que expliquen con claridad por qué los resultados de las investigaciones en temas o en problemas relevantes no forman parte del conocimiento de los y las docentes o, si lo forman, por qué no los utilizan en la toma de decisiones sobre los saberes a enseñar en las escuelas.

Preguntas parecidas podríamos formularnos en relación con la formación en ciencias de la educación y psicología y con la propia didáctica de las ciencias sociales. Y, por supuesto, sobre la relación teoría-práctica en la formación docente y el peso que ha de tener esta última en la decisión sobre los contenidos y los métodos de la enseñanza de las ciencias sociales.

Me limito a apuntar el problema. Sabemos que nadie puede enseñar si no tiene una fuerte formación en aquellos conocimientos que van a nutrir la toma de decisiones sobre los saberes escolares y su forma de seleccionarlos. También sabemos que nadie podrá enseñar si no sabe cómo enseñar y no tiene una fuerte formación psico-socio-pedagógica. Pero también sabemos que ambos conocimientos se han de entrecruzar y se han de utilizar para interpretar el currículum y las prácticas docentes y tomar decisiones sobre el para qué, el qué, el cuándo, el cómo y el con qué enseñar y aprender si queremos intervenir eficazmente en el aprendizaje de las nuevas generaciones de niños y niñas y de la juventud del siglo XXI.

¿Han de ser los y las docentes prácticos reflexivos y reflexivas?

Sin duda. La tarea de los y de las docentes es cada vez más compleja. Por ello es importante dotar al profesorado de las competencias profesionales que le habilitan para reflexionar sobre la práctica y hallar medios para intervenir positivamente en ella. Las competencias profesionales son el conjunto de conocimientos que el profesorado ha de utilizar a fin de tratar una situación educativa con éxito. En primer lugar, los saberes teóricos y prácticos son fundamentales para diseñar y guiar la acción. Durante la formación inicial han de ponerse las bases del desarrollo profesional de los y las futuras docentes. Para ello son básicas dos estrategias: partir de las representaciones que los y las docentes han construido a lo largo de su vida escolar, como alumnos y alumnas, y relacionar la teoría y la práctica de manera tal que esta última suministre los problemas sobre los cuales el futuro docente deberá

intervenir a partir de poner en juego sus conocimientos disciplinares y profesionales, sus conocimientos didácticos.

Como es sabido, enseñar es un acto y una práctica reflexiva que exige pensar en y sobre la acción, es un acto interactivo y de comunicación que se inscribe en unas relaciones humanas de ayuda y de mediación, es un acto complejo que incluye distintas tareas. La enseñanza exige un amplio abanico de competencias ya que es un acto ético impregnado de autonomía y reviste un carácter de servicio a la comunidad. En definitiva, se exige al y a la docente una formación teórica y una práctica sólida que les permitan actuar con autonomía y responsabilidad en el contexto de un aula y de un centro que solo ellos conocen.

Tal vez hoy, la solución al problema planteado por los y las autoras de los textos citados en el primer apartado de este trabajo y, ya de alguna manera por Debesse (1982) en los años 80 del siglo pasado, pueda surgir de la interacción de propuestas como la formulada recientemente por Wineburg (2018) con las reflexiones que genera entre los didactas de las ciencias sociales norteamericanas la nueva situación política y sus repercusiones en la enseñanza de estas disciplinas (ver Fitchett, G. & Meuwissen, K. W. Eds., 2018). Esperemos que así sea! En parte está en nuestras manos y en nuestras concepciones sobre el lugar y la razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente.

62

“(...) la cuestión esencial sigue siendo la de saber si se va a conseguir formar unos enseñantes válidos, adecuados para un mundo que está en una crisis más o menos aguda. Por lo tanto, esta formación se presenta como un problema, en el más puro sentido de la palabra, esto es, como una cuestión que tenemos planteada. Pero es bien difícil resolverla completamente, dada la cantidad de implicaciones que tiene, la cantidad de interacciones que suscita y, a fin de cuentas, la cantidad de intereses particulares y/o escalas de valores que enfrenta. Y también es realmente un problema clave, en la medida en que generalmente se cree que de la formación escogida depende la solución de las otras dificultades con que se encuentra la educación escolar contemporánea.”

Referencia bibliográfica:

- **Debesse, M.** (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En Debesse, M. /Mialaret, G. (dir.). La formación de los enseñantes. Barcelona. Oikos-Tau.
- **Elliott, E.** (2018). Why read why learn history (Ehem Ot’s Already Summarized in This Article)? Perspectives on History. The newsmagazine of the American Historical Association, August 20, 2018. <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on->

[history/september-2018/why-read-emwhy-learn-history/em-\(when-its-already-summarized-in-this-article\)?](https://www.edweek.org/tm/articles/2018/08/22/history-relevant-generation-z.html) Consultado 25 de agosto de 2018

- **Fitchett, G. & Meuwissen, K. W.** (ed.) (2018). *Social Studies in the New Education Policy Era. Conversations on Purposes, Perspectives, and Practices*. New York: Routledge
- **Gutiérrez, M. C. y Pagès, J.** (2014). La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales: aportaciones interdisciplinarias. En Pagès, J.; Santisteban, A. (eds.): *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, vol. 2, 261-283
- **Pagès, J.** (1993). *Psicología y didáctica de las ciencias sociales*. Infancia y Aprendizaje, 62-63, 121-151.
- **Pagès, J.** (1998). ¿Qué maestro necesitamos para hacer frente a los retos del futuro? En *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea, 325-335.
- **Pagès, J.** (2011). La didáctica de las Ciencias Sociales y sus retos. En Vallès, J.; Álvarez, D. y Rickenmann, R. (ed.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona, Documenta Universitaria, 45-62
- **Pereda, O.** (2018). Pantallas para hacer clases. *El Periódico de Catalunya*, 27 de agosto de 2018, pp. 24-25
- **Scudder, J.** (2018). Making History Relevant for the Social Media Generation. *Education Week Teacher*. August 22
- <https://www.edweek.org/tm/articles/2018/08/22/history-relevant-generation-z.html>? Consultado el 25 de agosto de 2018
- **Wineburg, S.** (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago: The University Chicago Press



SEGUNDA PARTE

“Aprendizajes, prácticas,
memorias y lugares”

Capítulo 6

Razones para no explorar los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un proyecto de enseñanza en ciencias sociales¹

Beatriz Aisenberg²

Me voy a centrar en la revisión de una propuesta didáctica que todavía está muy extendida en diferentes disciplinas escolares. Me refiero a la propuesta de iniciar un proyecto de enseñanza explorando los conocimientos previos de los alumnos, antes de enseñar nuevos contenidos. Sustento la revisión en argumentos basados en investigaciones didácticas, por eso creo que es un modo de mostrar uno de sus aportes. Por otra parte, yo misma contribuí a difundir esta propuesta, por lo cual siento la responsabilidad de compartir interrogantes y dudas que me vengo planteando desde hace tiempo: ¿Cómo se fundamenta la necesidad de una exploración inicial de las ideas de los alumnos antes de enseñar? ¿Para qué sirve? ¿Cómo puede influir la exploración en el aprendizaje?

67

Comienzo con una breve referencia al marco en el que se fue gestando la revisión que propongo. Trabajo en una línea didáctica que estudia las interrelaciones entre enseñanza y aprendizajes de conocimiento social en la escuela. Concebimos el aprendizaje escolar como un proceso al mismo tiempo individual y social, en tanto se realiza como parte de las prácticas que se desarrollan en el aula. En los trabajos de campo de nuestras investigaciones construimos junto con los docentes proyectos de enseñanza, observamos y grabamos en audios sus realizaciones en las aulas y por último analizamos el trabajo intelectual que despliegan los alumnos en relación con las características de las prácticas áulicas en las que participan. Para eso tomamos como base los registros de las clases y las producciones de los alumnos, además de otros materiales.

Sabemos que en la tradición de las ciencias sociales escolares se promueve un trabajo intelectual de reproducción enlazado con aprendizajes memorísticos. Por

¹ Versión revisada y ampliada de la exposición presentada en el Panel *El aprendizaje en las Ciencias Sociales: ¿Qué nos dice a investigación?* En el marco de las XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia (APEHUN) y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, realizado del 3 al 5 de octubre de 2018 en Bariloche, Pcia. de Río Negro. Universidad Nacional del Comahue. Producción realizada en el marco del Proyecto UBACyT 20020170100262BA (2018-2020).

² Docente e Investigadora en la Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina

eso, al igual que muchos colegas, buscamos producir conocimiento que contribuya a transformar la enseñanza. Los proyectos que construimos y estudiamos son hipótesis sobre cómo promover aprendizajes significativos, sobre cómo promover una mirada crítica y problematizadora acerca del mundo social, sobre cómo promover en los alumnos el desarrollo de la sensibilidad frente a los problemas y las injusticias sociales. En nuestros análisis buscamos conceptualizar características de prácticas áulicas que se muestran potentes para promover estos aprendizajes que consideramos valiosos y también buscamos caracterizar qué aprenden los alumnos y cómo lo aprenden.

Remarco que los proyectos de enseñanza que estudiamos no son resultados de investigación. Son hipótesis de trabajo que construimos con el conocimiento didáctico disponible, y también integrando y entramando aportes de muy diversas disciplinas de referencia y de distintas prácticas sociales.

Desde la década de 1970 venimos tomando aportes del constructivismo para pensar la enseñanza. Una idea psicológica ampliamente validada es que *todo nuevo conocimiento se construye sobre la base de conocimientos anteriores*. Es decir, los conocimientos que ya tenemos funcionan como nuestros marcos de referencia para otorgar significado a los nuevos objetos que estamos conociendo, nuestros conocimientos son las herramientas que nos permiten dar sentido a las situaciones que vivimos en general. Por eso, para que los alumnos realicen aprendizajes significativos en las clases de sociales es imprescindible que pongan en juego sus marcos de referencia o conocimientos previos. Pero esta es una idea general que no dice nada sobre cómo enseñar. Y se difundió como un lema: *es necesario partir de los conocimientos previos de los alumnos*.

68

¿Qué significado adquirió esta idea en la enseñanza escolar? Durante los años '80, en didáctica de ciencias naturales se elaboró un modelo de enseñanza basado en la idea de que las concepciones espontáneas de los alumnos son erróneas y que para modificarlas es imprescindible que se expliciten (entre otros, Driver y Oldham, 1988). En este modelo la idea de *partir de los conocimientos previos de los alumnos* se “tradujo” como una fase inicial de exploración de esos conocimientos antes de proponer situaciones para aprender nuevos contenidos.

Muchos docentes tomamos esta propuesta en la enseñanza de sociales. Los primeros análisis de estas experiencias evidenciaron un problema generalizado que planteamos a comienzos de los '90: las propuestas comenzaban con una centración entusiasta en los saberes de los alumnos y luego se enseñaban (o no) los nuevos contenidos, sin establecer vinculaciones con los saberes previos.

Enfocamos entonces el problema de cómo promover la puesta en juego de los conocimientos previos de los alumnos para la construcción de conocimiento social. Elaboramos y realizamos en las aulas múltiples proyectos -tanto en la práctica docente cotidiana como en investigaciones. A partir de estos trabajos, por un lado, comenzamos a plantearnos dudas y problemas sobre la exploración inicial, y también sentimos ciertas incomodidades (tanto en clases que dábamos personalmente como en las que observábamos). Más adelante voy a desplegar esta cuestión.

Por otro lado, el análisis de un proyecto de enseñanza sobre *el gobierno nacional* nos ayudó a conceptualizar características de una enseñanza de bases epistemológicas constructivistas. El proyecto, realizado en 1996, fue uno de los trabajos de campo de una investigación dirigida por Lenzi y Castorina (2000), pensada en la intersección entre psicología genética y didáctica de sociales. El análisis de los registros de las clases de este proyecto puso de manifiesto que, en el marco de propuestas que problematizan un tema, los alumnos ponen en juego sus conocimientos previos cuando están abordando y discutiendo sobre los nuevos contenidos, con el apoyo del docente (Aisenberg, 2000). Esto nos llevó a repensar el significado de “anterioridad” de los conocimientos previos, tanto en el plano psicológico como en el didáctico. Cuando en psicología se afirma que aprendemos a partir de nuestros conocimientos anteriores, se concibe una anterioridad que es de carácter lógico, no temporal: para lograr nuevos aprendizajes tiene que darse una interacción que supone simultaneidad entre conocimientos anteriores y el objeto de conocimiento. En esta interacción, el nuevo objeto se asimila desde los conocimientos previos en el momento en que estamos conociendo y para hacer posible el aprendizaje. Los conocimientos previos son los marcos asimiladores desde los cuales damos significado a los objetos con los que estamos interactuando (Aisenberg, 2000).

En cambio, el modelo didáctico que propone la exploración inicial establece fases temporales: primero se trabaja con los saberes previos y después, en una segunda fase, se enseñan los nuevos contenidos. Dado el sentido de disociación temporal que adquirió en didáctica la noción de *conocimientos previos*, prefiero hablar de *marcos de referencia*, *marcos asimiladores* o *marcos interpretativos*, términos que aluden a la función que cumplen cuando (y mientras) estamos conociendo.

Desde el año 2000 construimos y analizamos múltiples proyectos de enseñanza: algunos, en investigaciones de desarrollo curricular sobre movimientos migratorios, con uso de historia oral³. Y otros muchos, en la línea de

³ Entre los años 2000 y 2003, en el marco de la Dirección de Curricula de la Secretaría de Educación (G.C.B.A.) elaboramos, realizamos en las aulas y analizamos proyectos de enseñanza sobre movimientos migratorios junto con Vera Carnovale, Alina Larramendy y Mirta Torres.

investigaciones sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, que realizamos con nuestro equipo en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (equipo que dirigimos con Delia Lerner y que está conformado por investigadores y docentes)⁴. Ninguno de los proyectos de enseñanza que estudiamos incluyó una fase inicial de exploración. Y en todos los casos, los análisis de los registros de las clases y de las producciones escritas muestran la puesta en juego de los conocimientos de los alumnos en un trabajo constructivo: muestran los significados que los alumnos otorgan a los nuevos contenidos; muestran avances en la construcción de conceptos y explicaciones, de representaciones sobre situaciones sociales e históricas. Las reconstrucciones que hacen los alumnos de los contenidos enseñados tienen claras marcas de sus marcos interpretativos. Estas investigaciones también mostraron la fecundidad de las situaciones que articulan la transmisión y la construcción de conocimientos sociales, y nos permitieron conceptualizar las características de prácticas áulicas que contribuyen a promover y a sostener esta articulación⁵.

Resultados similares provienen también de investigaciones didácticas francesas basadas en la psicología social y en particular en la teoría de las representaciones sociales. Por ejemplo, la investigación de Cariou (2003) sobre el uso de analogías en la producciones escritas en clases de historia en la que analiza las analogías espontáneas que establecen los alumnos para reconstruir los nuevos contenidos en función de sus marcos de referencia; y también caracteriza el control de las analogías que promueve el docente para revisar errores y anacronismos que suelen tener las analogías espontáneas de los alumnos (Cariou, 2003).

En conclusión: hay nutridas pruebas empíricas para poner en cuestión el modelo didáctico general según el cual es necesario comenzar explorando ideas de los alumnos antes de enseñar.

Enmarco este cuestionamiento en tres aclaraciones. En primer lugar, pensamos que es necesario conocer lo que piensan los alumnos sobre los temas que enseñamos. Es fundamental atender a los significados que otorgan a los contenidos que circulan en el aula, cómo los interpretan, qué interrogantes se formulan. Concebimos esta indagación como parte de la enseñanza: es imprescindible para saber qué están aprendiendo los alumnos y qué ayudas necesitan para avanzar en la construcción de conocimiento. Pero no es una indagación previa.

⁴ Sucesivos proyectos UBACyT codirigidos desde el año 2000 por B. Aisenberg y D. Lerner. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

⁵ En FILO DIGITAL -repositorio institucional de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (repositorio.filo.uba.ar/-) pueden ubicarse por autores las producciones de nuestro equipo: B. Aisenberg, D. Lerner, A. Larramendy, M. Torres, M. Lewkowicz, K. Benchimol, Y. Abal, E. Azurmendi, C. Beloqui, M. Bloch, J.M. Conde, L. Finocchietto, D. Hilman, J. Jakubowicz, N. Kogan, S. Silberstein, y G. Vázquez.

Segunda aclaración: pensamos que en algunos proyectos puede resultar potente algún tipo de anticipación inicial. O sea: ni “siempre”, ni “nunca”. Por último, consideramos que al iniciar un proyecto es necesario “tender un puente” para instalar en el aula un nuevo tema o una nueva problemática, un puente que nos permita entrar en diálogo con los alumnos y promover que se involucren. Un puente que puede suponer la problematización, pero que es diferente a la exploración de los conocimientos previos.

Hasta aquí, nuestras certezas.

Ahora pasamos a los interrogantes, dudas, inquietudes, a las impresiones y sospechas que se nos fueron planteando al analizar qué sucede en las aulas cuando exploramos los conocimientos previos de los alumnos.

Una modalidad usual de exploración inicial es plantear un interrogante y pedir a los alumnos que piensen posibles respuestas antes de la enseñanza. En estas exploraciones promovemos que los alumnos digan lo que piensan, lo que les parece, que expresen sus ideas. Incluso, cuando los alumnos nos responden “no sé” los animamos a suponer. Y en estas situaciones, como docentes, adoptamos una postura neutral, no corregimos, justamente porque se trata de una propuesta centrada en lo que piensan los alumnos.

71

Al analizar nuestras experiencias de exploración y también propuestas en circulación encontramos que, en muchas ocasiones, se pregunta a los alumnos sobre temas o problemas que no conocen o sobre los cuales tienen muy poco conocimiento... Con lo cual, dejamos que se sostengan a lo largo de una o más clases errores o visiones muy simplificadas de problemáticas sociales que circulan en los intercambios orales, que pueden quedar escritos en el pizarrón o en los cuadernos de los alumnos. Esto nos genera inquietudes e interrogantes.

Tomo un caso. En 1994, realizamos una investigación de desarrollo curricular en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Construimos con Adriana Villa e Isabelino Siede un proyecto de enseñanza sobre *Por qué se inunda Buenos Aires* (Aisenberg, Siede y Villa, 1993). Buscábamos abordar con los alumnos el estudio de las interrelaciones entre factores naturales y sociales que se entranan para explicar esta problemática urbana compleja.

El proyecto comenzaba enfocando los problemas que ocasionan las inundaciones en la vida de las personas, para lo cual proponíamos a los alumnos el análisis de titulares, epígrafes y fotografías de artículos de diferentes diarios sobre distintas inundaciones de la ciudad. En segundo lugar, planteábamos la pregunta que

estructuraba el proyecto: *por qué se inunda Buenos Aires*; y pedíamos a los alumnos que formularan hipótesis o suposiciones, primero individualmente por escrito, y después desarrollábamos una puesta en común para intercambiar ideas.

En general las producciones escritas de los alumnos fueron rápidas y escuetas. Y la amplia mayoría era de este tipo:

Buenos Aires se inunda porque la gente tira mucha basura por las calles y se tapan las cloacas.

Adriana Villa y yo dábamos las clases en dos sextos grados de una misma escuela. Comentábamos la incomodidad que sentíamos en la postura neutral de no explicar ni corregir.

Cuando preguntamos a los alumnos sobre lo que no conocen o conocen muy poco y sostenemos una postura docente neutral, promovemos que circulen reiteradamente errores que podrían evitarse. ¿Nuestro silencio podría representar para los alumnos una forma de validación? ¿Por qué no explicar la diferencia entre desagüe cloacal y desagüe pluvial? Sería un aporte relativo a la complejidad de la infraestructura urbana. ¿Por qué dar espacio sostenido a la idea de que la ciudad se inunda porque la gente es descuidada? Es una explicación lineal, unicausal y personalizada. Es una explicación muy lejana al propósito de instalar en las aulas una aproximación a la complejidad de las problemáticas sociales.

72

Las explicaciones unicasales y personalizadas son frecuentes en las clases de sociales. Las investigaciones psicológicas señalan que los alumnos, y los novatos en general, establecen relaciones y explicaciones lineales, con un único factor o causa. Algo similar sostienen los teóricos de las representaciones sociales: el sentido común con el que nos manejamos cotidianamente elabora explicaciones simples sobre las situaciones sociales.

Ya sabemos que esto es lo que ocurre cuando no tenemos conocimiento sobre una problemática. ¿Para qué dar espacio sostenido en el aula a explicaciones simples y personalizadas? ¿Por qué no comenzar directamente proponiendo situaciones que contribuyan a enriquecerlas?

Otro caso. En un trabajo de desarrollo curricular que realizamos en 1992 también desde la Secretaría de Educación -con Silvia Alderoqui y Adriana Serulnicoff- incluimos una exploración inicial de los conocimientos previos de alumnos de sexto grado sobre las relaciones entre la industria y la ciudad. Las respuestas mostraban solamente relaciones lineales. Años después, con la misma pregunta, en el marco de la problematización de un texto sobre la temática, alumnos de quinto grado articulaban muy diversos factores en las relaciones que establecían.

Diversas investigaciones didácticas dan cuenta de que los alumnos de primaria y de secundaria elaboran y reconstruyen explicaciones complejas, que articulan factores intencionales y estructurales. Esto ocurre en proyectos en los que se promueve un trabajo constructivo al analizar textos o fuentes, con apoyo docente. Son proyectos que no se inician con exploraciones iniciales.

En función de lo expuesto, no encuentro fundamentos para sustentar la idea de que las exploraciones contribuyen a aprender mejor los contenidos sobre el mundo social que cuando no hay exploración. En contrapartida, en algunos casos, tenemos la impresión de que la exploración inicial puede ser contraproducente; son casos en los que observamos que los alumnos continúan sosteniendo sus primeras ideas a lo largo de todo el proyecto de enseñanza. Nos preguntamos si durante la exploración inicial los alumnos pueden elaborar o afianzar ideas erróneas y explicaciones lineales y simplistas que luego podrían interferir en el trabajo intelectual para aprender los nuevos contenidos.

Por otra parte, en algunas exploraciones iniciales pareciera que vale cualquier idea u opinión, sin necesidad de fundamentación o de apoyatura en fuentes... Nos preocupa que estas prácticas puedan instalar en las aulas una postura relativista sobre el conocimiento.

Aclaré antes que en algunos proyectos puede resultar potente algún tipo de anticipación inicial. Es una línea para investigar. Veamos datos de un proyecto sobre *conquista y colonización española* realizado en 1998 en un quinto grado. Hoy nos parece cuestionable la perspectiva adoptada sobre el tema, pero el caso vale para pensar en el sentido y las características de una anticipación.

La maestra inicia una clase proponiendo recuperar aspectos sobre la conquista ya trabajados en clases anteriores, y luego plantea una situación de anticipación sobre contenidos todavía no abordados, con esta pregunta: *¿Qué tienen que hacer los españoles en América para cumplir con sus objetivos?* Esta pregunta estructura un trabajo colectivo durante el cual la maestra va anotando en un papel afiche las ideas de los niños.

Remarco que esta propuesta de anticipación apela a la puesta en juego de conocimientos históricos compartidos enseñados previamente: los alumnos conocen los objetivos de la conquista. Veamos qué quedó escrito.

Primero, bajo el título de “*Ya sabemos*”, la maestra anotó lo siguiente:

*Luchar contra los nativos.
Esclavizarlos. Hacerlos trabajar.
Trataron de cristianizarlos.*

Se aliaron para guerrear con otros pueblos nativos.

El segundo título es *¿Qué les falta hacer?* Las anotaciones de la maestra que recuperan las anticipaciones de los niños son las siguientes:

- *Planos del lugar: para encontrar oro, ir al lugar indicado (no equivocarse). (Los hacen) los arquitectos que traen en los barcos.*
- *Mensajeros en barcos o palomas para avisar a la reina sobre la conquista.*
- *Saquear las minas de oro: esclavos, herramientas, cámaras de oxígeno, guardias, hacer cuevas, un campamento para vivir, alimento, luz, fuego, antorchas, dinamita, brújula, bolsas de tela para mandar el oro, carrozas y barcos.*
- *Destruir las cosas de los nativos: casas, mercados,... para conquistar más rápido, que no tengan a dónde volver.*

Estas anotaciones dan cuenta de que los alumnos piensan en la situación histórica, imaginan cómo avanzaron los españoles para lograr sus propósitos. En el conjunto hay ideas pertinentes y también errores. Los alumnos imaginan la situación desde sus marcos de referencia; los anacronismos producidos se vinculan con la falta de conocimiento contextualizado. Proyecciones que generan anacronismos son errores muy frecuentes en las clases de historia, son esperables y son indicadores de intentos por construir significado. Por eso no me preocupan estos errores en las anticipaciones de los alumnos. Lo que me inquieta es la neutralidad del posicionamiento docente: todo queda anotado al mismo nivel, no hay corrección ni explicación, no hay intervención para controlar anacronismos. Y este control es una operación fundamental en la construcción de conocimiento histórico (Lautier, 2001; Cariou, 2003). Por eso me parece cuestionable un posicionamiento docente de no intervención ante proyecciones anacrónicas.

Creo que una de las cuestiones más difíciles en la conducción de las clases de sociales es decidir cuándo sostener las preguntas y promover la reflexión de los alumnos desde una postura en cierto sentido neutral, y cuándo es indispensable la explicación docente o el trabajo con alguna fuente para que los alumnos puedan avanzar en sus reflexiones y en la construcción de conocimiento.

Me preocupa especialmente la postura neutral del docente que en general se propone para las exploraciones de los conocimientos previos. Los marcos de referencia de los alumnos incluyen conceptualizaciones e ideas pertinentes, conocimiento aprendido en la escuela y en otros contextos sociales, pero también incluyen prejuicios y representaciones sociales desvalorizadoras. Si promovemos que los alumnos digan lo que piensan sin intervenir sobre el contenido de lo que dicen... ¿Qué pasa cuando expresan representaciones sociales desvalorizadoras?

En el mismo quinto grado de 1998 que vimos recién, se realizó una anticipación con el siguiente interrogante: *¿Por qué pudieron vencer los españoles, siendo tan pocos?* Una de las respuestas fue: *“Los españoles eran inteligentes. Tenían un plan.”*

En una entrevista de lectura del 2015, un alumno afirmó que *“Los indígenas son medio tontos”, “los españoles tenían una mejor arma... tenían mucha armadura y los mayas eran... no tenían nada... iban así nada más con una malla y nada más todo a cuerpo.”*

En estos casos intervenir o no es una cuestión ética: no podemos dejar que circulen en las aulas representaciones desvalorizadoras y prejuicios sin decir nada.

En general, conocemos los estereotipos desvalorizadores que circulan en nuestro medio y en los de nuestros alumnos. Es esperable que tengan ciertos prejuicios. Podemos proponer el análisis de situaciones sociales potencialmente contrargumentadoras de estos prejuicios que contribuyan a fisurarlos. Hemos registrado casos que muestran que esto es posible en las aulas. Sin ninguna exploración inicial, en la enseñanza sobre pueblos originarios, al analizar situaciones históricas hay alumnos que afirman: *“entonces eran inteligentes”*, dando cuenta de que antes pensaban otra cosa...

Para cerrar, vuelvo a la pregunta: qué nos dicen las investigaciones sobre el aprendizaje de sociales. Los didactas proponemos formas de enseñanza que potencialmente promoverían aprendizajes. La investigación nos permite problematizar la enseñanza; nos permite revisar, matizar o validar nuestras afirmaciones. Nuestras producciones pueden ayudar a los docentes a tomar sus propias decisiones cuando construyen y realizan en las aulas sus propios proyectos.

Referencias bibliográfica:

- **Aisenberg, B.** (2000). Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Castorina y A. Lenzi (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa. (225-252)
- **Aisenberg, B. y Siede, I., con la colaboración de Villa, A.** (1993). *Por qué se inunda Buenos Aires. Material para el alumno y para el docente*. Dirección de Curricula. Secretaría de Educación G.C.B.A. Documento de Desarrollo Curricular inédito.
- **Cariou, D.** (2003). *Le raisonnement par analogie: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. (Thèse de doctorat), Université de Picardie Jules Verne, France.

- **Driver, R. y Oldham, V.** (1988). Un enfoque constructivista del desarrollo curricular en ciencias. En Porlán, García y Cañal (comps). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Díada, Sevilla.
- **Lautier, N.** (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. En *Perspectives documentaires en éducation n° 53, 15 ans de recherche en didactique de l'histoire- géographie*. INRP. (61-68)
- **Lenzi y Castorina** (2000). Investigación de nociones políticas: psicogénesis “natural” y psicogénesis “artificial”. Una comparación metodológica. En A. Castorina y A. Lenzi (comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa. (253-273)

Capítulo 7

Investigación y cambio en la enseñanza de las ciencias sociales

Antoni Santisteban Fernández¹

Los objetivos de la investigación en didáctica de las ciencias sociales

La ciencia y su transferencia a la práctica avanzan con la investigación. Esta premisa es lógica y parece incuestionable. Sin embargo, en la enseñanza de las ciencias sociales y de otras áreas de conocimiento, se proponen cambios y mejoras sin tener en cuenta las investigaciones de que disponemos en este momento. De Vecchis y Staluppi (2004) consideran que la formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales, debe contemplar el saber para saber, el saber para hacer y el saber para cambiar. Y el cambio fundamentado sólo puede darse desde la investigación.

Es cierto que hace unos años se acusaba a la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales de no tratar los problemas de la práctica e ignorar la realidad de las escuelas (Seixas, 2001; Thornton, 2008), pero esta situación se ha revertido en los últimos 20 años y en la actualidad podemos afirmar que tenemos una gran cantidad de investigaciones, que nos permiten proponer cambios importantes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, y para la innovación en los estudios de formación del profesorado (Pagès y Santisteban, 2014).

Hoy sabemos que la investigación es un elemento imprescindible en la formación del profesorado de todas las etapas educativas. Pero durante muchos años los estudios para la docencia en la mayoría de países no tenían el estatus universitario y se consideraba que enseñar era una técnica o una metodología, a la que se accedía con facilidad en poco tiempo si ya se habían adquirido otros conocimientos. Pero esta situación fue cambiando y poco a poco se reconoció el papel clave de la formación del profesorado para la mejora de la educación. Desde las didácticas específicas la investigación demostraba la importancia de la reflexión sobre la práctica, también desde la didáctica de las ciencias sociales (Tutiaux-Guillon, 2006).

¹ Docente e Investigador UAB – GREDICS – España.

En la mayoría de estudios universitarios la investigación tiene un papel predominante en la formación de cualquier campo científico, ya sea en las ciencias experimentales, la medicina o la historia, por ejemplo. En cambio, en la enseñanza no parece que la investigación tenga el mismo peso. Es posible que la causa de esta situación sea, en parte, que durante mucho tiempo la investigación educativa ha servido para describir problemas, pero no para solucionarlos. Es evidente que el profesorado debe tener un conocimiento de la investigación existente, sin que sea necesario que, al mismo tiempo, sea también investigador. Algo parecido a lo que sucede con el médico o el ingeniero, que deben conocer en cada momento los avances que aporta en cada caso la investigación.

La investigación educativa debe aportar información sobre cómo se enseña y cómo se aprende, y como producir innovaciones en la práctica. En el caso de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, también es necesario saber cómo formar una ciudadanía más responsable y comprometida con el cambio social y la democracia, y qué papel juegan en este proceso las ciencias sociales, la geografía o la historia (Santisteban, 2017a, 2018). Es evidente que la investigación no resuelve todos los problemas y que estos cambian en cada época, pero puede ayudar a introducir mejoras en el trabajo del profesorado y mayor comprensión sobre cómo se aprende, cómo se interpreta y cómo se actúa en una sociedad democrática.

78

Una ciencia no tan joven

En España la conversión de las didácticas específicas en áreas universitarias en los años ochenta del siglo pasado fue un impulso definitivo para incrementar la investigación, los másteres y doctorados, las publicaciones y los congresos (Gómez Rodríguez y Núñez, 2006; Ávila, Rivero y Domínguez, 2010; Martínez Medina, García-Morís y García Ruiz, 2017). Desde el 2000, por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Barcelona, se han defendido más de 50 tesis doctorales de didáctica de las ciencias sociales. Por otro lado, las investigaciones cuantitativas han dejado paso a investigaciones más cualitativas o de metodologías mixtas, que anteponen los objetivos de indagación a cualquier ortodoxia metodológica (Eisner, 1998; Barton, 2008).

En los trabajos de nuestro grupo de investigación² hemos procurado mantener una serie de criterios que caracterizan nuestros estudios:

- a) la investigación debe dar respuesta a los problemas de la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales;

² GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de las Ciències Socials), grupo de investigación reconocido por AQU, la agencia de la calidad universitaria de la Generalitat de Catalunya, con referencia SGR20171606, del cual soy investigador principal.

- b) la indagación en los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere entrar en las aulas y observar de una forma natural lo que sucede;
- c) la investigación debe contar con la participación del profesorado de las aulas que se investigan, tanto en el diseño de la indagación, en la experimentación y en la reflexión teórica;
- d) la investigación en didáctica de las ciencias sociales debe ocuparse también de lo que sucede en las aulas universitarias en la formación del profesorado y su relación con las prácticas;
- e) las metodologías cualitativas han demostrado ser las más adecuadas para producir cambios que mejoren la enseñanza de las ciencias sociales;
- f) la investigación no solo debe aportar datos sobre la situación que se analiza, sino también hacer propuestas de intervención didáctica;
- g) la investigación no es neutra, ya que la elección del objeto de investigación, así como las aportaciones que se hagan a la práctica se fundamentan en ideas sobre el mundo social y la enseñanza;
- h) la investigación debe orientarse a la educación para la ciudadanía crítica democrática y la justicia social (Santisteban 2017a y 2018).

En nuestras investigaciones hemos procurado saber cómo se enseña ciencias sociales y cómo se debería enseñar, saber de la situación de que partimos y hacer prospectiva sobre nuestro campo científico. Cada vez hemos avanzado en diferentes perspectivas y aspectos más concretos y, como un rompecabezas que va adquiriendo forma, hemos ido dibujando un paisaje cada vez con más detalles, con más información, más diáfano y con mayor identidad. Podemos decir que ahora conocemos con mayor precisión cuáles son las preguntas propias de la didáctica de las ciencias sociales y qué deberíamos plantearnos en las investigaciones del futuro. Hemos avanzado mucho y queda mucho por hacer.

Hemos acumulado una serie de conocimientos que podemos transferir a la práctica de enseñanza de las ciencias sociales y a la formación del profesorado del área. A continuación expondré algunos casos de investigaciones que hemos realizado y que pueden servir de ejemplo para comprender lo que se ha expuesto hasta ahora, es decir, que ayudan a mejorar la enseñanza de las ciencias sociales y la formación del profesorado.

La importancia de las relaciones entre el pasado y el presente

En una de nuestras investigaciones analizamos las capacidades de empatía del alumnado de educación secundaria, en un total de 46 chicos y chicas de tercero y cuarto de ESO de dos institutos catalanes de la periferia de Barcelona (González-Monfort, et. al, 2010). Después del estudio de las migraciones humanas a lo largo de la historia, así como las causas y las consecuencias de algunos procesos migratorios

del siglo XX, planteamos una actividad contextualizada en un futuro ficticio (2058), donde el alumnado tendría 65 años y una hija de 25 años que había emigrado al sur de África, donde en ese futuro había más riqueza y más posibilidades de empleo. Su hija, a través de un correo electrónico, les detalla los problemas que tiene para encontrar trabajo y para adaptarse a las costumbres o superar el obstáculo del idioma.

Nuestras suposiciones a priori eran que el alumnado aplicaría los conocimientos estudiados en las clases de historia anteriores, donde se habían analizado los problemas que debían superar los inmigrantes, pero los resultados demostraron que los y las estudiantes tenían muchas dificultades para contextualizar la situación y para ejercer la empatía para ponerse en el lugar de su futura hija. Algunos alumnos muestran una actitud ingenua y poco realista, y parece que desconocen los aspectos más dramáticos de la inmigración. Suponen que con el mero hecho de querer adaptarse es suficiente para integrarse en un nuevo contexto social.

Aparece con mucha fuerza el presentismo y la gran mayoría utiliza los valores del presente para interpretar el pasado y proyectarse hacia el futuro. El pasado apenas se utiliza para comprender el presente, y menos todavía para mirarse y construir el futuro. Son pocos los textos narrativos que relacionan el pasado con el presente y con el futuro. La mayoría del alumnado escribe desde el presente y en el presente y parece incapaz de interpretar el futuro propuesto a partir de su presente y de lo que conoce del pasado.

Según estos resultados se constata que no se movilizan los aprendizajes históricos trabajados en la propuesta educativa o en otras ocasiones en las clases de historia o ciencias sociales. En general, no existe conciencia histórica, que es conciencia temporal. Así, parece que no es suficiente poner al alcance del alumnado unos conocimientos sobre el pasado. Es imprescindible diseñar actividades que obliguen al alumnado a darse cuenta que el presente es producto de las decisiones tomadas en el pasado. Y, al mismo tiempo, es necesario plantear actividades que utilicen el conocimiento histórico para proyectarse en el futuro, para imaginar futuros diferentes: posibles, probables, deseables, optimistas, pesimistas, individuales, colectivos...

Cómo enfrentarse a la complejidad de los problemas sociales

En otra de nuestras investigaciones quisimos conocer las representaciones sociales que el alumnado tiene sobre los problemas de la sociedad: ¿qué entiende por problemas sociales?, ¿cómo los describe o interpreta?, ¿qué causas identifica y qué consecuencias?, ¿si comprende la necesidad de su compromiso?, ¿si es capaz de plantear soluciones? Diseñamos una herramienta utilizando imágenes con el convencimiento que éstas podían mostrar mucho sin necesidad de explicar

demasiado (Canal, Costa y Santisteban, 2012). Eran imágenes sobre sostenibilidad, violencia, niños soldado, fronteras, refugiados, entre otras. Se preguntaba si la solución de alguno de estos problemas era responsabilidad individual, colectiva, gubernamental, empresarial, etc. Las actividades fueron realizadas en seis institutos de Cataluña y en diez grupos clase (en todos los niveles de ESO y Bachillerato). El total de encuestados fue de 339 alumnos y alumnas, de los cuales 184 eran de primer ciclo, 83 de segundo ciclo y 72 de Bachillerato.

Los resultados de esta investigación nos indican que la mayoría del alumnado identifica problemas sociales relevantes, pero tiene muchas dificultades para describir causas y, en especial, para identificar consecuencias. El alumnado no siempre comprende los principios de la justicia social como derechos democráticos, así, al analizar una imagen sobre la desigualdad económica entre dos zonas de una misma ciudad, unos mencionan causas como “la mala distribución de la riqueza”, mientras que otros consideran que la causa es “la falta de ayuda de los más ricos hacia los pobres”. También las consecuencias mencionadas tienen diferentes grados de pertinencia. Al analizar la imagen sobre unos niños soldado, unos mencionan la pérdida de la infancia y la muerte prematura, mientras que otros se fijan en la salud de los niños, que están fumando.

Una última actividad planteaba una valoración crítica y de toma de decisiones ante un problema real que aparecía en una noticia periodística, relativa a la construcción ilegal de un hotel en la playa de un parque natural. Aquí se presentaban las discrepancias de posiciones entre quienes defendían su construcción -por interés o para generar actividad económica y empleos en el pueblo-, y quienes defendían el medio ambiente como solución a largo plazo para la zona, lo cual planteaba un dilema moral. Un dato muy relevante es el número de alumnos que no saben posicionarse (15% de primer ciclo, 24% del segundo y 30% de Bachillerato), mientras que el 31% del conjunto no contesta la pregunta, de los cuales casi la mitad corresponde a Bachillerato. El hecho que el alumnado de Bachillerato tenga más dificultades para tomar decisiones parece que tiene que ver con un mayor grado de conocimiento del problema.

De los datos anteriores deducimos una conclusión que nos parece muy relevante, ya que la investigación demuestra, en los casos de educación secundaria que hemos analizado, que cuando el alumnado posee más información y más capacidades de interpretación, es decir, comprende mejor la complejidad de la realidad, esto no se traduce necesariamente en un posicionamiento claro ante los problemas sociales o en una mayor facilidad para la toma de decisiones. Podemos pensar que la maduración y el aprendizaje aumentan las capacidades para comprender los diferentes puntos de vista, los aspectos positivos y negativos de las decisiones que se pueden tomar. A más responsabilidad y más compromiso también le corresponde

un aumento del miedo al error. Por lo cual, si el alumnado de mayor edad tiene más problemas para tomar decisiones, entonces nuestra obligación es educar en este sentido y ofrecerles los instrumentos necesarios para la argumentación y la acción social responsable. La investigación nos indica qué debemos hacer ¿Es esto lo que estamos haciendo?

Cómo nos enfrentamos a la manipulación de la información

Una de las temáticas que más nos han preocupado en nuestras investigaciones ha sido la formación del pensamiento crítico. Por este motivo hemos indagado en las capacidades del alumnado para interpretar de forma crítica diferentes tipos de informaciones y para prevenir la manipulación en los medios. En una de estas investigaciones elaboramos una encuesta para el alumnado de 4º de ESO (15-16 años en el último curso de la educación secundaria obligatoria) a partir de otros estudios internacionales, en especial el trabajo de Torney-Purta y otros (1999 y 2001). La encuesta fue contestada por 461 estudiantes de diferentes lugares de España (Barcelona, Sevilla, Málaga y Gran Canaria).

Una pregunta les planteaba una situación en la que una persona borra un fragmento de un libro de historia. Se les pedía que opinasen sobre qué pensaban que estaba haciendo y por qué, a partir de unos ítems preestablecidos. Un 51 % del alumnado da una respuesta relacionada con la manipulación de los hechos, pero el resto sólo considera que está haciendo la historia más agradable (22 %), más comprensible (12 %), que borra las partes que no se entienden (8 %) o que intenta hacer la historia más corta (3 %). Un 1 %, no contesta. Una posible interpretación de estos resultados nos muestra que el 49 % del alumnado investigado no posee capacidades mínimas de pensamiento crítico (Santisteban y Pagès, 2009).

Otra pregunta pedía al alumnado que distinguiera entre opiniones y hechos. En una pregunta se exponían tres hechos y una opinión, en la segunda tres opiniones y un hecho. En el primer caso, un 68 % del alumnado reconoce la opinión de entre los hechos. En el segundo caso, sólo un 51 % del alumnado diferencia el hecho de las tres opiniones. Estos resultados vuelven a demostrar un alto porcentaje de chicos y chicas que no tienen capacidades básicas de pensamiento social crítico, el 32 % en el primer caso y un 49 % en el segundo. Si el alumnado no distingue entre hechos y opiniones es difícil que pueda participar con autonomía en democracia.

En otras investigaciones hemos insistido en analizar las capacidades de pensamiento crítico del alumnado, con instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, con resultados muy parecidos a los anteriores (Santisteban, et al., 2016). En nuestros trabajos hemos llegado a la conclusión que sin una alfabetización crítica de la ciudadanía no hay educación, ya que nadie está bien educado si no tiene herramientas

de literacidad crítica contra la manipulación y no puede tomar decisiones con autonomía. También hemos aprendido que sin una ciudadanía crítica no puede existir una democracia de calidad (Santisteban, 2017b). Por lo tanto, hemos de insistir en una enseñanza de las ciencias sociales que ayude a interpretar los problemas y conflictos sociales.

Qué papel juegan los modelos conceptuales en la investigación y en la enseñanza

Algunas corrientes de investigación recientes han ayudado a avanzar en algunos aspectos de la didáctica de las ciencias sociales, aunque, con una cierta perspectiva, podemos reconocer sus insuficiencias (Seixas, 2001). Por un lado, las ideas de Shulman (1989) fueron una contribución importante, pero no solucionó ninguno de los problemas de la didáctica, sino que tan sólo constató su existencia. En segundo lugar, el constructivismo favoreció una gran cantidad de investigaciones relacionadas con la indagación en las ideas previas, pero al no disponer de sistemas conceptuales de referencia o de modelos conceptuales para la construcción del conocimiento social, no tuvo la incidencia esperada en la mejora de la práctica, aunque ha ayudado a comprender mejor el proceso de aprendizaje (Boix-Mansilla y Gardner, 1999). El constructivismo se convierte en una teoría vacía sin el conocimiento de las estructuras conceptuales sobre el tiempo, el espacio y la sociedad.

La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales debe aportar modelos conceptuales que faciliten otras investigaciones y que sean una ayuda también para crear propuestas didácticas. Los modelos conceptuales son instrumentos didácticos para la construcción del conocimiento y, además, son esenciales en la formación del profesorado. Es evidente que ni la historia ni la geografía ni el resto de ciencias sociales han creado modelos conceptuales que puedan ser transferidos de manera mecánica a la enseñanza, por lo tanto, es la didáctica la que debe crear los modelos conceptuales para planificar la construcción de los aprendizajes.

Al mismo tiempo, en la formación del profesorado, se debe reflexionar sobre el aprendizaje conceptual, para diferenciarlo del aprendizaje de hechos o datos. Es necesario comprender cómo se construyen los conceptos y qué tipo de estructuras conceptuales hemos de proponer desde la didáctica. Según Audigier (1991) la idea de red conceptual es básica: "...aprender un concepto es aprender un sistema de relaciones; aplicar una enseñanza que se propone la construcción de conceptos es, pues, privilegiar relaciones; aunque la definición de un concepto puede a veces parecer útil, enseñada hay que ponerla en cuestión mostrando las relaciones que un concepto mantiene con otros" (Audigier; 1991, p.12).

A lo largo de nuestros estudios hemos aportado diferentes modelos conceptuales para la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia, y para la educación para la ciudadanía. Hemos creado, a partir de las investigaciones, modelos conceptuales sobre, por ejemplo, el tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 1999), el pensamiento histórico (Santisteban, González y Pagès, 2010), la educación para la ciudadanía (Santisteban y Pagès, 2007), la educación para el futuro (Anguera y Santisteban, 2012), la literacidad crítica (Tosar, 2017a y 2017b; Godoy, 2018) o los contrarrelatos del odio (Santisteban, 2017; Arroyo y otros, 2018).

Es importante que nuestras investigaciones sirvan para mejorar la enseñanza de las ciencias sociales y la formación del profesorado, pero también -y al mismo tiempo- deben aportar modelos al campo de conocimiento de la didáctica de las ciencias sociales, porque de nosotros depende también la construcción del área que nos une como comunidad científica y que nos permite tener una identidad intelectual, que ha de establecer los límites con las ciencias sociales, la geografía o la historia, con las ciencias de la educación, con la sociología de la educación o con todos aquellos campos que pretenden -con toda legitimidad- investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Para acabar

84

Soy consciente que los ejemplos anteriores son una pequeña muestra de todo lo que se ha investigado, fruto del trabajo de numerosos grupos de investigación en todos los países del mundo. Tan solo pretendía mostrar cómo la investigación puede aportar conocimientos para producir cambios en la enseñanza de las ciencias sociales. Otros aspectos importantes se han quedado en el tintero, pero en otra ocasión podremos exponerlos. Se trataba de demostrar que sin investigación no hay cambio y sin cambio no hay futuro.

En un momento histórico como el actual donde los valores democráticos se muestran vulnerables por los continuos ataques desde ideologías neofascistas en todo el mundo, hemos de reivindicar con más fuerza que nunca la importancia de los estudios sociales y de una educación para la ciudadanía, sin dudas, crítica, democrática y global. Este debe ser también el objetivo de nuestras investigaciones, en último término, demostrar que la enseñanza de las ciencias sociales puede ser un instrumento para defender la democracia y la justicia social.

Referencias bibliográfica:

- **Anguera, C.; Santisteban, A.** (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. En De Alba, N.; **García, F. F.; Santisteban, A.** (eds). *Educación para la participación*

ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (pp. 391-400), Vol 1. Sevilla: Díada.

- **Arroyo, A. y otros** (2018). El discurso del odio: una investigación en la formación inicial. Martínez Medina, R., García Moris, R. y García Ruiz, C. R. (eds.) *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp.423-434). Córdoba: AUPDCS / Universidad de Córdoba.
- **Audigier, F.** (1991). La construcción del espacio geográfico. Una investigación didáctica en curso. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* (AUPDCS), 3-4, 9-24.
- **Ávila, R. M.; Rivero, P.; Domínguez, P. L.** (coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza: Institución «Fernando El Católico» (C.S.I.C.).
- **Barton, K. C.** (2008). Research on students' ideas about history. Levstik, L. S.; Tyson, C. A. (eds.). *Handbook of Research in Social Education* (pp. 239- 257). New York: Routledge.
- **Boix-Mansilla, V.; Gardner, H.** (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?, en Stone, M. (comp.) (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp.215-256). Barcelona: Paidós.
- **Canal, M.; Costa, D.; Santisteban, A.** (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? De Alba, N.; **García, F.; Santisteban, A.** (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 527-535). Sevilla: Díada. Vol. I.
- **De Vecchis, G.; Staluppi, G.** (2004). *Didattica della geografia. Idee e programmi*. Torino: Utet.
- **Eisner, E. W.** (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- **Godoy, F.** (2018). Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Gómez Rodríguez, E.; Núñez, P.** (eds.) (2006). *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*. Málaga: AUPDCS.
- **González-Monfort, N.; Henríquez, R.; Pagès, J.; Santisteban, A.** (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. Pagès, J.; Santisteban, A. (eds). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 145-157). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- **Martínez Medina, R., García Moris, R. y García Ruiz, C. R.** (eds.). *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba: AUPDCS / Universidad de Córdoba.

- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS. Vol.1.
- **Pagès, J.; Santisteban, A.** (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. AAVV: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp.187-207). Sevilla: Díada.
- **Santisteban, A.** (2017a). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez Medina, R **García-Morís y C.R. García Ruiz** (Eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba: AUPDCS/ Universidad de Córdoba.
- **Santisteban, A.** (2017b). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.
- **Santisteban, A.** (2018). L’educació per a la justícia social des de l’ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Tosar, B.; Santisteban, A.; Pagès, J. (eds.). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp.13-25). Barcelona: GREDICS / Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Santisteban, A. y otros** (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. García Ruiz, C.R.; Arroyo, A.; Andreu, B. (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas / AUPDCS.
- **Santisteban, A.; González-Monfort, N.; Pagès, J.** (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Ávila, R.M., Rivero, P.; Domínguez, P.L. (coords.): *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.115-128). Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C) / AUPDCS.
- **Santisteban, A.; Pagès, J.** (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía, en Pagès, J.; Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer.
- **Santisteban, A.; Pagès, J.** (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 53. Medellín. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación (Colombia). 15-31.
- **Seixas, P.** (2001). Review of Research on Social Studies, en Richardson, V. (ed.). *Handbook Of Research On Teaching* (pp.545-565) (4th ed.). Washington: American Educational Research Association.

- **Shulman, L.S.** (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. Wittrock, M.C. (ed.) *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp.9-91). Barcelona: Paidós/MEC.
- Thornton, (2008). Continuity and change in social studies curriculum. Levstik, L.S.; Tyson, C.A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 15-31). New York/London: Routledge.
- **Torney-Purta, J. /Schwille, J. /Amadeo, J.** (eds.) (1999). *Civic Education across Countries: Twenty-four Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- **Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schultz, W.** (eds.) (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- **Tosar, B.** (2017a). Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària. Tesi Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Tosar, B.** (2017b). Cartes a una nena refugiada. Ensenyar ciències socials per llegir i escriure el món. *Perspectiva Escolar*, 395, 21-25.
- **Tutiaux-Guillon, N.** (2006). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas. El ejemplo francés, en Gómez Rodríguez, E.; **Núñez, P.** (2006). *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales* (pp.19-38). Málaga: AUPDCS.

Capítulo 8

¿Qué no nos dice la investigación sobre enseñanza de la historia?

Paulina Latapí Escalante¹

Introducción

La tesis que pienso acreditar en este escrito es la siguiente: el campo de la investigación sobre enseñanza de la historia en América Latina ha llegado a un punto de desarrollo en que se vislumbra una situación coyuntural debido a que los fines teleológicos que se impuso a sí misma se han enfrentado a la no correspondencia en su producción, lo cual marca un posible momento de transición. A modo de interrogante inicial planteo: ¿qué responsabilidad asumimos los investigadores e investigadoras en enseñanza de la historia frente al presente que nos interpela, por ejemplo, con el advenimiento al poder de personas y grupos en los que se retrocede de manera llana en derechos y libertades ciudadanas? Explicaré más ampliamente el supuesto con fundamento en los más recientes estados de la cuestión. Asimismo, derivado de dicha tesis, me interesa demostrar que, para superar tal momento, es necesaria la autocrítica y, más aún, el replanteamiento de ciertos aspectos epistemológicos sustantivos del campo.

89

El estado del campo de conocimiento

En este apartado abordaremos sucintamente la historia reciente del campo de investigación en enseñanza de la historia que va desde la década de los noventa del siglo pasado hasta la actualidad, para dar cuenta de su producción. Consideramos tres obras: las dos primeras son estados del conocimiento que abarcan la misma temporalidad y región y que ensanchan su mirada para contemplar no sólo a América Latina sino a España y a Portugal. La tercera obra está conformada por los tres volúmenes de las memorias de las XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de la Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, efectuado en octubre del 2018 en Bariloche, Argentina. Aunque evidentemente esta última obra no es un estado de conocimiento y abarca además de la historia a otras disciplinas sociales, fundamentalmente a la geografía, se justifica su inclusión por

¹ Docente e investigadora. Universidad Autónoma de Querétaro – México.

ser lo más reciente con lo que podamos contar con la amplitud y rigurosidad requerida y, además, porque varias de las personas que autoraron los estados de conocimiento antes dichos, participaron en tal encuentro de modo que funge como una especie de termómetro de la producción actual.

La primera de estas obras es un trabajo liderado por Plá y Pagès (2014), en el cual solicitaron, a exponentes de la región, dar cuenta de lo producido en las pasadas dos décadas, en nuestros países, ciñéndonos a ciertos criterios. Tal esquema de obra, ideado por los compiladores, resultó muy fructífero debido a que la información vertida en cada capítulo en general es ordenada y, en cierta medida, comparable. Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Nicaragua, Perú, Portugal y Uruguay participamos en dicho estado de la cuestión. Sobresalen, en primer lugar, la diversidad de ritmos y avances que se han dado en los pasados años. Ello en gran parte ha estado determinado por los programas formativos que se han instituido en los países pues los productos básicamente han emergido de éstos. El impulso que ha tenido el campo se puede atribuir, entre otros factores, a que respondió con análisis a diversas reformas educativas, muchas de ellas producto de cambios político-sociales. Así, las instituciones se han ido ajustando a los cambios construyendo programas educativos específicos, por ejemplo, para formación docente ante las nuevas reformas curriculares, en los cuales se han promovido investigaciones. Por esta razón uno de los principales tópicos de investigación abordados en la región ha sido el currículum.

90

Otros tópicos comunes preponderantes son los procesos historiográficos y sus transposiciones a las aulas, así como problemas específicos de la enseñanza y del aprendizaje del saber histórico escolar, vinculados al tiempo y espacio, a los sujetos de la historia y a las representaciones, principalmente. Le siguen temas que giran en torno a diversos aspectos de las prácticas docentes. Se denota continuidad en temas como memoria e identidad (donde emerge el tema de la empatía histórica) y un creciente interés sobre el estudio de los libros de texto, el género y la construcción de ciudadanía. El enfoque pedagógico predominante expuesto ha sido el constructivismo cognitivo y el ámbito central, el aula, excepto por Brasil que sí documenta su incursión en la educación no formal.

Plá y Pagès (2014) concluyen con una recomendación de peso:

La relación entre historia y enseñanza de la historia, aunque en momentos es estrecha, tiene pronunciadas diferencias, por lo que es necesario utilizar perspectivas antropológicas, sociológicas, lingüísticas, psicológicas, pedagógicas e historiográficas que profundicen nuestra mirada (pág.7).

De lo anterior se desprende, principalmente, que la categoría central que se toca en casi todos los temas es el pensamiento histórico pues se ha conjugado la perspectiva

disciplinar con la psicopedagógica más boyante, de modo que se privilegian los temas cognitivos. La memoria y la identidad, en los cuales debieran emerger temas como son los sentimientos y las emociones, apenas aparecen dibujados y con frecuencia su abordaje conceptual resulta confuso. La interdisciplinariedad que se recomienda, sólo se encuentra por el uso de la historia, la psicopedagogía y en menor medida la antropología, disciplinas de las cuales se retoman fundamentalmente aspectos teóricos y/o metodológicos mayormente explicativos o prescriptivos.

Con la segunda obra que consideramos ocurre algo similar. Se trata de un trabajo dividido en dos tomos, titulado *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos* y fue coordinado por Lima y Pernas (2015). Ya hemos señalado que esta obra, con respecto a la anterior “es paralela porque, prácticamente abarca la misma temporalidad, el mismo tópico general y la misma región.” (Latapí, 2018, p.19). Sin embargo, la diferencia sustantiva es que la obra no es un estado de la cuestión propiamente dicho, aunque algunos artículos en ciertos temas sí lo son. Contiene trabajos de académicos españoles, mexicanos, brasileños y una persona argentina. Sus temas preponderantes son: aprendizajes escolares, programas de estudio y libros de texto (algunos de los autores fueron protagonistas de su confección y esto resulta muy valioso) así como procesos incluidos, la planificación y la evaluación en la praxis docente y el uso de las tecnologías. Encontramos, asimismo, temas emergentes como son la educación patrimonial y la formación ciudadana. De manera semejante con la obra anterior, hallamos continuidad en temas que podríamos denominar *clásicos de la investigación en enseñanza de la historia*, fundamentalmente, la memoria e identidades; no obstante, en éstos no se aborda de manera directa el componente emocional inherente a dichos temas.

En síntesis, el análisis de esta obra prueba también que se ha estimulado la línea de trabajo que versa sobre la formación para el pensamiento histórico -derivado de la conjunción de la influencia historiográfica para estimular el método histórico y la psicología cognitiva- lo cual ha minimizado la visión de las implicaciones emocionales con respecto a los objetivos que se plantea, por ejemplo, su centralidad en la formación para la ciudadanía. Con respecto al capítulo que funge como sello de la obra, autorado por Prats y Santacana “La enseñanza de la historia en el siglo XXI” hemos alertado:

Si bien coincidimos con la aseveración “cuando un grupo de personas organizadas coloca explosivos en un lugar público por razones ideológicas muestra un gran desprecio hacia la tradición cultural que dice combatir” (p. 272) a nuestro juicio se queda corta pues hemos de escudriñar no sólo en las razones cognitivas para hacer tal atrocidad, sino también en los sentimientos involucrados en la decisión y en el acto de hacerlo, es decir, en la relación entre cognición y emoción en la cual consideramos necesario enfocarnos particularizando en la mirada de la

enseñanza de la historia. Nos aventuramos a pensar que estos autores posiblemente sí consideran los aspectos emocionales, pero no lo externan de manera directa ni precisa como se denota más adelante, cuando aseveran que la historia no explica el presente, sino que facilita su comprensión e indican que se deben formar ciudadanos razonables que “identifiquen y puedan detectar los excesos emocionales (p. 277). En los apartados de nuestro trabajo en los que trataremos las emociones, veremos que dicha frase es incorrecta desde las miradas de la psicología y de las neurociencias. (Latapí, 2018, p. 21).

La tercera obra, que comprende las actas del IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, se denomina *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la Historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Hace patente el dinamismo y riqueza del campo de conocimiento en la región. Participan investigadores e investigadoras de España, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, Portugal, Costa Rica y Uruguay. Los temas versan principalmente sobre formación de docentes, experiencias de innovación, currículum, libros de texto, tiempo y espacio históricos, representaciones sociales, enseñanza a partir de problemas socialmente relevantes y ciudadanía, en los que se subsumen temas como las identidades, la memoria y la empatía.

92

La interdisciplina, que se hace patente en diversos trabajos, resulta semejante a los dos estados de la cuestión ya reseñados. Se emplea como instrumento de abordaje teórico metodológico. Fundamentalmente se vale de conceptos desde la historia, la psicología, la pedagogía y, en ocasiones de la antropología y sociología, para análisis, explicación y, en algunos casos, para aportar líneas de acción.

Encontramos en la obra dos trabajos que se vinculan directamente a lo que sostenemos en la presente disertación. Uno que se vale de las neurociencias, y otro, en que se trabaja con el sentimiento de odio. Por su parte “El aporte de las neurociencias en la enseñanza de la Geografía” asienta:

La propuesta consiste en poner a consideración los caminos posibles para construir perspectivas de análisis a partir del aporte de las neurociencias, sobre la base de que este encuadre es una oportunidad para comprender los procesos cognitivos y las acciones de las personas, y de manera más amplia como miembros de una sociedad a la que pertenecen. (Lorda, 2018, p. 16).

En éste la autora alerta que se trata de un trabajo “parcial”, “subjetivo” e incompleto” (p. 162). No obstante, resulta un intento de rebasar los enfoques comunes a la investigación para atender a la complejidad en la escuela de hoy. Encontramos un

serio problema que consiste en que, al acudir a las neurociencias, se vale fundamentalmente del trabajo del médico López Rossetti, quien ha escrito libros de difusión que se han convertido en best sellers pero que tienen algunos puntos muy débiles. Por cuestiones de espacio sólo menciono que mayormente se basa en Paul Ekman, cuyos trabajos considera “fundacionales” pues “demostró la “universalidad de las expresiones faciales” (López Rossetti, 2018, p. 60). Resulta esencial que nosotros cuestionemos esto, lo cual es de dominio de las neurociencias serias. Un historiador muy reconocido en el campo del estudio de la historia de las emociones me fue de gran ayuda para hacerlo en mi trabajo doctoral. Plamper (2015) efectuó una extensa recapitulación de los problemas que presentan las investigaciones de Ekman entre los que destaca: concluir la universalidad de las expresiones emocionales sin tomar en cuenta las variables del lenguaje y las narraciones de diversas culturas, sustentar sus resultados sólo en los movimientos faciales siendo que en muchas culturas intervienen otras partes del cuerpo y emplear sus resultados en política pese a que no se contaba con la suficiente evidencia (después de la tragedia de 9/11 Ekman vendió al gobierno norteamericano un sistema para detectar caras de posibles terroristas que se instalaron en 161 aeropuertos en los Estados Unidos). Por ello Plamper asevera tajantemente: “acorde a los principios de método y verificación científica los trabajos de Ekman han fracasado” (p. 158). Sirva ello para “cuidarnos de las adaptaciones simplistas de las neurociencias” (2015, p. 298).

El segundo trabajo, que está en su primera fase de desarrollo, focaliza en el sentimiento del odio hacia los grupos minoritarios y comunidades diversas. Su objetivo último consiste en dotar al docente de ciencias sociales de herramientas “al servicio de los valores democráticos” para lo cual analiza “la existencia de discursos del odio en las redes sociales y la participación y valoración de los futuros y las futuras maestras, para desarrollar el pensamiento crítico sobre estas narrativas degradantes desde la acción educativa.” (Arroyo, Balibé, Canals, García, Llusà, López, Oller, Santisteban, 2018, p. 635). Consideramos que este trabajo innovador debe, necesariamente, considerar el funcionamiento de las emociones en relación con la cognición, de lo contrario no podrá cumplir su cometido de enarbolar la “racionalidad por encima de la presencia de las emociones” so riesgo de no poder brindar líneas claras de acción. Al respecto muy útil sería obra de Morgado (2018) *Emociones corrosivas*, entre otras de sus obras.

Transdisciplina

Hasta aquí ha quedado expuesto, de manera panorámica, qué temas se han investigado en la región iberoamericana en los años recientes: hemos podido comprender sobretodo muchos qués, cómo y porqués de realidades concretas. Siendo autocríticos hemos de exponer tres características del campo que, hasta donde tenemos noticia, no se han señalado hasta ahora. En primer lugar, asentar que en su

mayoría las investigaciones provienen de trabajos para obtener un grado lo cual habla de la relevancia de los programas de formación en la región (que ya hemos anotado), sin embargo, habla también de que un gran número de trabajos carecen de continuidad. En segundo lugar, resaltamos la preponderancia que han tenido los autores españoles en la región latinoamericana. Su bibliografía, sin duda, es la más ampliamente citada. La emergencia de temas como los pueblos amerindios y su descolonización apenas comienzan a vislumbrarse. En tercer lugar, es necesario hacer notar que varios países de la región no aparecen en las obras citadas.

Asimismo, en muchos de los trabajos, se reconoce que la realidad nos ha rebasado debido a que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en general parecen haber fallado ante la toma de decisiones individuales y colectivas que han conllevado a la regresión en la lucha y consecución de la conquista por derechos humanos fundamentales. Por ello es que de inicio he sostenido que es momento de plantear qué no sabemos en nuestro campo de investigación, acorde a las necesidades actuales, para enfocar nuestros estudios presentes y venideros. Hemos de aclarar que no se pretende suspender lo avanzado sino continuarlo, pero enfocando trabajos en temas urgentes como son la relación entre cognición y emoción y el abordaje trasdisciplinario. En mi tesis doctoral sostuve que este último tema es sustantivo para la comprensión de temas clásicos y nuevos; yo lo abordé desde la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia. La mirada sustantiva considero que ha de ser contraria a la de sólo retomar categorías desde un utilitarismo funcional, sino la de construir nuevas categorías en un diálogo con autores de disciplinas que hayan incursionado de manera directa en la educación: así podríamos abatir las simplificaciones y/o adaptaciones incorrectas.

En mi caso, en este trabajo interdisciplinario, retomé de Plamper su alerta para abordar cuestiones desde las ciencias o disciplinas ajenas a las ciencias sociales o humanidades. Ese autor enfatiza que las investigaciones obedecen a una lógica y epistemología propias. Por ende, la epistemología de las ciencias duras no es correspondiente a la de las ciencias sociales y humanidades. Por ello posiblemente *best sellers*, por ejemplo de psicología o de neurociencias, han influido en diferentes ámbitos educativos pero muchas veces su información sobre neurociencias, como fundamento para planes de formación, programas y evaluaciones, por ejemplo, no está bien fundamentada. A nuestros ojos lo que sucede es que se toman conceptos y se aplican sin considerar su epistemología. Por ello es menester profundizar en la epistemología de la historia y su enseñanza para, desde ahí, poder dialogar con otras disciplinas en la búsqueda de dar solución a los problemas específicos de nuestro ámbito.

Betancourt (2015), desde la teoría de la historia, ha llevado a cabo una profunda revisión epistemológica y asienta que: “La condición de la continuidad estructural

está precisamente en el imprevisto y la incertidumbre, nunca eliminables, pero sí manejables bajo los estándares sistémicos de la selección y el enlace.” (pp. 267 – 268). Argumenta que debe haber una autoobservación dentro de las ciencias sociales para lo cual es útil la teoría de sistemas. En sus planteamientos me baso para argumentar que en la investigación sobre enseñanza de las ciencias sociales en Iberoamérica debemos auto revisarnos críticamente, asumir nuestra responsabilidad, favorecer la transdisciplina -aclaro este autor va más lejos al hablar de transversalidad entendida como trabajar sin fronteras- para identificar confluencias, intersecciones, distinciones y otros elementos que nos posibiliten a investigar con un enfoque relacional y sistémico constructos como cognición/ emoción en conjunto, y otros como podrían ser realidad/ficción, estudiantes/docentes, entre otros, para buscar elementos explicativos y guías de acción sustentadas.

Será menester aventurarnos al verdadero diálogo interdisciplinario, con las disciplinas pertinentes al problema de estudio, por ejemplo, no sólo con la filosofía, la antropología, la psicología y las neurociencias en autores-insisto- que transfieren ellos mismos al campo educativo de las ciencias sociales. Yo interpelaría a ir más allá de las disciplinas antes citadas que yo trabajé y ampliar nuestras perspectivas. Iniciaría diálogos profundos con sociólogos, y por supuesto, lingüistas, pues, como quedó probado arriba, ya vamos tarde... Gadamer (1977) asentó en lo setentas: “el ser que puede ser comprendido es lenguaje” (p. 567). Y ese lenguaje expresa las identidades, resguarda la memoria, posibilita los procesos de enseñanza aprendizaje y, lo sabemos hoy, es multidimensional pues no se expresa sólo en la narración oral o escrita que ha sido privilegiada en nuestros estudios, sino en la emocionalidad que se suscita, también, a nivel corporal.

Referencia bibliográfica:

- **Betancourt, M. F.** (2015). La ciencia histórica como orden cognitivo emergente. En **Betancourt, M. F.** (Ed.), *Historia y Cognición. Una propuesta de epistemología desde la teoría de sistemas*. (pp. 263-325). México: UNAM/Universidad Iberoamericana.
- **Gadamer, H., G.** (1977) *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme. Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito.
- **Jara, M. A., Funes, G, Ertola, F., Y Nin M.C.** (Coords.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la Historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Actas del IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Vol, 1-3). Accesible en: <http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/libro-serie-actas-2018>
- **Latapí, P.** (2018). *Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia al teatro histórico como ámbito de enseñanza: el caso del Segundo*

Imperio Mexicano. (Tesis de doctorado) Universidad Autónoma de Barcelona: España. Accesible en: <http://hdl.handle..net/10803/663824>

- **Lima, L. y Pernas, P.** (Coords.). (2015). *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos*. México: El Dragón Rojo.
- **López, R. D.** (2018). Razón, emoción y decisiones. En López, R. D. (Ed), *Emoción y sentimientos. No somos seres racionales, somos seres emocionales que razonan* (pp. 165 – 184). España: Editorial Ariel.
- **Luhmann, N.** (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. España: Anthropos/Universidad Iberoamericana/CEJA
- **Pagés, J. y Plá, S.** (Coords.). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores – Universidad Pedagógica Nacional.
- **Plamper, J.** (2015). *The history of emotions. An introduction*. Gran Bretaña: Oxford University Press.

Capítulo 9

Aprender a enseñar ciencias sociales: reflexiones en torno a la investigación

Jéssica Ramírez Achoy¹

Introducción

El tema del aprendizaje de las ciencias sociales no solo es apremiante sino heterogéneo y amplio, por ello he querido proponer la discusión sobre el aprendizaje del futuro profesorado en su formación inicial. A partir del análisis bibliográfico lo que pretendo es exponer algunos de los retos que enfrentamos las universidades para impactar de forma crítica en las clases de secundaria.

Me interesa profundizar lo que está pasando a nivel universitario ¿Qué se aprende de Ciencias Sociales o su equivalente a Estudios Sociales? ¿Qué deja de aprender el futuro profesorado de secundaria? y ¿Cómo esto influye en las lecciones que se imparten en los colegios? Para contestar tales preguntas realizaré un breve repaso por las investigaciones más recientes en formación inicial docente (FID), así como en los retos de lo que significa aprender a enseñar.

97

La bibliografía sobre la FID es muy amplia, pero acá me interesa exponer algunas de las propuestas que desde el aula universitaria rompen los esquemas de enseñanza magistral y positivista de la universidad. Por ello, el documento lo he dividido en dos apartados: 1) ¿Por qué investigar al futuro profesorado? y 2) los retos de aprender a enseñar Estudios Sociales o Ciencias Sociales. En el primero problematizo el tema y en el segundo parto de dos propuestas didácticas como alternativas a la formación actual del profesorado.

1. ¿Por qué investigar al futuro profesorado?

La formación docente es un reto de las sociedades actuales. Hoy sabemos que el profesorado ejerce un papel fundamental para el desarrollo, o no, de las políticas curriculares y la enseñanza del pensamiento crítico. El profesor o profesora de Estudios Sociales es quien toma las decisiones de lo que pasa en el aula, por tanto,

¹ Docente e Investigadora en la Universidad Nacional de Costa Rica – Costa Rica.

este es uno de los principales actores para investigar y proponer alternativas en el aprendizaje de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.

¿Qué están aprendiendo los futuros y futuras docentes? En la FID uno de los debates se centra en la enseñanza de lo disciplinar (Historia, Geografía y Ciencias Sociales), lo pedagógico y didáctico. Vaillant (2009) realizó un balance de las reformas exitosas en la FID para secundaria en cuatro países europeos. En el caso de Finlandia el profesor o profesora debe tener un fuerte componente disciplinar para luego ingresar a la Facultad de Educación. Mientras que en Noruega predomina una enseñanza más general de las disciplinas, con un fuerte énfasis en lo educativo. En Alemania e Inglaterra los esfuerzos se han realizado desde los estándares de educación y los perfiles docentes. Las prácticas docentes tienen un fuerte componente en estos esquemas, pues se reconoce que desde ahí es donde el futuro profesorado puede comprender las realidades de aula.

Por otro lado, Lévesque y Zanazanian (2015) demuestran que el aprendizaje de los futuros y futuras docentes de historia de habla inglesa y francesa canadiense está basado en ideas pedagógicas donde falta profundizar en lo disciplinar y apelan a la necesidad de que el estudiantado tenga consciencia de lo que está aprendiendo y no solo repita discursos.

98

Sobre este debate, Audigier (2018) en un análisis sobre el pensamiento histórico afirma que no hay pensamiento sin contenido, por tanto, es trascendental que el futuro profesorado tenga conocimiento de la disciplina a enseñar (Historia, Geografía y Ciencias Sociales), pero este saber no puede limitarse a un aprendizaje fáctico de procesos históricos, geográficos o sociales, el alumnado debe de aprender cómo se construye ese conocimiento, cuáles son los marcos teóricos que lo definen y cuáles son los debates epistemológicos que le dan sentido a esas áreas de investigación.

El conocimiento sobre tales ejes le permite al estudiantado posicionarse sobre la Historia, Geografía o Ciencias Sociales que va a enseñar en la secundaria. Pero su formación no debe y no puede quedarse ahí. El componente didáctico es esencial para que desde la universidad el futuro profesor o profesora aprenda cómo enseñar las Ciencias Sociales. Pagès (2012) afirma que la práctica reflexiva es trascendental en esta etapa. Aprender a reflexionar desde el aula permite que el estudiantado confronte las representaciones que tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y las transforme en clases donde desarrolle el pensamiento social, histórico o geográfico.

En un análisis sobre las políticas públicas docentes que afectan la formación inicial en América Latina, Vaillant (2013) afirma que la región está marcada por

dificultades para retener a los buenos maestros y profesores en la docencia, debido a la falta de incentivos y las condiciones de trabajo que enfrentan. A lo anterior, se suma la mala preparación docente, la necesidad de la formación continua del profesorado en ejercicio y la falta de mecanismos eficaces de evaluación docente.

El Programa Estado de la Nación (PEN, 2018) realizó un análisis de las políticas públicas docentes en Costa Rica. La primera recomendación para el país es “elevar la calidad de la formación inicial de los docentes y su alineación con las necesidades del sistema educativo” (p.37) para ello proponen a las universidades mejorar los mecanismos de selección de las carreras de docencia, relacionar los modelos de la FID a partir de los conocimientos pedagógicos y disciplinares y la articulación de las carreras con las directrices del Ministerio de Educación Pública.

Una de las deficiencias de estos estudios es que no investigan desde el aula por lo que sus recomendaciones se quedan cortas si se comparan con los análisis que se hacen desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Las políticas públicas en materia de educación no dependen del profesorado, sino de la voluntad de los políticos de turno, esa situación simplifica el debate a temas que él o la docente no puede controlar. Entonces ¿Cómo impactar el aprendizaje de las Ciencias Sociales desde las universidades?

Las investigaciones en la Didáctica de las Ciencias Sociales nos permiten analizar el mismo problema pero con respuestas y propuestas desde el aula, por ejemplo los estudios sobre las ideas preconcebidas que el futuro estudiantado ha construido para enseñar historia, o las indagaciones de lo que sucede en el aula universitaria y en las prácticas docentes (Andelique, 2012; Jara y Salto, 2014; Valencia, 2016; Chávez y Pagès, 2017 y Santos 2017). En Colombia investigaciones sobre la práctica docente reflexiva proponen una formación universitaria que integre el pensamiento crítico y el reflexivo (Gutiérrez, Buitriago y Valencia, 2015).

Borja y Parra (2017) en un análisis de las concepciones de historia de estudiantes de magisterio de la Universidad de Valencia, afirman que cuando el futuro docente inicia sus estudios tiene arraigadas las concepciones de enseñanza de la historia que construyó en su vida escolar y, por tanto, es necesario que la universidad rompa con esos esquemas para provocar cambios en los enfoques de enseñanza.

Entonces, ¿Qué está pasando en las aulas universitarias? específicamente ¿Cómo se aprende a enseñar Estudios Sociales o Ciencias Sociales? Poco sabemos cómo está aprendiendo el futuro profesorado, qué está aprendiendo y cómo lo aplica en sus prácticas docentes. Algunas investigaciones en este ámbito nos sugieren pistas para la discusión. González (2012) investigó la FID relacionada con la educación para la ciudadanía y a través de una intervención educativa en un grupo de estudiantes para

profesor y profesora, demostró que cuando está claro el discurso teórico los aprendizajes pueden ser significativos.

Coudannes (2013) profundizó la formación inicial de la Universidad del Litoral, Argentina a través de la consciencia histórica. En esta experiencia analizó a un grupo de docentes en ejercicio y egresadas de la carrera de docencia. La autora concluyó que hay diferencias entre los aspectos teóricos (la formación) y la práctica (el aula). Las egresadas de la carrera buscaron resignificar la historia en sus clases, pero la tarea se hizo complicada cuando no lograron que sus estudiantes aprendieran historia desde una visión más interpretativa.

Por su parte, Pacietevich (2014) afirmó en su investigación que la enseñanza en las aulas de educación media mejora cuando el futuro profesorado es formado para tomar decisiones críticas y reflexivas sobre lo que pasa en la clase. Todas estas investigaciones se realizan en el contexto de las universidades que fueron objeto de estudio de las investigadoras, y aunque cada centro educativo tiene sus particularidades podemos afirmar que los problemas de la enseñanza en las carreras de docencia son comunes.

Para Vaillant (2013) el conocimiento del futuro profesorado de secundaria se está aprendiendo de forma fragmentada, donde tiene más peso el contenido disciplinar que el didáctico. A lo anterior agregamos que la enseñanza de áreas como los Estudios Sociales o Ciencias Sociales se legitima en la medida en que el contenido es aprendido por el estudiantado (Ramírez y Pagès, 2018).

En un análisis sobre la FID y la enseñanza de la democracia, Barton (2012) concluye que el estudiantado debe entender lo que pasa a su alrededor y tomar una posición al respecto. El compromiso con la democracia es ineludible para quienes enseñen Estudios Sociales, principalmente en la secundaria donde en esa materia se discuten temas políticos y sociales.

Pensar la realidad social requiere no solo comprender los factores que la explican, sino que el futuro profesorado sea consciente de su posición política con respecto a temas controversiales. Ese posicionamiento político siempre deberá ser a favor de los Derechos Humanos. Siguiendo a Barton (2012) el reto en la FID estriba en incentivar múltiples puntos de vista, basar las conclusiones en evidencias y enseñar al estudiantado a comunicarse de forma clara y respetuosa. En sus palabras:

Teachers have to think about how these principles apply to their subject matter, and they must also consider how to deal with daily civic dilemmas – how to respond to a racist comment, when to include controversial topics, how to promote self-direction without ignoring the curriculum and so on (p.164).

Lo anterior implica repensar y mejorar los programas educativos universitarios, principalmente en el divorcio entre la teoría y la práctica, la fragmentación del conocimiento que se enseña y la poca vinculación con los centros escolares y es preciso abrir el debate sobre lo que significa la docencia y la educación en las universidades: ¿Cómo enseñamos a enseñar? y ¿De qué forma vamos a cambiar los esquemas de enseñanza superior tecnocráticos y acríticos?

2. Los retos de aprender a enseñar Estudios Sociales o Ciencias Sociales

Uno de los desafíos del futuro profesorado es aprender una ciudadanía crítica, pero para ello, es insuficiente el desarrollo de habilidades pedagógicas y el aprendizaje del conocimiento disciplinar. Es necesario que el estudiante de docencia se comprometa con una mejor sociedad. Esto constituye un reto para las universidades que han limitado el aprendizaje a conocimientos disciplinares y que luego el futuro profesorado los aplica mecánicamente en las clases de Ciencias Sociales o Estudios Sociales.

La Didáctica de las Ciencias Sociales nos muestra que se están haciendo esfuerzos para proponer otras formas de aprendizaje en el futuro profesorado². Ávila & Duarte (2017) plantean un modelo donde el estudiante para docente aprenda a realizar las conexiones entre la teoría y la práctica. En este caso, las autoras pretenden que el estudiantado construya unidades didácticas donde demuestre no solo el conocimiento disciplinar en el tema del patrimonio, sino su capacidad para enseñarlo, para trascender el currículum y superar las formas transmisivas de enseñanza.

101

Ávila & Duarte (2017) afirman que:

la formación de este profesorado tiene que hacerse de forma lenta y secuenciada, en una *reconstrucción continua y progresiva de sus ideas iniciales* que, por otra parte, *no se pueden sustituir* por aquellas que la investigación educativa considera más adecuada” (p. 33, la cursiva es nuestra).

En otras palabras, el aprendizaje de las Ciencias Sociales no puede ser unidireccional (docente-estudiante), sino que debe tomarse en cuenta la experiencia del futuro profesorado para que reflexione sobre sus prácticas docentes y que aprenda a tomar decisiones sobre el currículum y los saberes disciplinares que deberá enseñar en las aulas de secundaria.

En la Universidad Autónoma de Barcelona existe una experiencia muy interesante para el trabajo de las prácticas docentes. El uso del modelo teórico de Armento

² Para ampliar sobre distintas propuestas de la formación inicial docente FID ver: Martínez, R., García, R. & García, C. (eds.) (2017).

(1996) y la necesidad de reflexionar en torno a los diálogos entre la teoría y la práctica, les permitió desarrollar el modelo “Plá Farreres”. Según Pagès (2008) se pretendía que los futuros y futuras docentes desarrollaran su competencia didáctica al relacionar los problemas de la práctica con la teoría histórica, pedagógica, psicológica o didáctica. Para ello, las y los estudiantes realizaban observaciones de clases de secundaria, y problematizaban desde la didáctica lo que observaban. Además trabajaban de la mano con el o la docente de secundaria y el de la universidad.

Sobre este modelo, Pagès (2008) propone las siguientes acciones para la formación del profesorado: 1) investigar en didáctica para saber qué pasa en las aulas; 2) repensar el perfil de las y los docentes a partir de: i) el conocimiento epistemológico (es más importante que el futuro profesorado aprenda la naturaleza del conocimiento histórico y su construcción que el aprender sobre datos, fechas y personajes históricos); ii) el conocimiento curricular (para que el futuro profesorado aprenda a tomar decisiones sobre el conocimiento escolar histórico y el mismo currículum); iii) el conocimiento metodológico (para aprender a comunicar y construir situaciones de aprendizaje a través de la interpretación de fuentes y otras herramientas de la historia); iv) conocimiento práctico (para contrarrestar las representaciones que el futuro profesorado ha construido sobre el significado de enseñar y aprender).

102

Las experiencias descritas permiten repensar la FID desde el pensamiento crítico, al posicionar la docencia como un ejercicio profesional que debe ser reflexivo y que para consolidarse necesita tanto de la rigurosidad teórica como práctica. Los ejemplos de modelos de FID propuestos desde las unidades didácticas o los conocimientos a partir del diálogo entre teoría y práctica nos llevan a pensar que se empiezan a trabajar otros ángulos de la formación docente y que esta empieza a cambiar desde el aula.

Conclusión

Distintas investigaciones de la FID en Ciencias Sociales coinciden en que el conocimiento disciplinar que se enseña en las universidades no promueve el pensamiento crítico o social. Esta situación compromete el aprendizaje de lo social tanto del futuro profesorado como de las y los estudiantes de secundaria. Hoy como sociedad necesitamos que en las aulas de secundaria se construyan conocimientos que le permitan a nuestra juventud comprender la realidad política y social en la que están inmersos, para que sus decisiones sean conscientes, informadas y que sean justas socialmente. Si no preparamos a las y los docentes para esa tarea difícilmente podrán proponer aprendizajes que preparen a las generaciones actuales para que ejerzan una ciudadanía transformadora.

A vísperas de iniciar la tercera década del siglo XXI es necesario que el aprendizaje del futuro profesorado no se centre en el contenido disciplinar de las Ciencias Sociales y que el debate pedagógico no se limite a cuestiones técnicas como llenar formularios y planeamientos. Ocupamos docentes que aprendan a pensar lo social y que sepan cómo tomar decisiones didácticas cuando lleguen al aula.

El mundo que tenemos en nuestras narices está mediado por las redes sociales, la desinformación, la incapacidad de entender distintos puntos de vista y de respetarlos. Apostamos a que el antídoto a este analfabetismo ciudadano sean los profesores y profesoras de Estudios Sociales, y también apostamos a la transformación de la FID, para que las universidades sean un motor de cambio que incida directamente en la construcción de ciudadanías reflexivas y críticas.

Referencias bibliográfica:

- **Andelique, C.M.** (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & asociados*, 15, pp. 256-269.
- **Armento, B.** (1996). *The professional development of social studies educators*. En: Sikula, J. et al. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Macmillan, pp. 485-502.
- **Audigier, F.** (2018). L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire: quelles pratiques pour quelles fins? En Ethier, M., Lefrançois, D. & Audigier, F. (Dirs.). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (pp. 27-40). Bélgica: Deboeck Supérieur.
- **Ávila & Duarte** (2017). Las unidades didácticas como eje de integración del conocimiento práctico profesional en la educación patrimonial. Cambios epistemológicos del profesorado en formación. En: Martínez, R., García, R. & García, C (Eds). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 25-33). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- **Barton, K. C.** (2012). Expanding preservice teachers' images of self, students, and democracy. In: D. Campbell, M. Levinson & F. Hess (Eds). *Making civics count: Citizenship education for a new generation* (pp. 161-182). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- **Borja, S. y Parra, D.** (2017). Cambios y permanencias en la concepción de la historia de estudiantes de magisterio de la Universitat de València. En Investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 34- 41). Universidad de Córdoba y Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- **Chávez, C & Pagès, J.** (2017). Didáctica de la historia y enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial de docentes de secundaria de Chile. En: Martínez, R., García, R. & García C.R. *Investigación en didáctica de las*

ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp. 73-82). Universidad de Córdoba y Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.

- **Coudannes, M. A.** (2013). *La consciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso.* (Tesis doctoral). Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- **González, G.** (2012). *La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y la Educación para la ciudadanía en Colombia: Representaciones y prácticas de enseñanza.* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- **Gutiérrez, M., Buitrago, O. & Valencia V.,** (2015). *Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado.* Pereira: Editorial UTP.
- **Jara, M. y 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*, (18-19), pp. 294-309.
- **Lévesque, S. & Zanazanian, P.** (2015). “History Is a Verb: We Learn It Best When We Are Doing It!” French and English Canadian Prospective Teachers and History. *Revista de Estudios Sociales*, (52), pp. 32-51.
- **Martínez, R., García, R. & García, C.** (eds) (2017). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 25-33). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- **Pacievitch, C.** (2014). Utopia e responsabilidade docente: formação de professores de história. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia) 10 (1), 87-112.
- **Pagès, J.** (2004). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. En: Benejam, P. & Pagès, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp.209-226). Barcelona: Universitat de Barcelona- HORSORI.
- **Pagès, J.** (2008). Formar profesores de historia en España: cuando Clío se resiste al cambio. El caso de la Universidad Autónoma de Barcelona. En: Zamboni, E., Fonseca, G. (orgs). *Espaços de formação de professor de historia* (pp. 45-76). Campinas: Ed. Papirus.
- **Pagès, J.** (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. En: *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-14.
- **Ramírez Achoy, J. y Pagès, J.** (2018). “Concepciones de la Historia y de su enseñanza en estudiantes graduados del bachillerato en enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de Costa Rica”. En Jara, M., Funes, G., Ertola, F. y Nin, M.C. (Coord.). *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía en*

contextos iberoamericanos (pp.367-379). Argentina: Asociación de profesores y Profesoras de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales.

- **Santos, M.** (2017). El lugar de la Didáctica de la Historia en la formación docente de grado. Análisis comparativo de los profesorados de Historia de la ciudad de Bahía Blanca. *Clío & Asociados. La historia enseñada* (25), 74-85.
- **Thornton, S.** (1994). Perspectives on Reflective Practice in Social Studies Education. En: Ross, E. W. (Ed.). *Reflective Practice in Social Studies* (pp. 5-12). Washington: National Council for the Social Studies.
- **Vaillant, D.** (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, (350), 105-122.
- **Vaillant, D.** (2012). Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Diálogo Educativo*, 35 (12), 165-184.
- **Vaillant, D.** (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206.
- **Vaillant, D.** (2017). Formación inicial de profesores en América Latina, contextos de actuación, dilemas y desafíos. En: Garrido, J., Vega, V. y Bustos, A. *De los fundamentos a las prácticas: Algunos desafíos en la formación inicial docente* (pp. 19-42). Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- **Valencia, L.** (2016). “Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial”. En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (15), 75-87.
- Programa Estado de la Nación (PEN) (2018). *Costa Rica: el estado de políticas públicas docentes. Informe de seguimiento PREAL*. En línea

Capítulo 10

La formación reflexiva del profesorado de ciencias sociales en la educación básica primaria. Propuesta basada en comunidades de aprendizaje

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo
Diana Marcela Arana Hernández¹

“El profesor como intelectual transformador tiene el compromiso de hacer de las escuelas esferas públicas democráticas, donde todos los niños, independientemente de la raza, la clase, el género y la edad, puedan aprender lo que significa ser capaces de participar plenamente en una sociedad que afirma y sostiene los principios de igualdad, libertad y justicia social”
(Giroux, 2006, p. 323).

Introducción

107

En este texto se presenta una propuesta de formación de docentes en Ciencias sociales con el propósito de contribuir a la transformación de las prácticas educativas en las aulas universitarias. La propuesta consiste en la conformación de pequeñas comunidades de indagación con estudiantes de una maestría en educación, quienes profundizan en una temática de interés para todos los integrantes. En torno a esta temática los profesores en formación plantean, desarrollan, valoran y sistematizan unidades didácticas vinculadas a problemas relevantes de los contextos, las cuales sirven de base para la reflexión y transformación de sus propias prácticas educativas.

El grupo de investigación en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad Tecnológica de Pereira, en Colombia, ha apostado por una formación de maestros en Comunidades de aprendizaje (CA), bajo el supuesto de que la formación reflexiva del profesorado de ciencias sociales, contribuye a la educación de ciudadanos críticos, comprometidos con las nuevas formas de ciudadanía y democracia del siglo XXI.

En la formación del profesorado de ciencias sociales ha predominado la racionalidad positivista, centrada en contenidos curriculares y en prácticas tradicionales. El reto

¹ Docentes e Investigadoras en la Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia

es pasar de esta formación, a una basada en enfoques reflexivos y críticos, fundamentados en la participación activa, la profesionalidad y la vinculación a los contextos.

Formar profesores reflexivos que propongan situaciones para que los estudiantes aprendan a ser críticos, implica superar obstáculos relacionados con la formación de docentes en las aulas universitarias (Newman, 1991; Pagés y Gutiérrez, 2013; Pipkin, 2009).

En estos escenarios educativos, la educación de los maestros debe responder a los cambios que demanda la sociedad actual, donde la escuela sea un espacio para la transformación social, con estudiantes autónomos en la toma de decisiones informadas en la vida democrática (Giroux, 2006; 1990).

Los maestros han de formarse como intelectuales, profesionales reflexivos en permanente transformación; con capacidad de interrogarse sobre el por qué y para qué enseñar ciencias sociales; conscientes de la importancia de formar el pensamiento social crítico en los estudiantes; capaces de relativizar y problematizar el conocimiento social, de seleccionar lo que han de enseñar con claridad del por qué y para qué han de aprenderlo los estudiantes y de problematizar a estos últimos para que comprendan la complejidad de la realidad social desde sus múltiples aristas.

Pensar en una formación de maestros con estas características, ha llevado al grupo de investigación a cuestionar ¿qué obstáculos y dificultades enfrentan los profesores de ciencias sociales en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento del medio social y cómo contribuir a resolverlos? ¿qué enfoques, métodos y estrategias pueden ayudar a formar profesores reflexivos y críticos, que comprendan la importancia del conocimiento social en la formación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?.

Para responder a estos interrogantes, hay que considerar que la enseñanza del conocimiento social debe estar vinculada a los contextos en que viven los estudiantes, para que aprendan a cuestionar, analizar, explicar, justificar hechos y resolver problemas, que les permita construir representaciones críticas del mundo social. Para lograr este propósito, se requiere profesores reflexivos, con claridad teórica sobre qué es el conocimiento social, cómo enseñarlo y con qué intencionalidades.

El enfoque que responde a esta necesidad es el del **profesor como profesional reflexivo** (Schön, 2002; Perrenoud, 2006). Este enfoque supone un avance en la comprensión de las relaciones entre práctica y conocimiento, porque asume la práctica como mecanismo para mejorar la acción, la relación entre concepciones y

prácticas en su carácter complejo, incierto, inestable y único; favorece la discusión y el análisis del valor epistemológico, psicológico y educativo de este conocimiento y sus implicaciones en la construcción de las representaciones del mundo social que la escuela debe contribuir a formar.

La reflexión docente sobre el conocimiento social en las aulas universitarias implica pensar los propósitos de su enseñanza y aprendizaje, analizar la idea del conocimiento que está en la base de la didáctica, tener presente el carácter multicausal, relativo e intencional que lo caracteriza como un conocimiento complejo, dinámico e interdisciplinar, que requiere formas pedagógicas interactivas, apoyadas en el diálogo, la participación y la comunicación.

Enseñar y aprender el conocimiento social desde perspectivas pedagógicas interactivas, implica que en el aula universitaria, el profesor aprenda a negociar los significados a partir de las representaciones y marcos de referencia del mundo social de los profesores en formación, para que a su vez, ellos lo hagan en sus aulas escolares.

Crear situaciones didácticas que contribuyan a la formación del pensamiento social y de competencias ciudadanas, requiere procesos de formación docente basados en el diálogo y la cooperación interdisciplinar, donde se planteen problemas y se busque alternativas de solución, de acuerdo con los contextos históricos, culturales y sociales.

En consecuencia, la formación docente ha de basarse en la reflexión sobre las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social; ha de integrar de manera consciente y crítica habilidades de pensamiento social en cada situación y secuencia didáctica, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Los propósitos educativos;
- Las estrategias de negociación de significados a partir de problemas socialmente relevantes para los estudiantes, el currículo y los contextos, integradas a formas discursivas que promuevan una relación activa, participativa y crítica de los estudiantes con el conocimiento objeto de aprendizaje y;
- La definición de estrategias y actividades para la valoración dinámica de los procesos educativos, que garanticen la comprensión y utilización flexible del conocimiento en la resolución de problemas de los entornos sociales.

La propuesta. Formación en comunidades de aprendizaje

Una de las estrategias para la formación reflexiva y crítica del profesorado son las comunidades de aprendizaje (CA), entendidas como redes de profesores que

interactúan de manera personal y profesional, compartiendo experiencias, problemas y buscando soluciones basadas en la colaboración y el intercambio colectivo (Hargreaves y Fullan, 2014).

La estrategia está basada en la teoría crítica de la educación, (Elliot, 2000a), que considera el carácter intencional de las prácticas educativas como prácticas sociales en las que se involucra un grupo para buscar la transformación personal y social.

En la propuesta de formación en CA realizada por el grupo de investigación, más que formar investigadores, se busca formar docentes reflexivos, que aprenden a enseñar el conocimiento escolar a partir de la problematización y la búsqueda en distintas fuentes de información, donde el diálogo entre el conocimiento escolar y la vida cotidiana de los estudiantes, despierte el interés de éstos por el aprendizaje de las ciencias sociales.

Los principios orientadores de estas comunidades rompen con la formación docente individual desvinculada de los contextos, con la disociación entre la teoría y la práctica y con el solipsismo docente, al promover el diálogo, el debate y la participación, para que los profesores en formación cuestionen los hábitos y rutinas de sus prácticas educativas y trabajen en ambientes de cooperación interdisciplinar e interinstitucional.

110

En la formación docente a través de CA el conocimiento teórico y el práctico, forman una unidad holística denominada “pensamiento práctico” (Schön, 2002; Perrenoud, 2006), que integra lo cognitivo, lo emocional, lo afectivo, lo relacional, lo individual y lo social, a los contextos escolares y socioculturales, para someter la realidad a un continuo análisis crítico y apostar por su transformación desde propuestas educativas construidas colectivamente.

En las CA los docentes interrogan la propia comprensión del mundo social, el sentido y el significado de ser docentes, los propósitos y finalidades de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, así como el compromiso político y ético con la educación. De esta forma, los docentes pasan del nivel técnico de administradores o ejecutores del currículo, a convertirse en profesionales reflexivos que cuestionan, toman decisiones y buscan alternativas para la transformación de las prácticas educativas.

Una experiencia de CA en la formación avanzada

La experiencia que se describe a continuación ha sido construida con estudiantes de una Maestría en Educación (docentes de educación preescolar y básica), que profundizan e indagan en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Con ellos se

emprende un proceso de autorreflexión y de reflexión compartida, para el estudio, problematización y búsqueda de soluciones a problemas de la práctica, en la enseñanza de las Ciencias Sociales; donde se integra la formación política, social, pedagógica, didáctica e investigativa de los docentes en formación (ver figura 1 con ciclo de la CA).

Figura 1. Ciclo de una Comunidad de Aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

La conformación de la CA inicia con los seminarios de investigación educativa en la Maestría, donde las docentes universitarias invitan a los estudiantes a reflexionar e indagar sobre los problemas reales de los contextos en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Conformada la comunidad, se da comienzo a un ciclo de reflexión-acción-reflexión (Elliot, 2000, b), en el que se integran la profundización en la didáctica de las ciencias sociales, la investigación educativa y los trabajos de grado de los estudiantes -realizados en sus propias aulas escolares-. El proceso consta de las siguientes fases complementarias entre sí:

Fase inicial de sensibilización y caracterización

Para empezar el ciclo, se invita al grupo de docentes en formación a participar voluntariamente en la CA. En esta experiencia, el grupo se conforma con 3 profesoras de la Maestría y 37 estudiantes en formación avanzada.

Fase de problematización y diagnóstico

Para identificar el problema socialmente relevante (PSR) sobre el cual profundizar, se analizan y sistematizan las problemáticas objeto de estudio de las Ciencias Sociales que hacen parte de la cotidianidad del aula de clase y de los contextos en que interactúan los estudiantes y docentes de la CA.

El objetivo es delimitar una temática de estudio común, que impacte los contextos educativos. Se profundiza y reflexiona en el campo temático, hasta lograr la formulación de propuestas de indagación en el aula que contribuyan a la formación de profesores reflexivos, comprometidos con una educación para la ciudadanía y la democracia en los niños, niñas y jóvenes del siglo XXI.

En esta experiencia, el grupo analiza los resultados de varios referentes de calidad educativa definidos por el Ministerio de educación colombiano, como los resultados de las pruebas SABER² en Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas para el año 2015. Estos resultados se reflexionan teóricamente desde las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, para identificar a través del diálogo y la argumentación posibles problemáticas en la enseñanza de dichas áreas.

Las problemáticas identificadas se reflexionan a la luz de los Lineamientos curriculares, los Estándares básicos de competencias y los Derechos básicos de Aprendizaje de las Ciencias sociales³ para definir el PSR a abordar en las aulas escolares de la educación básica y preescolar, que en este caso es **el conflicto**.

Fase de desarrollo de la propuesta (acción reflexiva)

En esta fase se diseñan, aplican y analizan unidades didácticas (UD) a través de estrategias como la resolución de problemas o el estudio de casos (Wasserman, 2009). En la experiencia mencionada, se integran las áreas de Ciencias Sociales, Lenguaje, Filosofía y Artes, en torno al conflicto como PSR, presente en el currículo y en la vida cotidiana de los estudiantes (Pagès & Santisteban, 2011).

Algunos de los temas definidos para las UD de la experiencia son los siguientes:

- El ser humano y el conflicto.

² Evaluaciones aplicadas a nivel nacional, a estudiantes de grado tercero, quinto y noveno, con el fin de monitorear el desarrollo de las competencias básicas.

³ Orientaciones del Ministerio de Educación Nacional Colombiano para la enseñanza de las Ciencias sociales en la educación básica.

- El conflicto en mi entorno/en mi comunidad a través de tiempo.
- El conflicto en la población afrocolombiana.
- Conflicto y democracia en Colombia en el siglo XX.
- Los Conflictos en Latinoamérica en el siglo XX.

Durante el proceso de aplicación de las UD, cada docente en formación hace observación participante, registra las clases con apoyo de diarios de campo, videos y audio-grabaciones. Estos instrumentos se convierten en insumos para el análisis y sistematización de cada proyecto y del proceso en general. A su vez, los docentes van compartiendo la experiencia con los colegas en las instituciones educativas y van conformando nuevas comunidades de aprendizaje que apoyan la reflexión compartida sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

El objetivo en este momento del ciclo es reflexionar y compartir las experiencias al interior de las comunidades educativas y académicas, en busca de retroalimentación y apropiación social del conocimiento.

Fase de sistematización y cierre del ciclo.

La valoración del proceso incluye autovaloración y co-valoración como insumos para el análisis y la sistematización de la experiencia. El ciclo cierra con la reflexión compartida sobre la transformación de las propias prácticas educativas y la sistematización se presenta como trabajo de grado de los profesores en formación. En la sustentación de estos trabajos, los profesores resaltan la importancia de reflexionar sobre las propias prácticas educativas y la necesidad de transformarlas para el mejoramiento de la educación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

Reflexiones de la experiencia

En los procesos de formación de docentes el hecho de compartir con los compañeros las experiencias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, se convierte en una oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico en los profesores, quienes aprenden a actuar de manera reflexiva para transformar sus prácticas educativas.

La formación de docentes a través de propuestas alternativas como la expuesta, que ayuden a salir de la crisis en que se encuentra la formación técnica que ha predominado, es una urgencia para el mejoramiento de la calidad de la educación. Se integran los profesores universitarios y los profesores de la educación básica, en un trabajo conjunto que tiene en cuenta los contextos y ayuda a repensar la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales desde PSR.

Como resultado de la experiencia con comunidades de aprendizaje, se concluye que

éstas son una estrategia potente en los procesos de formación docente, por las siguientes razones:

- Los profesores aprenden a dialogar, a debatir, a compartir experiencias y a apoyarse en la planificación, el análisis y la sistematización de las prácticas educativas;
- permiten la extensión de la experiencia a las comunidades educativas, lo que constituye una oportunidad para las mismas instituciones y contribuye a la formación del pensamiento social en los participantes, quienes actúan como sujetos reflexivos y transformadores de su entorno;
- constituyen espacios para el diálogo en equipos interdisciplinarios e interinstitucionales que ayudan a transformar la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, a la vez que se promueve la formulación, desarrollo y sistematización de propuestas relevantes para los contextos; y finalmente,
- aportan a la transformación personal, profesional, educativa y social.

Por otra parte, la formación del profesorado de ciencias sociales a través de CA, ayuda a superar la enseñanza basada en libros de texto y en contenidos declarativos; a salir de proyectos puntuales para avanzar hacia la construcción de propuestas didácticas innovadoras e integradoras, que vinculen las necesidades de los estudiantes en su cotidianidad con los PSR.

114

En síntesis, el resultado de esta experiencia ha sido la formación de profesionales reflexivos, capaces de poner en acción los recursos intelectuales al servicio de situaciones reales cargadas de intereses, valores, simbolismos que estos han de analizar, cuestionar, procesar y comprender como “profesionales transformativos” (Giroux, 1990), que apuestan por la renovación permanente del quehacer académico y social.

Referencias bibliográfica:

- **Dewey, J.** (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós
- **Elliot, J.** (2000, b). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- **Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- **Giroux, H.** (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

- **Gutiérrez, M. & Pagés, J.** (2013). La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales: aportaciones interdisciplinares. En Pagés y Santisteban. (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Volumen 2.
- **Hargreaves, A. y Fullan, M.** (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid, Morata.
- **Newman, F.** (1991). Promoviendo el pensamiento de orden superior en los estudios sociales. *Teoría e investigación en educación social*, XIX, 324-340.
- **Pagés, J.** (2004). La formación del pensamiento social. En Benejam, P y Pagés, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (Coords.). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- **Perrenoud, P.** (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao
- **Schön, D.** (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós
- **Wasserman, S.** (2009). *La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general*. Buenos Aires: Amoorurtu.
- **Elliot, J.** (2000, a). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.

Capítulo 11

La importancia de la reflexión sobre las representaciones de la enseñanza y de los contenidos en la formación inicial del profesorado

Augusta Valle Taiman¹

La investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales está motivada por lograr mejores aprendizajes en los y las estudiantes y enriquecer las prácticas docentes. En ese sentido, una pregunta pertinente es cuál es el impacto de estas investigaciones, especialmente cómo éstas contribuyen a innovar y mejorar la formación inicial y continua de los docentes.

Cuando se revisan diversas investigaciones sobre la enseñanza de la historia, se observa que en muchos casos se explora cómo se presenta el pasado en los textos escolares, se discute la relación entre la enseñanza y la identidad, o los problemas para abordar la historia reciente (Valle y Escobar, 2014; Valle, 2017). Sin embargo, desde la perspectiva de los especialistas en didáctica de las ciencias sociales la finalidad central es mejorar los aprendizajes de los niños, las niñas y los y las jóvenes. La gran finalidad es construir una sociedad más justa, democrática y equitativa. Por ello, se plantea la necesidad de que las nuevas generaciones puedan entender y analizar críticamente la realidad que les rodea. Para alcanzar esta mejora, los docentes son esenciales, como lo plantea Pagès:

El problema de la enseñanza de la historia no está, pues en quienes aprenden sino en quienes enseñan, en lo que enseñan y en cómo lo enseñan. Por ello, se considera necesario conocer el conocimiento del profesor, o del estudiante de profesor, sobre historia y el pensamiento histórico y, desde la formación inicial, enseñarles a intervenir en la práctica según estas nuevas ideas. Se trata **en definitiva de cómo cambian sus ideas y aprenden a enseñar historia.** (2000, p. 48)

El profesor/a y futuro profesor/a es una figura central en la transformación de la enseñanza, y por ello este escrito se enfoca en la importancia del docente para

¹ Docente e Investigadora en la Pontificia Universidad Católica de Perú - Perú

cambiar las prácticas. Dado que este tema se puede abordar desde varias aristas, este nos centramos en repasar dos aspectos: la influencia de los resultados de la investigación en la formación del profesorado y la necesidad de reflexionar sobre las representaciones en la formación inicial y continua de los docentes.

Investigar para innovar las prácticas de la enseñanza y la formación del profesorado

La experiencia de trabajo e investigación en los programas de capacitación continua de maestros/as permite reconocer la distancia existente entre los docentes y la investigación que se produce desde la didáctica. En muchos casos, los maestros y maestras no conocen las publicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. Un primer problema se relaciona con el tipo de revistas en las que los investigadores suelen publicar por las presiones que las mismas universidades ejercen en sus docentes. Desde la academia cada vez es más frecuente observar la presión por publicar en revistas indexadas o arbitradas, de preferencia en inglés. Sin embargo, este tipo de publicaciones no están al alcance del maestro. Incluso, muchas cuyo objetivo es principalmente la difusión de experiencias para docentes como *Iber* de Editorial Grao, no son fáciles de adquirir en el ámbito latinoamericano.

118

Un segundo aspecto que merece considerarse, es la capacidad de la investigación de influir en el diseño de los programas de formación inicial del profesorado. Las investigaciones de Ames (2008) y Valle (2017) muestran que, en el caso peruano, la formación docente se mantiene en un esquema bastante tradicional. Si bien algunas investigaciones se convierten en lecturas que se asignan a los estudiantes del profesorado, las conclusiones de estas investigaciones no se aplican en las mallas curriculares de la formación inicial docente. Es decir, no impactan en cómo se piensa la formación de maestro y en cómo se diseñan las actividades de aprendizaje.

Por ejemplo, en la investigación sobre la formación inicial docente se observa que uno de los modelos más comunes es el crítico y reflexivo. Sin embargo, las investigaciones de Adler (2008) y Avery (2010) han demostrado que, pese a que los programas frecuentemente declaran su intención de formar maestros críticos-reflexivos, presentan una serie de incoherencias entre esta intención y el planteamiento curricular. Así, en muchos casos programas que se declaran críticos-reflexivos, terminan formando un docente técnico que programa y aplica un currículo, sin reflexionar sobre lo que hace, por qué lo hace y sin tener la capacidad de tomar decisiones sobre el currículo con el que va a trabajar.

¿Qué debería caracterizar la formación de un docente crítico y reflexivo? Las investigaciones de Pagès (2012), Adler (2008) y Avery (2010) plantean que esta formación implica promover la reflexión sobre sus propias representaciones.

La investigación sobre las representaciones y los docentes

Según Avery (2010), un programa crítico reflexivo debería llevar al futuro/a docente a preguntarse por sus representaciones y cómo éstas pueden influir en su desempeño como maestros.

Moscovici (2001) definió las representaciones sociales como un conjunto de conceptos y explicaciones producto de la cotidianidad. Este concepto ha sido trabajado por diversos autores como Castorina (2007) quien plantea que son maneras de entender el mundo y dar sentido a la realidad. Desde este concepto, se discute la necesidad de reflexionar sobre las representaciones del profesorado, especialmente durante la formación inicial, pero también durante la formación continua.

Las investigaciones de diversos autores se han centrado en estudiar las creencias, ideas o representaciones de los estudiantes de pedagogía en historia y ciencia sociales, y de los maestros (Pagès, 2012; Valencia, Villalón y Pagès, 2012; González, 2013; Pagès y Sant, 2015). Los trabajos de investigación han aportado sobre el origen, las características, la resistencia y posibilidades de cambio de las representaciones de los futuros docentes.

En relación al origen de las representaciones, Pagès (1996), Thorton (1992) y Avery (2010) proponen que existe una relación entre la experiencia escolar de los estudiantes del profesorado y el origen de sus representaciones sobre la enseñanza de la historia. Esta conclusión fue ratificada por estudios posteriores en América Latina como en los trabajos de Valencia, Villalón y Pagès (2012) para el caso de los maestros en formación en una universidad chilena; y por Valle (2017) para el caso de dos universidades peruanas. Estos autores ratifican la importancia de aquellos profesores que fueron significativos en la experiencia escolar y preuniversitaria de los futuros maestros y maestras. Estas experiencias les ofrecen modelos, que en algunos casos se repiten y en otros se toman como punto de referencia del tipo de docente que no se desea ser.

Según Pagès es importante que:

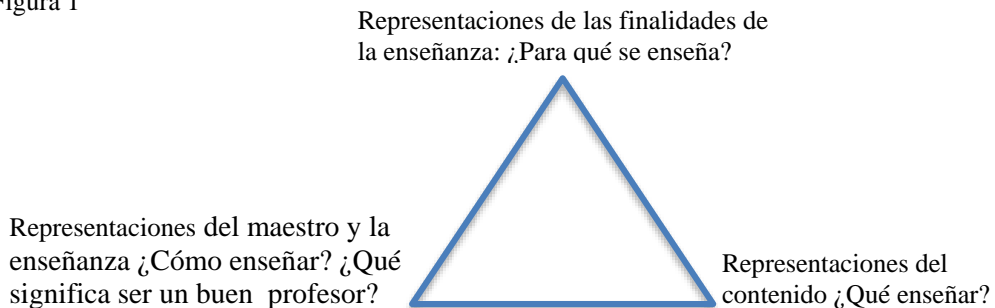
... los futuros profesionales tengan consciencia que **poseen ideas sobre la profesión de maestro o profesor**, que son ideas formadas a lo largo de su experiencia como alumnos y alumnas y que, en general, **son ideas muy bien trabadas y muy resistentes al cambio**. Se trata de [...] **trabajar con ellas** y no, como se ha creído durante un tiempo, en contra de ellas. Se trata de pensar estrategias que ayuden a los estudiantes de profesor **a contrastarlas con otras**

y a cambiarlas, sabiendo, sin embargo, que el cambio de las ideas no siempre supone un cambio de las conductas, de las prácticas. (Pagès, 2004, p.173)

Partiendo de los estudios existentes se propone que tres tipos de representaciones interactúan en la formación de los futuros docentes: la representación de las finalidades de la enseñanza, la del buen maestro y la del contenido (ver figura 1). Se plantea la necesidad de reflexionar sobre estos tres tipos de representaciones para cambiar las prácticas y que el espacio ideal para hacerlo es la formación inicial y continua docente.

Las investigaciones en esta línea han demostrado que los futuros docentes traen sus propias representaciones de las finalidades de la enseñanza de la historia y de la ciudadanía. En muchos casos, predominan finalidades como la historia como "maestra vida o el fortalecimiento de la identidad (Valle, 2017). En el caso de la ciudadanía, González (2013) encontró que las representaciones de los estudiantes del profesorado variaban desde la más tradicional relacionada a la urbanidad hasta la ciudadanía crítica.

Figura 1



Al explorar las representaciones de un buen docente de historia, se ratifica la importancia de sus propias experiencias (Valle, 2017). Pero también se encuentra que en muchos casos se busca ser un determinado tipo de docente pero no se tiene claridad de cómo serlo. Ese es el caso de la importancia que se da al constructivismo. Tanto los estudiantes del profesorado como los docentes en ejercicio se proponen ser constructivistas y por eso desarrollan múltiples actividades en clase. Sin embargo, al explicar los aprendizajes que buscan promover, más parecen estar centrados en desarrollar actividades entretenidas y usar videos para atraer y no aburrir al alumnado. En realidad, pocos son los docentes y futuros docentes que pueden precisar y comentar las evidencias del aprendizaje de sus estudiantes desde una perspectiva constructivista (Valle, 2017).

En relación a las representaciones del contenido, Pagès y Sant (2015) concluyen que los estudiantes del máster de formación del profesorado mantienen los contenidos como se los enseñaron en la secundaria y el bachillerato. En el caso del Perú, Valle (2017) reconoce que los contenidos aprendidos en la academia preuniversitaria son asumidos por los futuros docentes como los que deben "transmitirse" a los estudiantes en la escuela.

Podría pensarse que las representaciones del contenido del área de ciencias sociales son las más fácil de cambiar, entonces debería bastar con una nueva lectura para remplazarlas. No obstante, es más complejo, pues para cambiar estas representaciones es necesario reconocer que pertenecen a la dimensión de las representaciones del mundo social. Por lo tanto, no se trata solo de conocimientos y contenidos que se repiten, sino que expresan una forma de explicar y entender la realidad y las dinámicas sociales. Por lo tanto, no son solo la explicación de un gobierno, de un problema económico o de una situación conflictiva; más bien explican las relaciones que se establecen entre los grupos sociales. Como dice Castorina:

... las representaciones sociales son imprescindibles para la gestión de las relaciones de los individuos con el mundo social, incluso para garantizar cierto orden dentro del grupo de pertenencia. Es difícil pensar que se pueda producir un conocimiento sobre la sociedad con independencia de las metáforas sociales: éstas forman parte del sentido común históricamente constituido... (2007, p.121)

Es decir, reflejan la manera como el docente entiende el mundo social y cómo entenderá todo nuevo conocimiento sobre este que descubra. No solo son válidas para entender el pasado, sino también para explicar el presente y pensar el futuro. Estas representaciones se relacionan con el contexto en el que se desenvuelve y forma el docente, y con sus vínculos de pertenencia a un grupo con el que comparte una serie de desafíos sociales. Se observa que las representaciones tienen tanto un componente individual como uno social en su construcción (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010). Considerar el aspecto social es fundamental en el trabajo con las representaciones.

Por ejemplo, Valle (2017) identificó que el 45% de estudiantes del profesorado de una universidad de Ayacucho, Perú, interpretan la historia peruana del siglo XX como un continuo de explotación al campesino y al indígena. Esta versión aplica casi automáticamente conceptos propios de la historiografía de los 70's y 80's para explicar el pasado y el presente. Esta representación sobre todo implica un duro cuestionamiento de los futuros docentes a la situación actual y a la historia reciente ayacuchana. Implica una controversia con los gobiernos y un reclamo a Lima como centro de acumulación de la riqueza en el país y al abandono a las zonas de la sierra

sur. Este tipo de representación no es solo producto de una revisión historiográfica desactualizada, más bien recoge un sentimiento compartido por un grupo en el país en que se cuestiona el manejo político y la desigualdad económica.

La importancia de este tipo de representaciones es que pueden ser un obstáculo epistemológico que impide reconocer los aportes de la investigación historiográfica o promover malas interpretaciones. Incluso, se pueden convertir en un obstáculo para renovar la enseñanza de la historia. Como indican Carretero y Borrelli, dado que:

... las utilizan como marco de análisis y de interpretación de la información que se le está presentando en la escuela. Desde el punto de vista del cambio conceptual [...] se pueden considerar como "obstáculo epistemológico", en el sentido de constituir un conocimiento propio del sentido común que se resiste a su modificación. (2010, p. 123)

Así, las representaciones sociales pueden contradecir el conocimiento disciplinar, y generar tensiones con los nuevos aprendizajes sin que:

... esta experiencia de contradicción [conduzca]... a la construcción de una instancia superadora, sino que se mantiene una coexistencia contradictoria sin la exigencia de cambio, al menos mientras no se implemente una situación didáctica con ese objetivo. (Castorina et al, 2010. p. 139)

122

Por lo tanto, las representaciones del contenido no necesariamente cambian como consecuencia de recibir una información o un concepto distinto. Para transformarlas, se requiere adquirir conciencia de la representación que se trae, reflexionar sobre su origen y su sentido. Este proceso de reflexión permite el contraste con los nuevos conocimientos que se adquieren durante la formación y las nuevas lecturas, y aproximaciones a los problemas socialmente relevantes del presente. Por lo tanto, la formación inicial y continua del profesorado debería promover espacios para la reflexión sobre las representaciones con las que se llega.

Reflexiones finales

Tal como se ha planteado en este escrito, la investigación provee de evidencias que indican la importancia de trabajar con las representaciones en la formación inicial y constante del profesorado para poder renovar la enseñanza, no solo de la historia sino de las ciencias sociales en general.

Todo modelo de formación docente debería trabajar las representaciones en sus tres dimensiones: de la finalidad, de la enseñanza y del contenido. La reflexión sobre las representaciones implica que se adquiera conciencia de su existencia, sus orígenes, se cuestione su validez y se reflexione sobre su impacto en la enseñanza. Ello con el objetivo de que los propios maestros y maestras reconozcan la existencia de estas representaciones y la posibilidad que constituyan un obstáculo epistemológico.

Por otro lado, si se discute la relación entre la investigación y la formación docente, algunas preguntas centrales para los formadores de maestros serán: ¿Se está promoviendo la reflexión constante de los estudiantes sobre sus propias representaciones? ¿Se exploran las representaciones con las que llegan los estudiantes? ¿Se trabaja con las representaciones de la enseñanza, de las finalidades y de los contenidos? y ¿Cómo pedir a los docentes que trabajen con las representaciones de sus estudiantes en sus aulas si en la formación docente esto no se hace?

No se debe olvidar que el gran objetivo de la investigación es mejorar los aprendizajes y para ello el trabajo con los docentes debe ser prioritario. Se trata de darles a una formación que recoja la riqueza del conocimiento sobre la didáctica de las ciencias sociales que se ha producido en los últimos años.

Referencias bibliográfica:

- **Adler, S.** (2008). The education of social studies teachers. En L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of research in social studies education* (págs. 329-351). Nueva York: Routledge.
- **Ames, P.** (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En Benavides, M. (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: como contribuciones empíricas para el debate*. (págs.131 – 175). Lima: Grade
- **Avery, P.** (2010). Investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación del profesorado. En R. Avila Ruiz, P. Rivero, & P. Dominguez (Ed.), *Metodología de investigación en diáctica de las ciencias sociales* (págs. 337-368). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- **Castorina, J.** (2007). La investigación de los conocimientos sociales construcción conceptual y representaciones sociales. *Revista de Psicología UNMSM, IX* (1), 115-125.
- **Castorina, J., Barreiro, A., & Carreño, L.** (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En M. Carretero, & J. Castornia, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (págs. 131-152). Barcelona: Paidós.
- **González, G.** (2013). Las finalidades de la enseñanza de la historia y el profesorado en formación. Presentado en IV Encuentro Nacional de Grupos de Investigación. Cali (Colombia) Septiembre 26 y 27 de 2013
- **Moscovici, S.** (2001). The phenomenon of Social Representations. En S. Moscovici, *Explorations in Social Psychology* (págs. 18-77). Nueva York: New York University.
- **Pagès, J., & Sant, E.** (2015). Las representaciones del futuro profesorado de historia y ciencias sociales sobre los saberes sociales, geográficos e históricos.

La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas. (págs. 2057-2072). Morelia: Universidad Mochoacana de San Nicolás de Hidalgo.

- **Pagès, J.** (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*(28), 103-114.
- **Pagès, J.** (2000). El currículo de didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (págs. 41-58). Huelva: Universidad de Huelva, Universidad Internacional de Andalucía
- **Pagès, J.** (2004). “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”. Nicolás, E./Gómez, J. A. (coord.): *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia. 2004. Aula de debate, 155-178.
- **Pagès, J.** (2012). La formación del profesorado en historia y ciencias sociales. *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de didáctica de las ciencias sociales*(3), 5-14.
- **Valencia, L., Villalón, G., & Pagès, J.** (2012). Las representaciones sociales de la enseñanza de la historia del alumnado de dos universidades chilenas (USACH y UMCE). Dos estudios de caso. *Reseñas de la enseñanza de la Historia*(10), 59-88.
- Valle , A., & Escobar , P. (2014). La investigación en la enseñanza de la historia en el Perú. En S. Plá, & J. Pagès, *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 241-262). México: Bonilla Artigas / UPN.
- **Valle, A.** (2017). *Los últimos 100 años de la Historia Peruana según los y las estudiantes del profesorado: Estudio sobre sus representaciones de la Historia y su conciencia histórica*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.

Capítulo 12

¿Qué se enseña del espacio rural en la escuela primaria? Una investigación en el marco de una propuesta de integración de funciones universitarias

Oscar Lossio¹

Introducción

Se presenta una experiencia de integración de las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión, en torno a la enseñanza del espacio rural en la escuela primaria, a partir de interactuar con profesores de dos instituciones educativas, una de la ciudad de Santa Fe y otra de una pequeña localidad rural del centro de la provincia homónima. De esta manera, entre agosto y diciembre de 2017, se entretrejió nuestro trabajo en el proyecto de investigación “Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico”, con una acción de desarrollo profesional docente y con la inclusión de prácticas de extensión de los estudiantes del Profesorado de Geografía en el marco de la asignatura Didáctica de la Geografía.

La metodología longitudinal de la indagación llevó a considerar tres tiempos distintos: una etapa de diagnóstico de las condiciones iniciales en la que buscamos comprender las relaciones entre las imágenes que los profesores de nivel primario tenían internalizadas sobre el espacio rural, cómo lo conceptualizan y qué contenidos enseñaban; una segunda etapa que incluyó nuestra intervención con un proceso de desarrollo profesional docente sobre contenidos de lo rural y de la didáctica de la geografía; y, una tercera, en la que se analizaron las posibles transformaciones con relación a la situación inicial.

En los primeros encuentros en cada escuela se hicieron entrevistas colectivas a los profesores sobre sus experiencias con relación a la Geografía en general y a la Geografía Rural en particular, en las distintas instancias de sus trayectos formativos. Asimismo, se les propuso que realicen dibujos del espacio rural que fueron analizados en conjunto para indagar sobre cómo lo conceptualizaban y qué contenidos enseñaban relativos a este espacio. Luego, a través de una serie de talleres se revisaron algunos conceptos que los docentes ya conocían y otros que para ellos

¹ Docente e Investigador en la Universidad Nacional del Litoral - Argentina

fueron novedosos, al mismo tiempo que se presentaron brevemente distintas perspectivas teóricas sobre los estudios rurales y la geografía. A su vez, en un encuentro se realizó un análisis crítico sobre cómo los textos escolares incluían los contenidos relativos a la temática. Por último, se les propuso que diseñaran propuestas de enseñanza innovadoras que les demandaron elaborar sus propios materiales, haciendo hincapié en la realización de entrevistas a sujetos del mundo rural. A los cuatro meses y como cierre de las actividades, se les solicitó que dibujen nuevamente un espacio rural, analizando posteriormente junto a ellos las transformaciones en la conceptualización frente al diagnóstico hecho inicialmente.

Integralidad de funciones universitarias y metodología de la investigación

En el marco de la asignatura Didáctica de la Geografía, desde el año 2008 y de manera continua, vinculamos docencia y extensión a partir de propuestas de inclusión curricular de esa última función sustantiva universitaria. Desde el año 2016 sumamos la articulación con la investigación, a través de dos líneas de indagación. La primera, con mayor estado de avance, versa sobre los aprendizajes y las experiencias que los estudiantes del profesorado de geografía construyen mediante la realización de prácticas de extensión. No presentamos aquí esta temática, que ya ha sido socializada en otros artículos (Lossio y Rubén, 2017; Lossio, 2017). La segunda, que empezamos en 2017, aborda los imaginarios, saberes y experiencias de los docentes de las escuelas primarias con relación a la geografía, y los aprendizajes que construyen propiciados por las acciones de extensión. Precisamente, este artículo trata específicamente sobre cómo conciben al espacio rural y qué contenidos enseñan referidos a éste. La propuesta metodológica, al ser tipo longitudinal, implicó considerar tiempos diferentes: el del diagnóstico de las condiciones iniciales, un segundo momento que incluyó un proceso de desarrollo profesional docente y, una instancia final, que se orientó a reconocer posibles cambios en la conceptualización de lo rural.

De esta manera, fue que comenzamos a transitar la difícil tarea de la integralidad de funciones, concepto al que aluden distintos referentes de la Universidad de la República, Uruguay. Coincidimos con Cano Menoni y Castro Vilaboa (2016) cuando afirman que la integración no es un proceso armónico, sino poblado de vaivenes y conflictos, producto del modo fragmentado en que históricamente se desarrollaron cada una de las funciones. Por eso, citamos a Kaplún cuando señala que: *“La integralidad puede ser entendida y pensada como un movimiento instituyente en la universidad, como movilizador de cambios culturales profundos en los modos de hacer investigación, enseñanza y extensión.”* (2014, p. 45). Tal cual subraya Arocena (2011) se trata de la búsqueda de una combinación más efectiva, de potenciarlas con su mejor interconexión, pero de ningún modo implica desdibujar las especificidades de cada una.

A su vez, Tommasino y Rodríguez (2011) expresan que la integralidad no sólo refiere a la articulación de funciones sino también de actores sociales y universitarios, y que esto tiene necesariamente que influenciar las agendas y la metodología de la investigación. Con relación a ésta última, su articulación con la extensión nos desafía a superar la consideración de los actores como meros objetos de observación por la de sujetos que participan activamente del proceso de indagación. Por eso, sostenemos que nuestra investigación se hizo “junto” con los docentes y no sólo “desde” ellos, ya que nos demandó construcciones colaborativas de información, análisis conjuntos de los emergentes, y diferentes instancias de validación de nuestras interpretaciones las que, al mismo tiempo, servían como posibilitadoras de nuevas comprensiones. En tal sentido, Kaplún (2014) alude a que la integralidad pone a la extensión en el centro y que ésta se relaciona con la investigación porque busca entender los problemas sociales junto a los sujetos que los viven y no transferirles conocimientos ya producidos. Al respecto, es importante que explicitemos una definición de extensión a la cual adscribimos:

“Concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados” (Arocena, 2011, p. 11).

En concordancia con este posicionamiento sobre la extensión elegimos, dentro de las metodologías interpretativas de investigación, a la perspectiva narrativa porque confiere un valor central a las voces de los participantes, de modo de acercarnos al sentido que otorgan a las experiencias. Ellos son considerados sujetos biográficos, activos constructores de conocimiento y de visiones sobre el mundo. Los relatos se consideran una producción conjunta con el investigador y expresan emociones, pensamientos e interpretaciones:

“Cuando hacemos investigación narrativa, con historia de vida o relatos de vida, la mirada es devuelta al investigador/a; el análisis es un rizoma sin extremos, que no sólo nos hace interpretar al otro, sino que somos también mirados/as por el otro; entonces la reflexión se hace conjunta y el análisis es un proceso de co-construcción intersubjetivo entre el sujeto investigador/a y el sujeto participante” (Márquez García, Padua Arcos y Prados Megías, 2017, p. 139).

Acorde a lo expuesto, nuestra propuesta de intervención incluyó acciones de desarrollo profesional docente. Elegimos tal constructo dado que como sostiene Vesub refiere a *“la construcción de conocimientos compartidos, en el que los docentes son responsables de reflexionar e indagar sobre sus rutinas y concepciones*

para desnaturalizarlas y objetivarlas en función de la transformación de su práctica” (2004, p. 7). Se eligió abordar contenidos de geografía rural, ya que deberían ocupar un rol central en el área de Ciencias Sociales según lo propuesto en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y en los diseños curriculares jurisdiccionales, aunque ante la escasa o nula presencia de estos contenidos en la formación inicial de los docente, rara vez tienen ese lugar destacado en las aulas.

La indagación se desarrolló en el marco de la propuesta de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) denominada “Contribuciones a la enseñanza de la Geografía en distintos niveles y contextos”, que tuvo como objetivos facilitar a los estudiantes universitarios prácticas de extensión en instituciones educativas; generar propuestas de trabajo colaborativo interinstitucional para la construcción de propuestas innovadoras de enseñanza de la Geografía; favorecer aprendizajes significativos en los alumnos del nivel primario a mediante propuestas metodológicas de enseñanza que incluyan renovadas problemáticas y contenidos; y promover la profundización de los conocimientos sobre Geografía Rural a los docentes de nivel primario y a sus alumnos.

Los estudiantes universitarios, junto a los docentes de las escuelas, participaron activamente de todo el trabajo de la PEEE: encuentros de formación e intercambio; taller de análisis de libros escolares; entrevistas a los docentes de cada escuela; instancias de asesoría pedagógica; construcción, desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza innovadoras sobre contenidos de Geografía; observación, registro y análisis de clases; y exposiciones de los relatos de experiencia pedagógica en una jornada final de socialización.

El espacio rural según los docentes del nivel primario: ¿cómo lo dibujan, lo conceptualizan y lo enseñan?

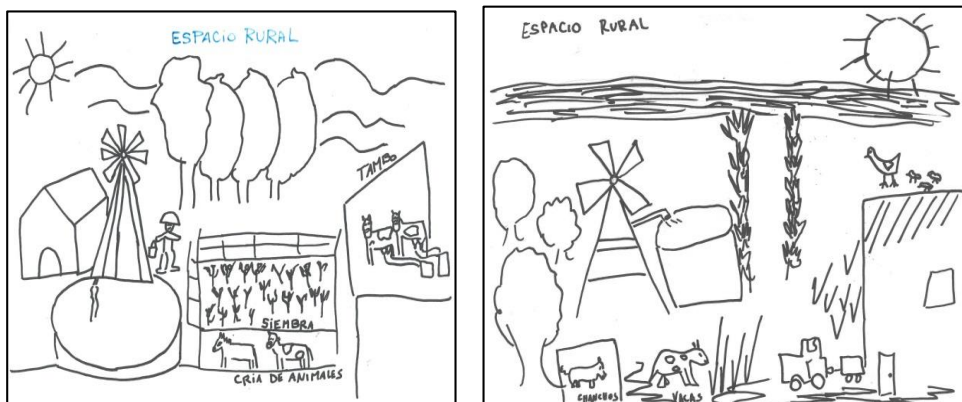
a) Etapa inicial de diagnóstico

Sobre los trayectos formativos de los docentes de primaria conviene señalar, brevemente, que en las entrevistas colectivas que les hicimos en los primeros encuentros en cada escuela, prácticamente todos destacaron que no recordaban contenidos de geografía trabajados en los institutos de formación docente y, por lo tanto, tampoco los específicos del espacio rural. La mayoría, salvo una excepción, no había hecho cursos de capacitación docente referidos de la disciplina. Por esto, cuando enseñaban contenidos recurrían principalmente a los libros de textos escolares y, en algunos casos, a lo que recordaban de la escuela secundaria cuando ellos eran alumnos. Los temas que identificaban como centrales en sus prácticas de enseñanza eran los mapas, la división política, el clima, el relieve, la hidrografía, y, también, aunque reconocían que le daban menor desarrollo a su tratamiento, el espacio urbano, el rural y las problemáticas ambientales. En general, sus relatos tanto

sobre sus experiencias formativas como de sus prácticas de enseñanza remitían a una geografía tradicional estrechamente vinculada con la concepción positivista.

En la investigación partimos del supuesto de que existen estrechas vinculaciones entre los dibujos que pueden realizar los docentes sobre el espacio rural (imágenes visuales), con las conceptualizaciones que tienen sobre dicho espacio y, por tanto, con el tipo de imágenes mentales que evocan cuando refieren a éste. A su vez, que esas imágenes (mentales y visuales) y la definición y el sentido que otorgan al concepto “espacio rural”, tienen una preeminencia en las decisiones que toman acerca de su enseñanza como contenido escolar.

Por lo tanto, se les propuso al comenzar las acciones de extensión y de desarrollo profesional docente, que dibujaran un espacio rural. Aclaramos que no identificamos diferencias entre los elementos graficados por los profesores de la escuela urbana y por aquellos que viven y trabajan en la localidad rural. Se comparten algunos ejemplos:



Figuras 1, 2.- Ejemplos de dibujos sobre el espacio rural realizados por docentes de nivel primario, correspondientes al primer encuentro en cada escuela en el mes de agosto de 2017 (se remarcaron con fibra para poder escanearse).

A partir del análisis de todos los dibujos, realizado junto a los docentes, se identificaron elementos que se repetían reiteradamente y que evocaban un solo tipo de espacio rural, siempre vinculado a las actividades agropecuarias y con un marcado estereotipo que podríamos denominar “del campo tradicional de la región pampeana”. Nos referimos a cultivos (principalmente cereales y oleaginosas); animales para la producción ganadera (vacas, cerdos, ovejas), para la avicultura, de trabajo (caballos), domésticos (perros) y silvestres (aves); casas (siempre una); infraestructura (galpones, molinos de viento, tanques australianos, alambrados); tractores y árboles. Luego, se les solicitó que expresen qué sensaciones les generaban y qué sentido otorgaban a ese espacio que graficaron. Lo manifestado puede ser

resumido en las siguientes ideas: se trataría de un espacio agradable, armónico, tranquilo, silencioso, sin o con escasa contaminación y con un marcado predominio de la naturaleza.

Podemos afirmar que las ideas previamente expresadas y los elementos dibujados, no dan cuenta de la diversidad de situaciones posibles de encontrar en los espacios rurales, e incluso de la variedad de actividades, actores y problemáticas dentro de un mismo contexto. Por lo tanto, se está reduciendo espacio rural a lo agropecuario, y dentro de éste a un estereotipo cada vez más difícil de reconocer en la realidad.

b) Etapa de desarrollo profesional docente

En distintos talleres se abordaron contenidos referidos a las siguientes temáticas: que no se debe confundir el concepto de espacio rural con el de distrito comunal y el de espacio urbano con el de distrito municipal; que el espacio rural no contiene sólo población dispersa, sino también las concentraciones de menos de 2000 habitantes utilizándose el criterio estadístico censal de Argentina; que incluye no sólo una variedad de actividades agropecuarias, sino también una pluralidad de industrias, comercios y servicios, que no es novedosa, dado que desde hace más de un siglo estaban ya en funcionamiento, por ejemplo, las cremerías, los molinos harineros y los almacenes de ramos generales; que existen diversidad de situaciones de multiocupación y de pluriactividad; que se realizan múltiples desplazamientos de los sujetos por los espacios rurales, y entre éstos y los espacios urbanos, por motivaciones laborales, educativas, de ocio, etc.; que cada vez se está disociando más el lugar de trabajo y el de residencia, y se abordó especialmente la multiplicidad de causas que pueden explicar la disminución de la población dispersa; que se identifican situaciones muy heterogéneas de dotación tecnológica; que se observan diferentes tipos de contaminación no sólo por el uso de agroquímicos, sino también por los residuos domiciliarios y los desechos de establecimientos industriales; que emergen numerosos conflictos por distintos intereses, racionalidades y prácticas de los actores sociales; y que algunas problemáticas dan lugar a movimientos sociales.

El planteo general de la propuesta de extensión y desarrollo profesional docente, fue en vistas a la necesidad de propiciar innovaciones de la enseñanza que aborden el espacio rural desde su heterogeneidad contemplando su dinámica y superando los estereotipos; que revaloricen la mirada y las voces de los sujetos del mundo rural; que promuevan recortes a través de estudios de casos que problematicen, que presenten la multiperspectividad de los actores, sus diferentes cuotas de poder, los conflictos y las resistencias; y que prioricen las estructuras conceptuales por sobre los diseños metodológicos meramente descriptivos.

Sobre los conceptos, se abordaron algunos más recientes en la literatura académica como los de agriculturización, sojización, feed-lot, complejo agroindustrial, paquete

tecnológico, agricultura de precisión, siembra directa y “nueva” revolución verde. Pero también, se revisitaron, discutieron y reconceptualizaron, otros más tradicionales, como ser los de latifundio, minifundio, explotación agropecuaria, parcela, lote, circuito productivo, productor y sus tipos: minifundista, familiar capitalizado y gran empresa agropecuaria.

Especialmente, hacemos alusión a que en cada escuela se realizó un análisis sobre qué contenidos acerca de lo rural incluyen los libros de textos escolares y cómo los presentan. A tales efectos, se agrupó colaborativamente a los docentes para que trabajaran con los estudiantes universitarios. Se propició un análisis en profundidad con las siguientes preguntas orientadoras: ¿Hay algún capítulo dedicado a espacio rural? ¿O en qué capítulos aparecen temas vinculados? ¿Se menciona el término “rural” o se hace alusión al “campo”? ¿Cómo se define rural? ¿Qué actividades presenta el libro como rurales? ¿Muestra la diversidad? ¿Las imágenes qué idea de espacio rural permiten construir? ¿Qué temas y conceptos se abordan? ¿Cuáles no? ¿Hay errores conceptuales? ¿O errores de clasificación? ¿Se trabaja el concepto de circuito productivo? ¿Cómo se aborda? ¿Aparecen los actores sociales y los sujetos del espacio rural? ¿Hay estereotipos vinculados a ellos? ¿Se presentan las voces de los sujetos mediante entrevistas y relatos? ¿Se abordan conflictos y problemas de los espacios rurales? ¿Qué materiales presentan los temas vinculados a lo rural? ¿Qué actividades se propone?

Este taller les permitió reconocer que en general los libros de textos tienen un desarrollo muy limitado y parcial sobre lo rural, asociando a este espacio exclusivamente con el campo y las actividades agropecuarias. Por ejemplo, sólo en algunas ediciones aparecía el turismo rural y como una actividad novedosa. A su vez, se observó un abordaje principalmente descriptivo y la ausencia de la mayoría de los conceptos que se habían abordado en los encuentros con los docentes. Se encontraron diversos estereotipos y errores conceptuales. Además, notaron la ausencia de la presentación de problemáticas entre los actores sociales y de la recuperación de las voces de los sujetos que actúan en el espacio rural. A partir de todas estas conclusiones, se les propuso la construcción de sus propias propuestas de enseñanza y de sus materiales, que contemplen las voces de diversos sujetos. En tal sentido, se destaca que algunos hicieron relatos de su propia historia personal o entrevistaron a familiares, lo que les resultó sumamente significativo al usar el marco conceptual que habían aprendido y que les permitía profundizar la mirada y “ponerle nombre” a las situaciones y procesos vivenciados.

La construcción de los nuevos aprendizajes y de sus usos en las propuestas de enseñanza, no estuvo exenta de situaciones problemáticas dado que les implicó a los docentes cuestionarse en torno a las definiciones que tenían apropiadas para sus propias comprensiones y para la enseñanza, lo que en algunos momentos les provocó

cierto malestar. Por ejemplo, esto ocurrió en una de las escuelas cuando entendieron que ellos vivían y trabajaban en una localidad rural, cuando siempre la habían considerado urbana. También los múltiples errores y abordajes muy parciales encontrados en los libros de textos les generó inseguridades sobre en qué materiales podían fiarse para la construcción de propuestas de enseñanza. Explicitamos, a su vez, que se les facilitó bibliografía académica sobre lo rural y que algunos subrayaron que les implicó un desafío su lectura.

c) Tercera etapa: identificación de posibles transformaciones

En el último encuentro realizado en cada escuela, a finales del mes de noviembre de 2017, se les solicitó a los docentes que dibujen nuevamente el espacio rural, teniendo en cuenta todo lo que habían aprendido. En ese momento, tanto sus dibujos como sus palabras, dieron cuenta de que habían reconceptualizado el espacio rural, profundizando su definición. En general, graficaron múltiples actividades incluyendo las comerciales, los servicios y las industriales; incorporaron agrupamientos de población y no sólo de casas dispersas; y destacaron la presencia de moderna tecnología para salirse de la concepción de lo rural como lo tradicional o lo atrasado. Se presentan dos ejemplos:



Figuras 3 y 4.- Ejemplos de dibujos sobre el espacio rural realizados por docentes en el último encuentro de la propuesta de extensión a fines de noviembre de 2017 (se remarcaron con fibra para poder escanearse).

Todo lo desarrollado en los encuentros con los docentes les permitió repensar sus concepciones sobre el espacio rural y empezar a incorporar a sus prácticas de enseñanza nuevas temáticas, conceptualizaciones y estrategias metodológicas. A modo de ejemplo, presentamos dos estructuras de contenidos de propuestas didácticas que se basaron en estudios de caso. La primera corresponde a una docente que abordó el circuito productivo del trigo en un segundo grado y que incluyó, entre otras cuestiones, la visita a un molino harinero, la entrevista al gerente, la interpretación de fotografías e imágenes satelitales del espacio rural; la construcción de mapas y de redes conceptuales junto a sus alumnos.

La segunda, refiere al tema “Transformaciones en las actividades productivas de una explotación agropecuaria de origen familiar del Distrito de Sa Pereyra” que se seleccionó para un quinto grado. La propuesta de enseñanza fue diseñada por dos docentes recuperando información de la explotación agropecuaria familiar de una de ellas y entrevistando a su esposo. Elaboraron un relato que complementaron con fotografías e imágenes satelitales.

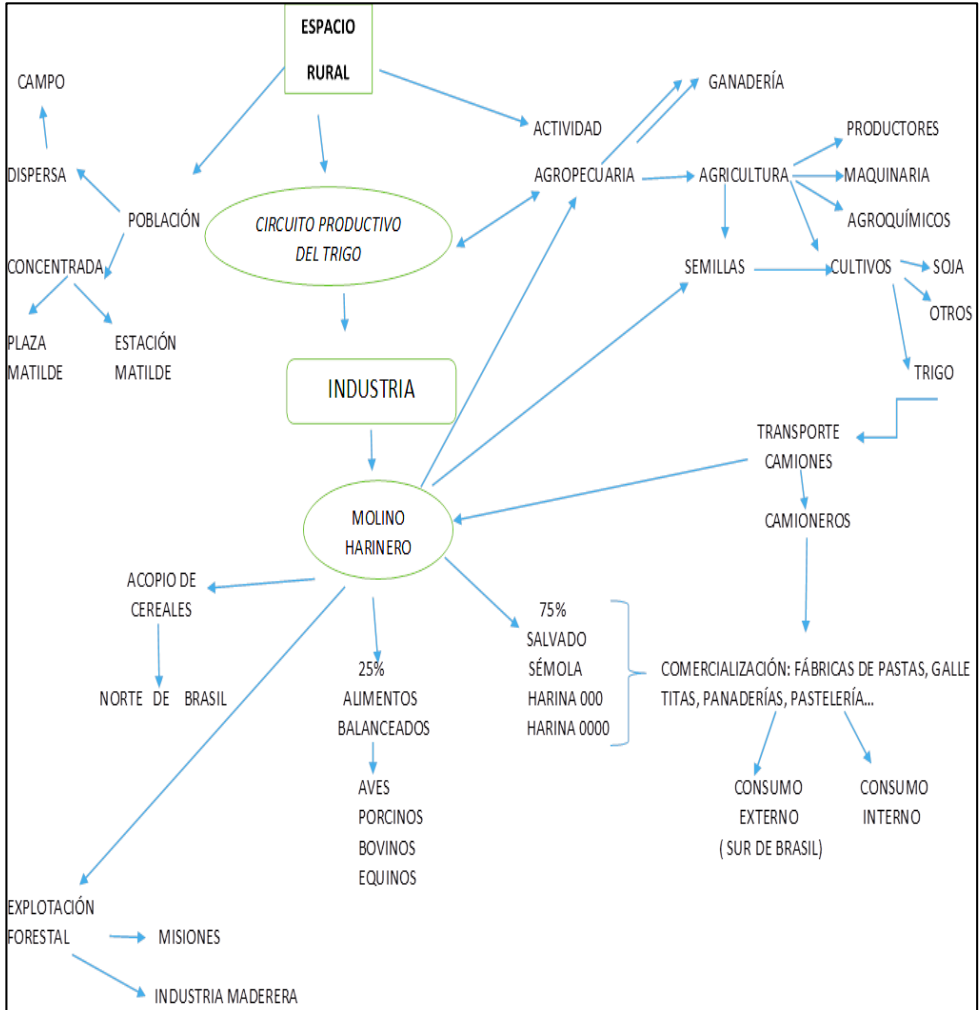
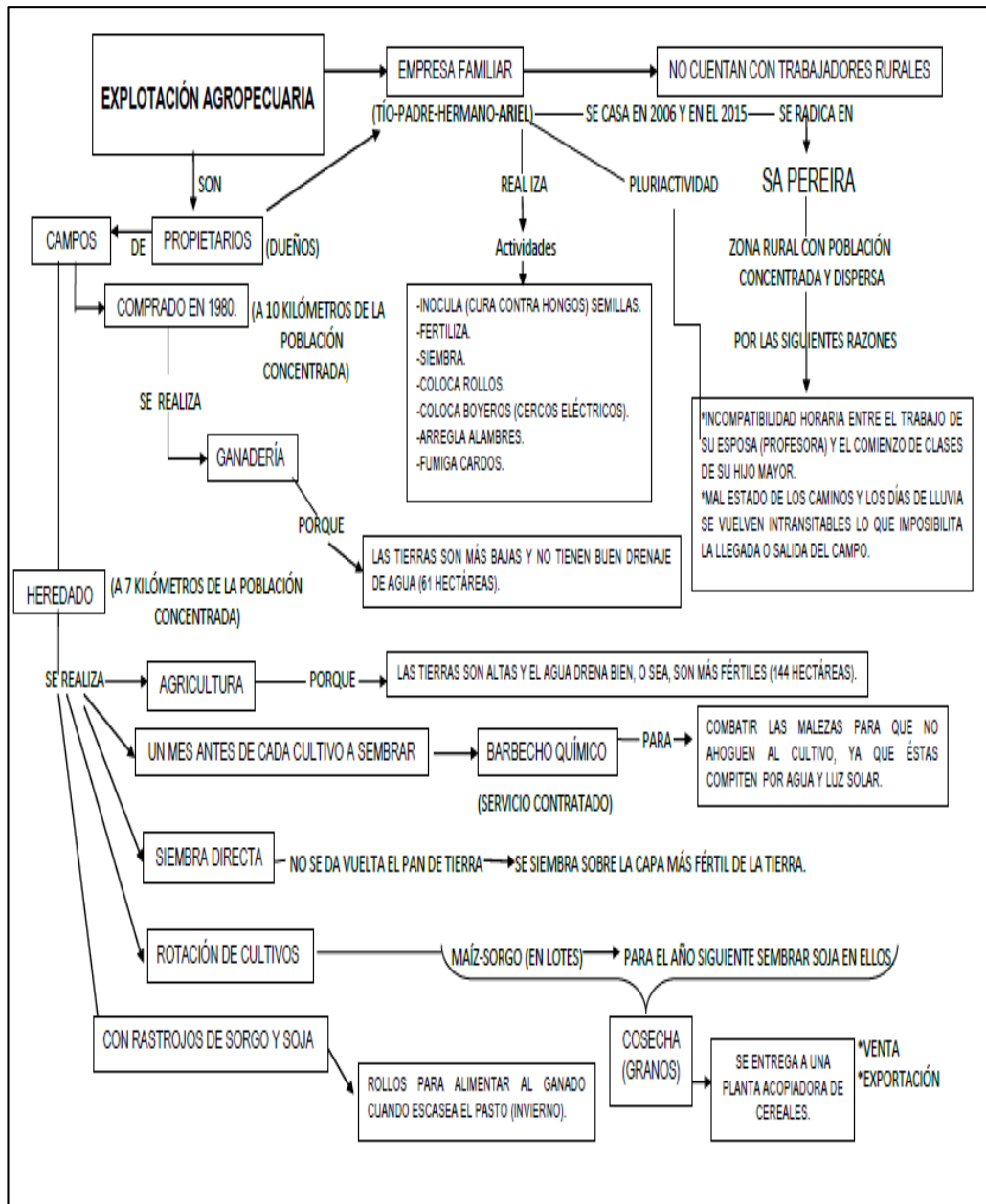


Figura 5.- Estructura de contenidos sobre el tema “Circuito productivo del trigo” elaborada por la docente de nivel primario Mariela Papais, para el desarrollo del tema en un segundo grado.



134

Figura 6.- Estructura de contenidos del tema “Transformaciones en las actividades productivas de una explotación agropecuaria de origen familiar del Distrito de Sa Pereyra” elaborada por las docentes Patricia Bernasconi y Alejandra Gioria, para el desarrollo del tema en un quinto grado.

Reflexiones finales

En este artículo se ha socializado el proceso y los resultados de la propuesta de integración de las funciones sustantivas universitarias de docencia, extensión e investigación. De esta manera, se promovieron y estudiaron las innovaciones en las prácticas de enseñanza de la geografía.

Particularmente, hemos presentado una indagación, cuyo carácter longitudinal nos permitió comprender cuáles eran inicialmente las concepciones de los docentes del nivel primario acerca del espacio rural y cómo se fueron transformando a partir de que pudieron revisarlas y complementar su formación con aportes teóricos y metodológicos. Correlativamente, esto influyó en algunas de sus clases ya que pudieron construir sus propios materiales y utilizar una variedad de conceptos que frecuentemente están ausentes en la enseñanza en el nivel y en las propuestas que realizan las editoriales. En tal sentido, se consideró siempre a los docentes como intelectuales capaces de construir innovaciones en la enseñanza en función de sus propios intereses y necesidades. Asimismo, destacamos que algunos expusieron en una jornada de divulgación, organizadas en la Universidad, sus experiencias y producciones, siendo un reconocimiento a los procesos autorales que cada uno desarrolló en sus propuestas didácticas.

Referencias bibliográfica:

- **Arocena, R.** (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuadernos de extensión*, N° 1, 9-17. Accesible en http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2016/11/Cuaderno_integralidad.pdf.
- **Cano Menoni, A. y Castro Vilaboa, D.** (2016) La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios*, V. 13, N° 31, 313-337. Accesible en https://www.uacm.edu.mx/Portals/18/num31/016_Articulos5.pdf.
- **Kaplún, G.** (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, N° 1, 45-51. Accesible en <http://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/9>.
- **Lossio, O.** (2017). Enseñar y aprender mediante prácticas de extensión. Experiencias en la asignatura Didáctica de la Geografía (FHUC-UNL). En Menéndez, G. (et. al.). *Integración, docencia y extensión 2: otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- **Lossio, O. y Rubén, A.** (2017). Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión. *Revista +E. versión digital* V. 7, 296-307. Accesible en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Extension/article/view/7074/10320>.

- **Márquez García, M; Padua Arcos, D. y Prados Megías, M.** (2017). Investigación narrativa en educación. Aspectos metodológicos en la práctica. En Redón Pandoja, S. y Angulo Rasco, J. (comp.) Investigación cualitativa en educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- **Tommasino, H. y Rodríguez, N.** (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. Cuadernos de extensión, N° 1, 19-42. Accesible en http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2016/11/Cuaderno_integralidad.pdf .
- **Vezub, L.** (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. Revista del Instituto en Ciencias de la Educación, Año XII N° 22, 3-12.

Capítulo 13

Lugares, historias y memorias en didáctica de las ciencias sociales: una interpelación desde la Historia Reciente Argentina

María Celeste Cerdá¹

Convocarnos a pensar lugares, historias y memorias en la enseñanza de las Ciencias Sociales es una tarea desafiante. Así articuladas, estas tres categorías conforman un conjunto de prácticas habituales en las instituciones escolares, forman parte también de los problemas de la “agenda de investigación didáctica” y, en términos más generales, nos remiten a debates acerca de la transmisión intergeneracional, de sus soportes, contenidos y propósitos.

En nuestro país, esa trama conceptual se asocia- indefectiblemente- a la experiencia dictatorial. En ella centraremos nuestras reflexiones, intentando poner en diálogo los tres conceptos, para problematizar la tensión entre deber de memoria/derecho a la memoria.

En Argentina, las significaciones construidas sobre el pasado traumático han sido múltiples y conflictivas. Las diferentes memorias sociales que aún hoy se disputan los sentidos de ese acontecimiento; la multiplicidad de actores sociales que intervienen en la construcción de esos relatos; los discursos contruados por el campo historiográfico; las complejas relaciones que mantienen unos y otros no pueden ocultar el impacto que ha tenido para “saldar cuentas con este pasado” una definición temprana, casi fundacional de la transición democrática. Vezzetti (2007) ha propuesto la noción de “nuevo régimen de memoria social” para dar cuenta de la emergencia de esta modalidad particular de apropiación del pasado, en la cual “en el centro no hay héroes, sino víctimas”. La acompaña una actitud condenatoria, de rechazo, pero también de negación: “Nunca Más”. En los últimos años, su posible desplazamiento hacia nuevas formas de producción simbólica -relacionadas con las políticas de la memoria impulsadas desde el 2006- es, por el momento, una hipótesis que empieza a observarse en los resultados de investigaciones, y cuyas claves narrativas también encontramos aquí.

Es en este contexto y con textos -polifónicos, que incluyen las voces del historiador, del juez, y del memorialista- que la escuela “acepta” el mandato de transmitir este pasado reciente a las jóvenes generaciones. Y lo hace, en no pocas ocasiones,

¹ Docente e Investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba - Argentina

apelando a su “repertorio clásico”, ya que “(...) el abordaje del pasado reciente en la escuela no fue producto de una transformación de la cultura escolar, es decir, en el intercambio de significados particular que estructura la institución escolar” (Caruso y Dussel, 1999, p. 24), a raíz de los cambios producidos en la transición democrática. En Argentina, el “deber de memoria” se impuso en la escuela “de afuera hacia adentro” (Raggio, 2014, p. 121).

El ingreso de temáticas conflictivas -por definición política y éticamente complejas- perturba a la escuela y sus actores. El carácter socialmente controvertido de este pasado no deja lugar para una escuela “aséptica” (Finocchio, 2007), transmisora de contenidos y valores “universales”. En su lugar, aparecen el conflicto, la multiplicidad de relatos, la política y la dificultad de evocar a un “nosotros” colectivo, asentado en grandezas. Esto provoca un desafío complejo para las instituciones escolares.

El repertorio clásico aparece en estas ocasiones. Muchas de estas tensiones se “resuelven” con una especie de reactualización de aquella vieja aspiración a una escuela neutral y homogénea: la idea de “*escuchar las dos campanas*” que encontramos en voces de los directivos o los esfuerzos de algunos profesores por “*ofrecer múltiples lecturas*”.

138

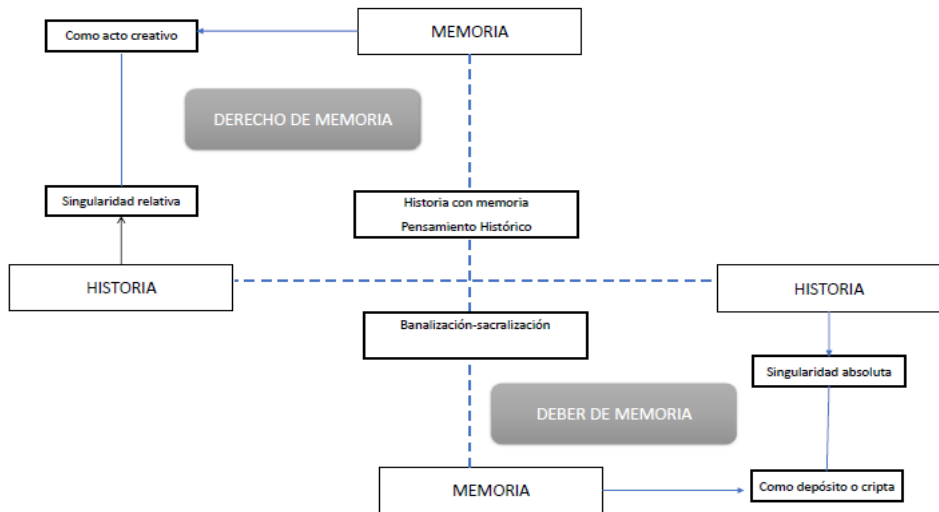
En otras ocasiones, este repertorio clásico muestra también indicios de permanencia en el discurso histórico escolar de los profesores y en las formas que eligen para transmitirlo. En efecto, es posible reconocer, en sus propuestas, la existencia de cierta “clave moral”, “la postergación en el abordaje de conflictos ideológicos, políticos y sociales que signaron el periodo” y, en algunas ocasiones “la cristalización de una memoria banalizada y apolítica” (Pappier, y Morras, 2008). Ellas son parte del repertorio clásico de la enseñanza de la Historia, que muestra el carácter fundamentalmente histórico de las disciplinas escolares, sedimentado a través de décadas, pero, también, de un contexto social más dinámico, conflictivo y que favorece la enseñanza escolar del pasado reciente y que ha transmitido a la escuela cierto “deber de memoria” para con ese pasado reciente. En algunas de sus versiones, esta forma de apropiación del pasado admite, en su interior y sin mayores dificultades, la coexistencia en el aula de viejos repertorios con nuevos mandatos.

2. La Historia Reciente: entre el deber de memoria y el derecho a la memoria: una propuesta analítica para orientar las prácticas de enseñanza

Luego de más de una década de producciones sostenidas con respecto a la temática, podríamos advertir que una parte importante de la problemática que este tema conflictivo aún suscita se relaciona con una cuestión que podría sintetizarse en la siguiente formulación: ¿cómo transformar en “deber de memoria” el “derecho de

memoria” sobre el pasado reciente? Nuestra hipótesis en esta presentación sostiene que indagar en este desplazamiento requiere visitar cuestiones de diverso orden vinculadas a los “usos sociales” de la historia escolar, las relaciones entre pensamiento histórico y memoria, la transmisión como mandato o legado, ente otras cuestiones. La narración histórica que circula en la escuela sobre el pasado reciente abreva en la historiografía pero también en las memorias colectivas, el discurso jurídico, imágenes fílmicas, medios de comunicación, experiencias personales. Todas ellas crean significados sobre este periodo histórico en el espacio escolar. Y además formas de relacionarse con ese tiempo en el presente-futuro.

El desarrollo que presentamos a continuación se propone una sistematización de distintas formas de aproximarse al pasado (deber de memoria/derecho de memoria) para pensar su transmisión en el espacio escolar. El esquema pretende constituirse en una suerte de “herramienta heurística” a partir de las cuales la investigación pueda contribuir a una mayor comprensión de las prácticas de la enseñanza de la Historia Reciente, así como a orientar otras prácticas alternativas.



3. Las representaciones de la Historia: el pasado reciente como “singularidad absoluta” frente a la “singularidad relativa” del pasado reciente

Más allá de las diferencias en los enfoques historiográficos, conceptos o hipótesis explicativas seleccionadas, al abordar la última dictadura militar es posible advertir dos concepciones sobre el periodo dictatorial que hemos identificado como de “singularidad absoluta” o “singularidad relativa”.

3.1. *El pasado reciente como “singularidad absoluta”*

En esta primera forma de aproximación al periodo dictatorial, que pone el acento en la unicidad e incomparabilidad absoluta del acontecimiento, el fuerte peso de la memoria singulariza la Historia. Su presencia -o, lo que es lo mismo, la ausencia de operaciones propias del discurso histórico sobre ella- “perpetúa ese pasado en el presente” (Traverso, 2012. p. 28), al tiempo que extrae ese periodo del continuo de la temporalidad.

Se resalta aquí el carácter disruptivo por sobre las continuidades de la historia, estableciendo cortes abruptos con los procesos históricos previos y de rupturas con el presente, y provocando disrupciones de las cadenas causales (Burucúa, y Kwiatkowski, 2014). Este tipo de narrativa histórica acerca del pasado reciente se caracteriza por privilegiar explicaciones temporales coyunturales, propias de los tiempos políticos que marcan el ritmo histórico, en escasa articulación con otras temporalidades. El pasado se presenta como lineal, unívoco, que se impone al presente a partir del imperativo de memoria. Apela fundamentalmente perspectivas intencionalistas que posibilitan la atribución de responsabilidades. En ocasiones, las cadenas causales contienen “hiatos” que, en general, permiten sostener la inocencia radical de las víctimas, convirtiendo a sus acciones en irrelevantes para la explicación del proceso histórico.

140

Los actores sociales presentan unas características particulares. Se asignan roles maniqueos que acentúan el rol de víctima -solo si se es una víctima inocente, se es una víctima completa (Calveiro, 2008)- o victimario, provocando la despolitización de ambos actores sociales. Así, se promueven identificaciones binarias (“perpetradores”/“víctimas”-“villanos”/ “héroes”) a partir de una diferenciación basada, fundamentalmente, en una distinción moral. En este tipo de relato, la experiencia de los sujetos se convierte en un principio explicativo, bajo el supuesto de que ella sola produce conocimiento, generando dificultades para establecer causas detectables del accionar de los actores sociales (mal radical de los “perpetradores” o la inocencia de las “víctimas”)

Dadas las características anteriores, resulta difícil la comparación con otros procesos históricos similares, simplificando el juego de escalas y temporalidades en que se inscribe. Su carácter singularidad y único lo vuelve incomparable con otros procesos históricos. Cierta prisma normativo de la memoria dificulta las posibilidades de generalización, en función del privilegio otorgado al conjunto de recuerdos e imágenes individuales.

Otra particularidad que quisiéramos resaltar en este tipo de aproximación es el fuerte peso de la memoria. Por un lado, porque la Historia no logra romper con la memoria por la fuerza del testimonio y, también, por el traslado mecánico de la condena jurídica (y, por momentos social).

Por último, esta forma narrativa presenta una aproximación histórica consensual y cerrada sobre el pasado, ya que el fuerte peso de narración de tipo testimonial, asociada a una pretensión de verdad, se impone como evidencia indiscutible.

3.2 *El pasado reciente en su “singularidad relativa”*

Esta otra forma de aproximación al pretérito, el pasado pierde su singularidad absoluta para dar paso a una *singularidad relativa*, propia del saber histórico o *ejemplaridad de lo singular* (De Certeau, 1993, Traverso, 2011). Las operaciones de comparación, contextualización, así como las diferentes generalizaciones, reinscriben el periodo dictatorial en el curso de la Historia.

Articula la idea de singularidad del proceso con la de continuidad temporal, que impide rupturas de cadenas causales con efectos autoexculpatorios o acusatorios. El acontecimiento se presenta como síntesis de los tres momentos (estructura, coyuntura, acontecimiento) y es recuperado en su “incertidumbre”. En cuanto a las explicaciones causales, incorpora modelos mixtos de explicación causal que posibiliten aproximaciones complejas al interrogante acerca de *porqué*. ...

En cuanto a los actores sociales, este tipo de narrativa histórica identifica una pluralidad de actores sociales, dando cuenta de la dimensión colectiva del acontecimiento abordado. Articula la capacidad de acción de los actores con diferentes temporalidades (acontecimientos, coyunturas y estructuras), escalas (micro-macro, local, regional, nacional, internacional). Se propone, además, el uso de escalas en que la acción social pueda ser vista tanto en el marco de las coacciones del contexto como en formas de rechazo o resistencia que puedan desplegar frente a él. Recupera la experiencia vivida de los actores sociales (no desde una visión próxima una fenomenología de la memoria) sino en su dimensión social, esto es, en sus interacciones, restricciones, estrategias, representaciones. Finalmente, estimula formas de comprensión de la experiencia que -mediada por el juicio crítico y la comprensión histórica- se realiza sobre ese otro, qué no es nosotros.

Aquí, la clave comparativa se presenta como fundamental para romper con la singularidad absoluta. Da cuenta de la singularidad relativa a partir de la búsqueda de elementos comunes y significativos en diversas formas posible que pueda adquirir.

Con relación a la memoria, estos relatos históricos asumen una tensión dinámica que al tiempo que reconoce la capacidad interrogativa de la historia frente a ésta, sus silencios, olvidos y usos, estimula formas de empatía crítica con las experiencias pasadas, reconociendo la alteridad del recuerdo al tiempo que permitiéndoles un diálogo con los propios juicios.

Finalmente, se propone una aproximación a un pasado histórico que presenta como “no fijo”, en la medida en que es sujeto de reinterpretaciones y perspectivas, con pretensiones de verdad, siempre complejas y provisionales. Aquí, el trabajo de la historia comporta -a diferencia de perspectivas que propugnan una neutralidad axiológica- un juicio sobre el pasado. Pero este juicio no proviene solo de la estimación moral, ni tampoco es homologable al que emite el juez en su sentencia. El juicio histórico comporta la articulación de todos los elementos señalados hasta aquí, orientada por su pretensión de saber.

4. Las representaciones de la memoria: la memoria como depósito o la memoria como acto creativo

Más allá de las diferencias -tanto en los contenidos de las narrativas como en el lugar que ocupa en los relatos- es posible advertir dos usos de la memoria diferentes que denominamos la “memoria como depósito” y la “memoria como acto creativo”.

4.1 La memoria como “depósito”

En el caso de primar una concepción de la memoria como “depósito” y “reproducción fiel del recuerdo” la memoria se presenta como la posibilidad de reconstruir un suceso de modo ‘literal’, esto es ‘tal cual ocurrió’ o ‘dejando que los hechos hablen. Tanto la memoria propia, como los recuerdos de otros testigos, incluso las estrategias de historia oral tienen en esta concepción dificultades para ser comprendidas -por cierto, al igual que la Historia- como una “representación de la realidad” y no como “la realidad misma”.

Tratándose de procesos históricos como los que atravesaron a la historia reciente, podríamos asumir que esos “depósitos” de la memoria podrían adquirir aquí la figura de un “*panteón o cripta*”, tomando prestadas las imágenes propuestas por Abraham y Torok (2005) desde la teoría psicoanalítica, para dar cuenta de los procesos de transmisión intergeneracional de situaciones límite, pero redefiniéndolos en función de nuestros interrogantes.

Descender hacia donde están enterrados los muertos, que son portadores de un contenido indecible -no porque no esté sino porque no se puede hablar de ello-, tal es la función de una cripta. Pero, también hay otras formas de enmudecer a esos muertos. Una cripta devenida en *panteón*, en que esos mismos muertos adquieren la forma de mártires o héroes, conlleva formas de representación de ese pasado que agigantan “la brecha que existe y crece cada vez más entre las cosas tal como eran allí y las cosas como son representadas en la imaginación actual mediante libros, películas y mitos” (Levy, 2010: 157). Existen diferentes formas de volver indecible una voz, una de ellas es negándole la complejidad de la experiencia, sus matices y contradicciones.

La memoria entendida como “cripta” tiene el riesgo de potenciar cierta *banalización* y *sacralización* del pasado. En este tipo de aproximaciones a la Historia Reciente, una serie de operaciones despojarían a esta forma de representación del pasado de potencialidades que, por el contrario, están presentes en una memoria entendida como *acto creativo*.

Banalización y *sacralización* son dos conceptos que han poblado los escritos sobre la temática. En lo que sigue, intentaremos visibilizar los contenidos y usos de la memoria que podrían potenciar vínculos con el pasado reciente que cristalizaran en esos significados.

4.2 La memoria como “acto creativo”

En la segunda concepción, la memoria entendida como un “acto creativo” desde el presente y reformulada en términos de una “representación de ese pasado”, admite -al menos potencialmente- una aproximación al pasado diferente, en la que Historia y memoria pueden mantener un diálogo por el cual ambas son sometidas a ejercicios críticos de contraste, que muestran las complejidades propias de las reconstrucciones del pasado.

Esta segunda concepción de la memoria podría, eventualmente, dar lugar a ciertos trabajos de reelaboración de esas memorias inscriptas en horizontes temporales y de sentido más amplios, sujetas, por un lado, a procesos de distanciamiento, pero también con posibilidades de asumir como propia esa experiencia histórica, de manera no “forzada” sino apropiada como partes de su presente y orientadas al futuro. Hemos identificado cuatro características propias de forma de proponer una aproximación al pasado: a) incluye las controversias éticas y morales, b) incorpora la dimensión histórica de la memoria que se interroga por los olvidos, silencios, etc.; que advierte el propio punto de vista desde el cual se realiza esa reconstrucción del pasado; su carácter *conflictivo* es decir, que da cuenta de la complejidad de la interpretación social; y selectiva que apunte a una opción consciente de las

narrativas en las que inscribirse, c) plantea una vinculación entre memoria y justicia orientada a actualizar la derrota de “los vencidos”. Causas que aún siguen vivas. Así, mediante el trabajo de la memoria y la justicia se extrae de los recuerdos traumáticos su valor ejemplar, transformando la memoria en proyecto y d) un uso “ejemplar de la memoria, convertida en principio de acción para el presente, a partir de una serie de operaciones que incluyen a la crítica histórica.

Un cierre a modo de sostener el interrogante

Estas cuatro formas de aproximarse al pasado que hemos sintetizado hasta aquí permiten reconocer que el “*deber de memoria*” y el “*derecho a la memoria*” se configuran a partir de una serie de opciones de orden epistemológico, ético y político. En cuanto al derecho a la memoria -menos estudiado que el deber-, sostenemos que se articula a partir de una particular relación entre Historia, memoria y enseñanza. Este tipo de narrativas históricas, entendemos, debe conjugar los aportes más renovados de la historiografía sobre el pasado reciente, cierta hermenéutica de la memoria y los supuestos de la perspectiva crítica para la enseñanza de la historia.

Más de una década atrás, una afirmación en uno de los primeros textos con los que comenzaba a vincularme con las problemáticas de la enseñanza de la Historia Reciente se me convertía en una interpelación como docente y en un desafío como investigadora. Allí Guellerman afirmaba que:

“sin significados cristalizados, sin verdades históricas indiscutibles, el sujeto emergente tendrá la posibilidad de rechazar su inclusión en futuros discursos desde los que diferentes autoritarismos y demagogias intentarán interpelarlo. Como ya mencionamos sujetos capaces y necesitados de duda” (2001, p. 47)

El derecho a la memoria, entendemos, radica en la posibilidad de recuperar de esas experiencias pasadas la dimensión subjetiva de los actores sociales, sus proyectos de cambio social, los futuros-pasados, las causas que aún siguen vivas, reconociendo su dimensión histórica y conflictiva. Historia con memoria, pensamiento histórico y conciencia histórica crítica forman parte de una cartografía a desandar en esta búsqueda.

Referencias bibliográfica:

- **Abraham, N. y Torok, M.** (2005). *La corteza y el núcleo*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.
- **Burucúa, J. y Kwiatkowski, N.** (2014). “Cómo sucedieron estas cosas”. *representar masacres. y genocidios*, Buenos Aires, Katz.
- **Calveiro, P.** (2008). *Política y violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años setenta*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- **De Certeau, M.** (1993). *La escritura de la Historia*. México: Editorial Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.
- **Finocchio, S.** (2007). “Entradas educativas en los lugares de la memoria”, en Franco, M. y Levín, F. (Comps.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 253-257). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- **Guellerman, S.** (2001). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires, Editorial Norma.
- **Levy, G.** (2010). *Sobre la representación de la dictadura y la relación con la política en los jóvenes nacidos a partir de la recuperación democrática*. [Proyecto de investigación desarrollado en el Centro de Estudios sobre Genocidio]. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- **Pappier, V. y Morras, V.** (2008). *La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 marzo*. Clío y Asociados. *La historia enseñada*. 12, pp. 173-192.
- **Raggio, S.** (2014). “Enseñar los pasados que no pasan”, en Flier, P. (Comp.). *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en Historia Reciente* (pp. 84-106). FaHCE - Universidad Nacional de la Plata.
- **Traverso, E.** (2012). *La Historia como campo de batalla*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- **Vezzetti, H.** (2007). *Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social*. En Pérotin-Dumon, A. (Dir.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Disponible en: http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php

Capítulo 14

Enseñar en contextos de diversidad cultural. El lugar de la Historia y “las historias”

Paula Karina Carrizo Orellana¹

Cuando empecé a pensar cómo armar esta alocución, pensé en el valioso espacio otorgado, en el uso que puede tener la palabra cuando es habilitada para hablar. Pensé en ese momento, al que se debe poder dar un valor plus y atravesar con todo aquello que hacemos como profesores e investigadores en didáctica de la historia y las ciencias sociales. Las lecturas de las que abrevamos, las experiencias de las que aprendemos, los maestros que nos han formado y las voces de quienes no tiene la palabra autorizada para hablar frente a este auditorio.

Inmediatamente vino a mí un gran maestro, Paulo Freire, con quien aprendí que los contenidos se recogen de los intereses y necesidades de los sujetos y que todo acto de enseñanza es un acto político. “Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte... Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos” (1997, pp. 97-98).

En este sentido me propongo reflexionar juntos, sobre los diseños curriculares y su enseñanza en contextos diversos, portadores de una Historia propia y de memorias silenciadas.

En la universidad, en los espacios de investigación, de formación y de enseñanza, están pensados a partir de una lógica de saberes universalmente válidos, validados en comunidades científicas. Pero existen otros saberes, presentes en el hacer cotidiano de los pueblos, que no son reconocidos o bien pareciera que necesitan una “validación”, investigación que certifique que son “verdaderos”, investigados, “probados”.

Daniel Mato, otro maestro que milita en las particularidades del ingreso de estudiantes indígenas a la universidad, y en la educación universitaria como un derecho, advierte sobre “la presunta existencia de dos clases de saber que son

¹ Docente e Investigadora en la Universidad Nacional de Salta - Argentina

frecuentes en diversos ámbitos. Según esa manera de ver el tema, una de estas clases de saber correspondería a “la ciencia”, como modo de producción de conocimientos, y al “conocimiento científico”, como acumulación de conocimientos producidos “científicamente”, referido según los casos a una disciplina “científica” en particular o al conjunto de ellas” (2005, p. 4).

Existe entonces una forma jerárquica de ver la producción de conocimiento, donde unas se consideran superiores en detrimento de otras, silenciadas e invisibilizadas. Ello, se traslada también a un plano de relaciones donde el contacto entre esos saberes es nulo en algunos casos o de subordinación en otros. En muy pocas situaciones se posibilitan espacios de encuentro horizontal entre ambos, siendo fruto del esfuerzo o acuerdos y voluntades personales.

Me permito en este momento acercarlos a la diversidad cultural que embellece los paisajes de la provincia de Salta. En Argentina viven actualmente más de 14 Pueblos², Naciones Originarias, organizadas política y territorialmente en aproximadamente 800 comunidades, de acuerdo a sus propias formas de vivir, concebir el mundo, la vida y la relación que establecen con el territorio que habitan. Salta es una de las más ricas en diversidad, en cuanto a la composición de su Población por el alto componente en pueblos originarios que tiene.

148

Históricamente, el plano de las relaciones entre culturas, nuestro país ha sido permeado por acciones concretas de aniquilación, colonización, avasallamiento y silenciamiento de los Pueblos Originarios. Aun así, este proceso sistemático, se dio en el marco de procesos de resistencia indígena y desde hace unas décadas el contexto de reorganización política que empezaron a constituir.

Jurídicamente es a partir del año 1994 con la reforma constitucional, que comienza a entenderse a los Pueblos Originarios como sujetos de derecho y surgen otras leyes que garantiza un mayor acceso a la educación.

La Ley de Educación Nacional (Ley 26206, Capítulo XI), define en el artículo 52 que la Educación Intercultural Bilingüe es una modalidad del sistema educativo en cada nivel, Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica. Asimismo, promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y

² Se puede nombrar a los Pueblos, Mapuche, Q’om (Toba), Kolla, Pilagá, Mocoví o Moqoit, Tehuelche, Selk’nam, Myba Guaraní, Ava Guaraní, Wichi, Diaguita, Huarpe, Tonocote, Rankulche, Chulupí, Chorote, Tupí Guaraní, Chané, Tapiete, Charrúa, Comechingón, Ocloya, Omaguaca, Avipon, Yamanas, Yaganes, Quechua, Querandí, Tilian, Tilcara, Vilela, Lule, Iogys, Sanavirón, Nivaclé, Atacama, Chicha, Chané, Guaycurú, entre otros.

culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. Por su parte, el artículo 53 refiere a las responsabilidades del Estado para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, y el artículo 54, a la definición de contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país. Además, se debe considerar uno de los fines de la política educativa nacional que dice: asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

Siguiendo esta línea, el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Salta para el Área de Ciencias Sociales de Cuarto Año proponen que³, “de acuerdo a lo planteado por la Ley de Educación, en la elección de los recortes del contenido, se buscará privilegiar la historia local a partir del reconocimiento de su riqueza arqueológica, del patrimonio arquitectónico, de las tradiciones históricas y de la diversidad cultural de los Pueblos Originarios de la región”⁴.

En el Área Ciencias Sociales, los contenidos se organizan en tres Ejes teniendo en cuenta los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP):

- 1- Las Sociedades y los Espacios Geográficos;
- 2- Las Sociedades a través del tiempo;
- 3- Las actividades humanas y la organización social.

Mientras el Segundo Eje propone como contenidos, entre otros, “la Etapa Indígena. Las sociedades americanas antes de la Conquista española. Aprovechamiento de los recursos del ambiente y su distribución. Formas de organización social y de autoridad. Sistemas de creencias”; el tercer Eje plantea, la situación de las comunidades indígenas desde un abordaje actual, conocimiento de costumbres, sistemas de creencias, valores y tradiciones de la propia comunidad y de otras, para favorecer el respeto hacia modos de vida de culturas diferentes.

Para aproximarnos a la realidad y centrándonos en la escuela primarias, recuperamos la voz del vicepresidente y maestro de ceremonia de la comunidad de Amblayo, Pueblo DIAGUITA, afirma que “la educación es una educación que mata las pautas culturales de los Pueblos Originarios y en referencia al maestro bilingüe, es el que enseña de acuerdo a la educación oficial.”⁵ Por eso, las Comunidades Diaguita-Calchaquí proponen la participación de “maestros interculturales” en las escuelas

³ Fundamentación del Área de Ciencias Sociales en Ministerio de Educación de Salta “Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Salta”-2, p.183.

⁴ Ídem, p.184.

⁵ Fragmento sustraído de una entrevista realizada por Vanesa Ivana Gaspar, al señor Darío, vicepresidente de la comisión directiva y maestro de ceremonia de la comunidad de Amblayo, noviembre de 2017.

para no perder sus prácticas culturales ya que su lengua, el kakán, desapareció. Claramente afirman que, un maestro intercultural debería enseñar las pautas culturales de los pueblos, los conocimientos de los mayores, los valores, las creencias, aspectos de la vida, la humildad.

En otros espacios, en el marco del proyecto de extensión “La escuela y la comunidad. Construyendo vínculos y oportunidades en contextos interculturales”, trabajado en la Comunidad Wichi de La Puntana Santa Victoria Oeste (Resol. R-n° 1107-16), se realizan grupos focales con maestros bilingües de la Escuela N° 4216 Olaf Fabián S. Johnsson. Ellos marcan la falta de participación en la planificación de los maestros y la función desdibujada que cumplen, relegados a la asistencia en el cuidado de los menores o tareas de maestranza. Su preocupación se centra en la recuperación de la lengua, afirmando que hay vocablos que en el contacto con el español se van transformando. Proponen como posibilidad, la existencia de un espacio para trabajar la lengua en la escuela a partir de la sabiduría de los mayores. “La historia de nuestro pueblos, de la comunidad no se cuenta. Vienen algunos a investigar y ahí tienen valor, pero después se van y ahí otra vez, son conocimientos que parece que no sirven en la escuela... «...hay relatos, cuentos, de Tokuj, que si no se enseñan se pierden, pero en la escuela no tienen el mismo valor parece»”⁶

150

Junto con ello, denuncian el ausentismo de los docentes, cubierto por los maestros bilingües que en su mayoría cuentan con una copia de la carpeta de planificaciones. En esas oportunidades son libres de adecuar los contenidos incorporando saberes comunitarios. Afirman que la participación activa del maestro bilingüe depende de la predisposición del docente del aula.

Pero en los espacios relevados, existen esfuerzos por vincular la escuela a las comunidades. “Las escuelas generalmente son cerradas pero en Amblayo, la nueva directora siempre está dispuesta a recibirnos... en la escuela se habla sobre la comunidad, estamos trabajando un ecomuseo que apunta a lo ecológico y a lo cultural, es decir, es una comunidad autosustentable”⁷. Estas prácticas de interacción que parecen sostenidas se constituyen en objeto de estudio para ver cómo se produce la relación entre los contenidos referidos a Pueblos Originarios y los saberes comunitarios. Los relatos ancestrales, guardados en la memoria de los mayores, se están empezando a utilizar en la escuela a modo de ir escribiendo “Las historias de mi pueblo”, como reza el título de una clase de cuarto grado⁸.

⁶ Proyecto 2555/16, Secretaría de Extensión Universitaria de la U.N.Sa. Grupo Focal con Maestros Bilingües y Talleres de Revalorización de los saberes ancestrales.

⁷ Fragmento sustraído de la entrevista realizada por Vanesa Ivana Gaspar, al vicepresidente Darío de la comunidad de Amblayo, realizada el día 24 de Noviembre de 2017

⁸ Enunciación de un contenido. Programa de cuarto grado. Escuela “Del Milagro” N° 4357, Ex-Nacional N° 50

En otros espacios, en Embarcación, Pueblo Wichi, Dorita Fernández, maestra bilingüe, sostiene junto a su hermano y los aportes de quienes se suman al proyecto N’AFWAJFWAJ, institución educativa, no formal que funciona en la Comunidad Lote 75 Tierras Fiscales, de Embarcación. Juntos recuperan relatos, cuentos, historias y las recrean en exposición dibujos, muestras de artesanías, danza, paseos por el monte, comidas típicas, juegos culturales y muestras teatrales. Dorita, en su afán por darle voz a los abuelos, “los más antiguos que tenemos”, como dice, relevó entrevistas, busca diarios y cuanto documento puede para reconstruir la historia pero también para contextualizar los litigios territoriales.

¿Por qué Dorita genera este espacio por fuera de la escuela oficial, siendo ella maestra bilingüe? Simplemente porque “estos saberes, no tienen el mismo valor que los otros” nos dice.

Recordar a estos sujetos entre otros, que por la premura del tiempo no podré mostrar, me lleva a valorar los aportes de Alicia Camilloni, que en un artículo del año 2013 enfoca la educación como construcción social del conocimiento. Se trata, afirma, de un proceso intersubjetivo de interacción mediado por la cultura y, por lo tanto, al momento de estudiar los procesos de formación no se la puede dejar afuera puesto que las condiciones socioculturales tienen una profunda implicancia en la constitución misma de los modos de comprender, entender e intervenir en los problemas sociales.

Milagros Rafaghelli, en los procesos de formación, porque no pueden darse separados y abstraídos de la historia y la cultura. Aprendizaje, conocimiento y formación están situados en coordenadas históricas y culturales que no se pueden aislar.” (2013. p. 27) Este artículo se circunscribe al contexto de formación universitario y resulta interesante reflexionar cómo pensamos la formación de maestros y maestras. ¿Los estamos preparando para enseñar en contextos de diversidad?.

Se hace necesario pensar en la interculturalidad, como perspectiva desde la cual pensar la formación, entendido como una herramienta que permite desarrollar una cosmovisión plena, y que implica una relación simétrica entre distintas culturas, en igualdad y respetando la diversidad.

Dentro de éste concepto, es importante definir los saberes de la comunidad como saberes “populares” o “locales”, según las condiciones en qué y en cómo son producidos. Por eso el diálogo y la colaboración intercultural entre las diversas formas del saber, como el saber comunitario, son imprescindibles porque permiten establecer verdaderas relaciones interculturales de valoración y colaboración mutua. “Diálogos y formas de colaboración que sean honestos y respetuosos, de mutuo

interés, que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y por tanto de prácticas intelectuales y de saberes” (Mato, 2005, pp. 128-129).

Pero en todos los casos enseñar el espacio local, las historias locales, está librado a la voluntad de los docentes y no existe una formación específica que contemple la diversidad como clave de oportunidad y construcción. Persisten las miradas que ven un conflicto y una limitación en las diferencias culturales.

Por otro lado, las historias de los pueblos; la memoria y los saberes de los mayores; el idioma ancestral que de a poco desaparece con las nuevas generaciones; las historias de vida de los referentes comunitarios y sus luchas territoriales en el marco de proceso reorganizativos y políticos; no se han escrito. Y si ya fueron investigadas y “validadas”, entre comillas”, permanecen enclaustradas en los institutos y libros de publicaciones de eventos científicos, tesis de posgrado”, esperando la llegada de quienes buscamos claves para leer el presente.

Hablar en términos de interculturalidad implica volver a pensar desde la Universidad, desde la educación y las escuelas, en los saberes que transmitimos y en el espacio que otorgamos a esos otros saberes. De acuerdo a ello y en el marco del “Encuentro de Pueblos Originarios” que se realizó en la Ciudad de Tartagal, con la presencia de 20 Organizaciones Territoriales y Comunidades Originarias⁹ de distintos puntos geográficos de la Provincia de Salta, año 2017, se concretó la presentación de una nota a la Ministra de Educación Prof. Analía Berruezo, Profesora Universitaria en Historia. En ella se exige: la incorporación de un Maestro Indígena para la enseñanza de la Lengua Materna, como asignatura, en las Instituciones Escolares; la transformación de la Ley de Educación Intercultural; que se haga efectiva la “pareja pedagógica” de forma tal que los docentes de pueblos; redefinir la selección de contenidos para su enseñanza; docentes idóneos en las Escuelas de territorio andino, puna y pre-puna, la recuperación del CEAPI (Consejo Educativo de Pueblos Indígenas) como organismo que permita la Consulta y Participación de los Pueblos en la definición del currículum de contenidos para la enseñanza.

Daniel Mato (2005) afirma que todos los saberes son particulares y relativos a las condiciones en que son producidos. “Por eso el diálogo y la colaboración intercultural entre diversas formas de saber son imprescindibles. En algunos casos

⁹ BERGAGNA, A.; CARRIZO, K. PASTRANA (ob. Cit) “Unión de Pueblos de la Nación Diaguita-Salta, Consejo de Pueblo Tastil, Red de Pueblos Atacama, OCAN – UCAV quillamarca, Pueblo Lules, Wichi Lhayis (Rivadavia Banda Sur), Consejo de Caciques de Metán – Anta, Consejo de Caciques del Pueblo Weenhayek, Organización del Pueblo Chorote, CCOPIISA – Organización de Pueblos Guaraní, Wichi, Chorote, Toba, Chulupí y Tapieté, Agrupación de Comunidades Indígenas del Departamento San Martín, Asociación Chané – Guaraní (Aguaray), UNIS – Unidad Norte Indígena Salta, HONAT LELES, Organización Guaraní “El Fuego que Nunca se Apaga”, Pueblo Iogys, Centro Único Guaraní, Comunidades Indígenas de Embarcación, Comunidades Wichi Misión Chaqueña”.

tal vez encontremos que resultan complementarios, pero en otros podrían estar en conflicto.” (p.4)

Siguiendo esta línea, se parte de que lo intercultural en educación es un enfoque, una perspectiva o una forma de mirar la realidad escolar y educativa. Leyendo a Inés Gil Jaurena en su tesis doctoral, considera que ese enfoque concibe la escuela “como un espacio privilegiado para el desarrollo integral de las personas, el aprendizaje de la convivencia y la libertad solidaria” (2008, p. 24) también como un lugar de encuentro de diferentes grupos culturales siendo transmisora y/o productora de cultura.

Joan Pagès, otro maestro que alguna vez me marcara el rumbo, cuando buscaba claves en los libros de texto, pone énfasis a la necesidad de entrar al aula para revisar qué enseñamos, pensar la currícula y discutirla para desentrañar juntos qué deberían aprender los niños y las niñas.

Volviendo a Freire, “Una de las condiciones necesarias para convertirnos en intelectuales que no temen al cambio es la percepción de que no hay vida en la inmovilidad. De que soy, de verdad, social y políticamente responsable, no puedo acomodarme a las estructuras injustas de la sociedad. No puedo traicionando la vida, bendecirlas. Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte” (1997, p. 97-98).

Quizás por eso me permití traer a este espacio un pendiente: la lucha por la enseñanza de contenidos escolares, donde los lugares, los espacios y las memorias de los Pueblos Originarios y sus comunidades, tienen una historia viva y presente y a la vez ausente en los diseños curriculares. Es necesario que los ministerios de educación dejen de mirar para un costado y consoliden espacios de trabajo con los pueblos originarios, para revisar los contenidos que actualmente se enseñan y por fin adquieran, aquellos saberes comunitarios y ancestrales, la oportunidad de ser conocimientos válidos y validados en la escuela.

Referencias bibliográfica:

- **Bergagna, A.; Carrizo, K. Pastrana, D.** (2017). Encuentro de Pueblos Originarios. Reseña. Revista del CISEN Tramas/Maepova, Publicación del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino. U.N.Sa. N° 2344-9594. Vol. 5, N° 2.
- **Camilloni, A.** (2013). “Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender”, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- **Freire, P.** (1997). "Política y educación". 1° edición en español, S. XXI, pp. 97-98.

- **Gil Jaurena, I.** (2008). Tesis Doctoral “El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar”, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, pp.24.
- **Mato, D.** (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. ALCEU - v.6 - n.11 - p. 120 a 138, pp.4.
- **Rafaghelli, M.** (2013). La dimensión pedagógica de la extensión, en “Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender”, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, p.27.

Capítulo 15

Aportes desde la Didáctica de la Geografía para la construcción de una acción educativa situada

María Amalia Lorda¹

La enseñanza hoy continúa inmersa en una tensión profunda en la cual las disciplinas formadoras de formadores no se escapan de la misma. La Didáctica de la Geografía se cuestiona este momento a la luz de los aportes de distintos autores, tanto de la Geografía como desde otros lugares que aporten a un proceso reflexivo-constructivo. Es provocadora la exposición que realiza el filósofo y ensayista Darío Stanjnszrajber (2017), quien aborda esta complejidad, aduciendo que la enseñanza está atravesada por cuestiones que en simultáneo persisten. Afirma que estamos trabajando en instituciones que son del siglo diecinueve, con docentes que nos formamos en el siglo veinte, y con alumnos que pertenecen al siglo veintiuno. Esta realidad ineludible nos orienta a cuestionarnos y a reflexionar sobre los modos posibles que permitan la coexistencia de tiempos y espacios distintos en los cuales debemos construir aprendizajes.

155

Este trabajo procura abordar el desafío de nuestra labor (Meireu, 2016), lo cual significa pensar nuevos y viejos problemas, así como repensar nuevas y viejas prácticas propias de nuestro oficio. Ambos aspectos sobre la base de los principios de educabilidad -entendiendo que todos los individuos son capaces y merecedores de ser educados- y de libertad, superando la tensión entre educación/formación y adoctrinamiento (Bach y Darder, 2004)

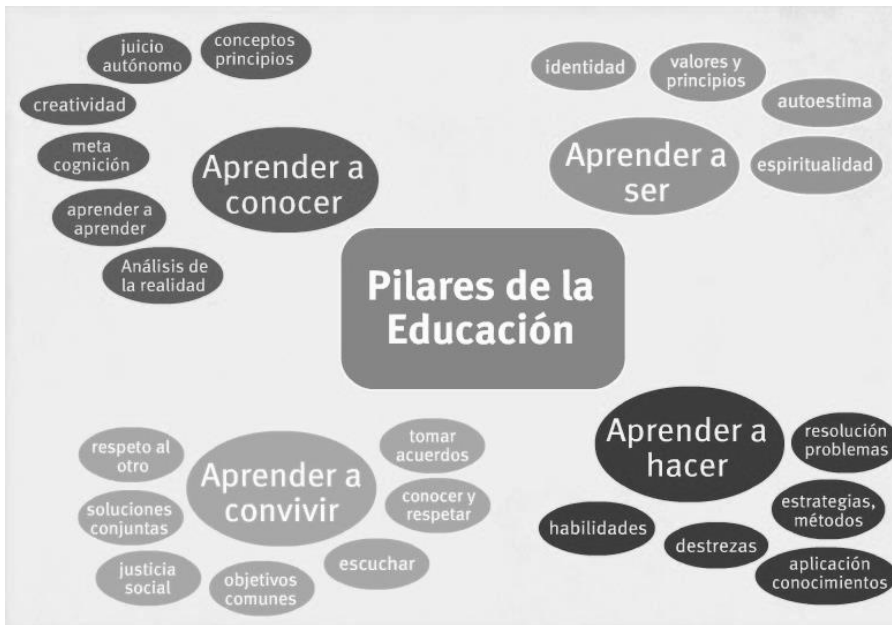
A su vez, es interesante destacar el alcance de la expresión acción educativa situada la cual hace referencia a que los alumnos ‘aprenden haciendo’ en relación con otras personas, en un contexto y situación concretos en un marco de pertenencia a una comunidad determinada, donde el contexto y la cultura son utilizadas en dicho proceso de aprendizaje (Díaz Barriga, 2003; Díaz Barriga, 2006). Estos aspectos son tenidos en cuenta al momento de realizar una mirada introspectiva y prospectiva sobre la Didáctica de la Geografía.

¹ Docente e Investigadora en la Universidad Nacional del Sur - Argentina

Bases desde donde construir una Didáctica de la Geografía posible

La tarea formativa que se lleva a la práctica en el Departamento de Geografía de la Universidad Nacional del Sur, en la Cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía, tiene varios sustentos, y uno de ellos son los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996) (Figura 1).

Figura 1: Los pilares de la educación y sus dimensiones



Fuente: Delors (1996)

Sobre esta propuesta es que basamos con el equipo docente, nuestra práctica educativa situada, teniendo en consideración que el sistema educativo del que provienen los estudiantes, nosotros mismos y las instituciones donde tiene lugar gran parte de la formación de los estudiantes, se sobrevalúan a lo largo del tiempo dos de las cuatro dimensiones propuestas: aprender a conocer y en ocasiones aprender a hacer. Mientras que las otras dos no siempre han ocupado u ocupan un lugar en ellas, aunque si quizás desde lo declamatorio, pero a la hora de evaluar -como sinónimo de "calificar"- de manera general prepondera la primera de ellas.

Otro de los sustentos en los que basamos nuestro trabajo, es el análisis contante de los conceptos geográficos a la luz de las corrientes epistemológicas de la geografía, con el objeto de comprender los alcances de cada una de ellas, e interpretar la bibliografía existente al momento de seleccionarla, tareas inherentes al momento de que los estudiantes diseñen sus propuestas de enseñanza aprendizaje. En los últimos

años hemos incorporado el enfoque de la Geografía Social francesa y entre los autores que se ubican dentro de esta perspectiva están Frémont, A.; Chevalier, J.; Hérin, R.; Renard, J.; Rochefort, R.; Di Méo, G. y Raffestin, C. Desde esta perspectiva se prioriza en los estudios los grupos humanos, para entender el espacio geográfico con posterioridad, situando a la geografía como ciencia de las sociedades (Hérin, 1982).

Profundizando esta perspectiva, Di Méo destaca que en la formación del territorio se produce una apropiación social -económica, política e ideológica- del espacio, dando lugar a dos tipos de espacio: el espacio social y el espacio vivido. El espacio social alcanza los lugares concretos de la biosfera en los cuales se manifiestan las interrelaciones sociales y espaciales, a través de los grupos humanos, por lo tanto constituyen una "nueva fibra", de manera simultánea, *"espacial de la sociedad y social del espacio"* (Di Meo, 1999, p. 76). El espacio vivido, es el resultado de la relación existencial y subjetiva, que los individuos socializados, de manera individual o colectivamente, establecen con los lugares y les impregnan sus valores culturales. Es posible su estudio a través de la observación y el relato que los actores sociales efectúan sobre sus propias prácticas, así como de las representaciones e imaginarios espaciales.

Las dos nociones anteriores -espacio social y espacio vivido- incluyen cuatro significaciones complementarias. En primer lugar, la pertenencia que se construye a partir de una base espacial concreta, y a la existencia de personas que desde sus trayectorias personales y la participación en distintos grupos de referencia, permiten solidificar una identidad colectiva específica. *"Esta experiencia concreta del espacio social condiciona también nuestra relación con los otros, nuestra alteridad, ella la mediatiza"* (Di Méo, 1998, p. 76). En segundo lugar, la dimensión política, ya que el territorio implica un modo de recortar y controlar el espacio, con lo cual desde esta óptica, garantizaría la especificidad, la permanencia y la reproducción de los grupos que lo construyen. El tercero hace referencia al campo simbólico, donde a través de ciertos elementos -paisajes, lugares- se sustentan valores patrimoniales que conducen a afianzar los sentimientos de una identidad colectiva de las personas que lo habitan. En cuarto lugar, se refiere al territorio identitario como una poderosa herramienta de movilización social, en tanto se construye a partir de los cimientos de las bases simbólicas anteriormente explicadas.

A su vez, es interesante incorporar un punto de partida que profundizaría el sentido propuesto por Delors, es el aporte del educador brasileiro Rubem Alves² quien invita con simpleza a los educadores a 'enseñar a ver'. Así afirma *"Los niños a través de*

² Rubem Alves (1933-2014), nacido en Boa Esperaça, Minas Gerais, Maestro de Teología, Dr. En Filosofía, Psicoanalista, Poeta.

los ojos tienen el primer contacto con la belleza, y fascinación del mundo (...) los ojos tienen que ser educados para que la alegría aumente...”, y destaca que la educación debería constar de dos partes: por un lado la educación de las habilidades; y por el otro, educación de las sensibilidades. Si analizamos estas cuestiones podríamos preguntarnos a lo largo de nuestra tarea como docentes y como miembros de la sociedad que formamos parte, en nuestra sociedad es notorio el predominio de niños con una mayor sensibilidad? y sin correr del tema de análisis, ¿qué hacemos nosotros para la educación de las sensibilidades?

A raíz de esto es que comparto como ejemplo una situación de la vida cotidiana vivida en un consultorio, en su sala de espera: el lugar estaba decorado con cuadros muy llamativos. Entra una joven mamá con su hija de alrededor de 6 años de edad y ante la presencia de ellos expresa en voz alta aproximándose a ellos y señalando uno de ellos expresa: “*Mirá!!!!*” en tono de admiración y sorpresa. Ante esta situación, estando la sala de espera colmada de pacientes en situación de espera, le responde “*Shhhhh, baja la voz*” ... a lo que agrego en el mismo tono de voz ordenando con firmeza “*No lo vayas a tocar!*”; seguidamente la niña prosiguió observando en silencio, sin realizar comentario alguno, mientras su madre, sentada en una silla, centraba su mirada en mensajes de su celular.

158

Es posible afirmar que esta situación nos ubica en una cuestión propia de la vida cotidiana donde el “mundo de los adultos” expresa de alguna manera la historicidad que atravesamos en la cuestión de ocultar lo que sentimos, las emociones, debido a que socialmente la expresión o manifestación de las mismas parecerían ser signo de debilidad, de vergüenza, dando por sobreentendido que solamente los sentimientos y emociones deberían expresarse en la esfera de la intimidad. En este sentido es provocador el pensamiento que Francesco Tonucci (2018) quien afirma: “*El niño aprende a callarse y se calla toda la vida. Pierde curiosidad y actitud crítica*”. El contexto social en el cual vivimos es posible decir que nos enseña a callar, disimular, a formarnos en la inexpressión de las sensibilidades.

Vivimos en una sociedad en donde la violencia, el individualismo y las distintas expresiones del egoísmo son moneda corriente, y es por ello que desde nuestra propuesta no solo abordamos la forma de enseñar a aprender geografía, sino que trabajamos de manera integral en propuestas donde se cuestione permanentemente la formación integral del individuo para construir una sociedad más justa, con mayor sensibilidad e inclusión.

Desde el año 2010 trabajamos en equipo de investigación³, dentro de la red Internacional AgriteRRis, y conformamos un grupo interdisciplinario franco-argentino, en el cual desde la Geografía, la Sociología y el Cine estudiamos de qué manera las emociones y los sentimientos subyacen en la construcción del territorio. Desde esa perspectiva abordamos la emoción como una forma de conocimiento que está impregnada por la cultura de referencia y/o la cultura de pertenencia. A su vez, materializamos esta perspectiva que tiene mayor trayectoria investigativa en Francia, pero en Argentina es más reciente, a través de la realización de películas de investigación, e investigación a través de ellas. Estos aportes también forman parte del enfoque teórico y metodológico que construyen una Didáctica de la Geografía que procura comprometerse con la educación de las sensibilidades.

Una situación contextual compleja: la convivencia con las diferencias

En estos últimos años durante el período de realización de las prácticas, nos encontramos con una demanda reiterada por parte de los alumnos residentes: cómo abordar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en cursos de escuela secundaria donde asisten alumnos con situaciones particulares que se distinguen del resto de sus compañeros. Habitualmente estos alumnos se los puede observar aislados, o con características de hiperactividad, o por reacciones explosivas en el salón de clase. Los docentes a cargo del curso, desde el comienzo, les comunican a los practicantes las características predominantes del grupo áulico, en donde individualizan casos de alumnos que padecen síndromes o trastornos como TDAH, autismo; Asperger, entre otros. Del mismo modo, también les comentan pautas generales con las cuales deben proceder si se produjera alguna manifestación durante la hora de clase.

159

Es importante destacar que los docentes no reciben una capacitación que les permita saber cómo optimizar y adecuar sus prácticas ante estos casos particulares, y es una realidad que la formación universitaria tampoco se ocupa de estos aspectos. En el mejor de los casos, si en las escuelas funciona un gabinete psicopedagógico, éste actúa como mediador para que los docentes puedan adoptar herramientas pedagógicas apropiadas. Ante esta situación es que los residentes nos indagan cómo afrontar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que el período de formación no incorpora el abordaje de situaciones con alumnos que poseen un comportamiento singular.

Desde esta perspectiva, resulta interesante sumar la mirada de Pierre Bourdieu (1966) quien denuncia “la indiferencia a las diferencias” como la causa principal de la reproducción social de la “escuela conservadora” al ignorar que los alumnos no son

³ Equipo integrado junto con la Dra. Anne Marie Granié, Socióloga Emérita de la Universidad Toulouse Le Mirail; y el Dr. Jean Pascal Fontorbes, HDR en Cine, École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA), Toulouse Francia.

todos idénticos y que la relación que han mantenido con los saberes escolares antes de incorporarse a la clase, está en alto grado determinada por su historia personal y social “... *la escuela se condena a la injusticia; valida y acentúa las desigualdades; y hasta la legítima, puesto que “al dar a todos las mismas oportunidades”, considera responsables de su propio fracaso a los niños y niñas que simplemente experimentan un desajuste en relación con las expectativas y los métodos de la escuela*” (Meireu, 2016, p. 89).

A ello se debe que desde la cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía iniciamos un camino para atender las desigualdades y la mirada homogeneizante acerca de la composición del grupo áulico; y propusimos sumar dos casos concretos rompiendo la cotidianeidad de las clases habituales.

La presentación de los casos: entre la sorpresa, la comprensión y la ‘incomodidad’ de seguir aprendiendo

Ante lo expuesto, es que comenzamos a abrir nuevos caminos en la formación de formadores, y en este año organizamos la participación de dos personas invitadas para intentar dar luz a los temores lógicos que el desconocimiento genera. Una de ellas es Profesora de Matemática, Coach Ontológico especializada en el trastorno denominado trastorno de atención -estaría comprendido dentro de los trastornos neurobiológicos- quien presenta las características singulares del mismo, distinguiendo entre los casos que pueden manifestarse con hiperactividad (TDAH) y los que no. Comienza hablando de los caracteres observables que pueden realizarse en las que predominan falta de atención, que los alumnos se mueven en exceso, y que actúa sin pensar, interrumpiendo cuando están hablando otros, o expresando lo que quiere decir sin cuestionarse si es apropiado hacerlo.

La otra de las personas invitadas es una estudiante de la carrera de Ciencias de la Comunicación, y padece de trastorno bipolar grado 2, que estaría comprendido dentro de los denominados Trastornos Generales del Desarrollo. Se trata de un trastorno en el ánimo de la persona, la cual tiene períodos o momentos de euforia, alegría, y otros de depresión, o profunda tristeza. Ella realizó una síntesis de su camino recorrido en primera persona hasta llegar al diagnóstico profesional y tratamiento, así como también de su vivencia de esos momentos y las reacciones en los distintos ámbitos propios de su vida cotidiana.

La finalidad de ambas presentaciones era abordar dos de los tantos casos que pueden encontrarse en las aulas donde ejercerán sus prácticas, así como también el ejercicio docente con posterioridad, como una apertura al conocimiento de los distintos trastornos o síndromes que requieren por parte de los docentes de la implementación

de estrategias de aprendizaje que favorezca la creación de un ambiente áulico donde la convivencia y el aprendizaje se propicie.

Luego de ambas presentaciones se abrió una rueda de debate donde se evacuaron todos los interrogantes planteados por los estudiantes, así como también tuvo lugar un interesante intercambio de observaciones.

Esta experiencia fue analizada de manera individual por los estudiantes, con la finalidad de evaluar el aporte y el impacto de la misma. Entre los aprendizajes que realizaron mencionan:

“Aprendí y que comprendí que los trastornos de bipolaridad y TDAH realmente existen, no son simplemente palabras que utilizamos en ciertos momentos para referirnos a actitudes. Hay personas que los padecen, que necesitan ayuda y por sobre todas las cosas comprensión. Por otro lado que hay una falta enorme de información en la sociedad en relación a estos temas”. (A)

“Me sentí muy interesado porque son problemas que pueden ocurrir muy cerca nuestro, en la familia, amigos, o incluso nosotros mismos. Además por el desconocimiento que se tiene, me pareció muy importante”. (B)

161

“La verdad me gustaron mucho ambas charlas, aprendí mucho de ambas y me dieron un poquito más de seguridad, ya que estos temas eran una incertidumbre para mí, y en base a todo lo aportado sobre el tema, se cómo afrontar ciertas situaciones si me llegase a suceder”. (C)

“La inquietud principal que me llevo es el querer saber más de ambos temas y de otros que pueden ser frecuentes en algunos estudiantes y que el día tal vez me toque vivir y ayudar desde mi lugar a esas personas”. (D)

“La verdad me gustaron mucho ambas charlas, aprendí mucho de ambas y me dieron un poquito más de seguridad, ya que estos temas eran una incertidumbre para mí, y en base a todo lo aportado sobre el tema, se cómo afrontar ciertas situaciones si me llegase a suceder”. (F)

“La inquietud principal que me llevo es el querer saber más de ambos temas y de otros que pueden ser frecuentes en algunos estudiantes y que el día tal vez me toque vivir y ayudar desde mi lugar a esas personas”. (G)

“Estas charlas son muy importantes en el sentido que nos ayudan a comprender aún más al otro, refuerzan nuestro sentido de la alteridad, tan escaso en estos últimos tiempos”. (H)

Esto es una muestra de los aspectos movilizados interiormente por los estudiantes a partir de las dos intervenciones, que se rescatan con el objeto de poder recabar sus impresiones para evaluar esta clase singular.

A manera de reflexión

Esta comunicación procura hacer foco en la crisis que envuelve nuestra vida cotidiana en las distintas esferas de pertenencia, porque continúa siendo protagonista de nuestros tiempos. A partir de ella, se expusieron algunos caminos que orientan nuestra labor como formador de formadores, en la cual se pone especial atención en educar geográficamente a las personas en lugar de enseñar geografía.

Estoy convencida que la apertura hacia nuevos saberes, específicamente que contribuyan a ‘aprender a ser’ y ‘aprender a convivir’, posibilitarán un aprendizaje de las habilidades y en las sensibilidades, necesarias para seguir comprometidos en la construcción de espacios sociales y espacios vividos con mayor equidad, integración y empatía.

162

Referencias bibliográfica:

- **Bach, E. y Darder, P.** (2004). *Des-édúcate. Una propuesta para vivir y convivir mejor*. Barcelona, Paidós.
- **Delors, J.** (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXL*. Madrid, Santillana-UNESCO.
- **Díaz Barriga, F.** (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 23/5/2015 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- **Díaz Barriga, F.** (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D. F. Mcgraw-hill-Interamericana editores.
- **Di Méo, G.,** (1998). *Géographie social et territoires*. Fac. Géographie. Nathan Université.
- **Di Méo, G.,** (1999). “Géographies tranquilles du quotidien. Une analyse de la contribution des sciences sociales et de la géographie à l’étude des pratiques spatiales”. En *Cahiers de Géographie du Québec*. Volume 43, no 118, abril 1999. Pp. 75-93.
- **Di Méo G. y Buléon, P.;** (2005). *L’espace social: Lecture géographique des sociétés*. P. Buléon (ed.; 2005), Armand Colin, Paris.
- **Hérin, R.** (1982) *Herencias y perspectivas en la Geografía Social Francesa*.

Revista Geo Crítica Cuadernos de Geografía Humana. Universidad de Barcelona
ISSN: 0210-0754. Año VI. Número: 41 Septiembre de 1982

- **Lorda, M.A., Granié, A.M. y Fontorbes, J.P.** (2018). Emociones y acciones en la construcción de la agricultura familiar en Pigüé (Argentina). Estudio a partir de una película de investigación. XII Bienal del Coloquio Transformaciones Territoriales. Interrogantes y desafíos en las territorialidades emergentes. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- **Meirieu, P.** (2016). Recuperar la pedagogía. de lugares comunes a conceptos claves. Ediciones Paidós.
- **Sánchez, R.** (2010). La inquietud de las palabras perdidas. Consultado el 5/7/2018 en http://lainquietuddelaspalabrasprohibidas.blogspot.com/2010/04/httpwww_27.html
- **Sztajnszrajber, D.** (2017). “Pensar al otro: filosofía, educación y poder”. 3er Congreso Internacional: "Formación de Profesionales de la Educación: Perspectivas y Desafíos Emergentes". Consultado el 5/7/2018 en <https://www.youtube.com/watch?v=gdV9upMvIPM>
- **Tonucci, F.** (2018). Francesco Tonucci: La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas. Consultado el 12/9/2017 en <http://www.educacionyculturaaz.com/noticias/francesco-tonucci-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas>



TERCERA PARTE

“Ciudadanías: disciplinas,
contextos y formaciones”

Capítulo 16

¿Qué aporta la didáctica de la historia a la formación de la ciudadanía?

Miguel Angel Jara¹

En cuanto a la pregunta: *¿Qué aporta la didáctica de la historia a la formación de la ciudadanía?*, rápidamente y sin dudarlo diré que mucho. Es una pregunta profundamente epistemológica porque nos ubica en un problema de conocimiento que la didáctica de la historia viene abordando desde hace un buen tiempo. Entre otras dimensiones del problema, refiere e interpela las finalidades de la enseñanza; dimensión sociopolítica en tanto presupone una construcción metodológica no exenta de perspectivas, enfoques y valoraciones sobre el para qué de la enseñanza en el marco de contextos específicos.

Historizar las finalidades de la enseñanza implica un ejercicio de reconstrucción de épocas, de visibilizar las intenciones de los proyectos políticos y educativos; en los que podemos identificar cambios y continuidades sobre la ciudadanía que se pretende o aspira formar. En nuestro país existe una importante tradición de construcciones curriculares, fundamentalmente los de la democracia, que no ha logrado desprenderse de las estructuras rígidas de la disciplina historia; de aquello que la crítica denomina historia tradicional, no solo porque conserve rasgos decimonónicos sino, principalmente, porque poco ayuda al estudiantado a comprender e interpretar el mundo que transita.

167

Joan Pagés (2003) dice que *“La historia escolar no es capaz de situar al alumnado ante el mundo, no le ayuda a entenderlo, no lo forma como ciudadano ni le da elementos para construir su identidad personal y colectiva”*. (p. 13)

La historia investigada y la historia enseñada, de corte tradicional y acrítica, ha configurado no solo un modo de comprender sino de actuar en el mundo; un ciudadano pasivo y reproductor de un orden construido desde arriba, homogéneo ante el discurso de la historia escolar. Una historia enseñada que se cristalizó en el imaginario social y que ciertas oleadas de renovación pedagógica y didáctica, aun no logran desestructurar. Podríamos continuar con el diagnóstico/situación muy

¹ Docente e Investigador en la Universidad Nacional del Comahue - Argentina

conocida por todos/as, sin embargo, debemos reconocer que se ha avanzado bastante en la configuración de una nueva racionalidad que ha puesto límites a esta tradición².

En este extremo del diagnóstico/situación, encontramos una historia investigada y una historia enseñada crítica que pone en evidencia el uso político del saber, del pasado y que visibiliza esos mecanismos de dominación que han sujetado a las ciudadanías por siglos.

Podríamos asegurar que, los/as que nos dedicamos a la didáctica de la historia, a la formación de profesoras y profesores tanto en la formación inicial como permanente, hemos tenido siempre como horizonte develar las razones en las que se han fundado tales finalidades, con la intensión de contribuir a la generación de un pensamiento crítico y didáctico de la historia.

En un artículo compartido con Celeste Cerda y Graciela Funes (2018), hemos estudiado a uno de los didactas de las Ciencias Sociales que más ha aportado para pensar en las finalidades en la enseñanza de la historia: Joan Pagés. El pensador Catalán nos ha puesto en este ejercicio, en un dilema clave para pensar las finalidades: ¿socializar o contrasocializar? Frente a lecturas que podrían pensar ambos términos como antagónicos, Pagés (1998) se posiciona en una postura que entiende que ambos constituyen las dos caras de una misma moneda. Se trata, en todo caso, de socializar en valores democráticos alternativos en tanto que: *“la formación de una ciudadanía democrática capaz de construir su propio mundo y de llevar a la práctica sus ideales con el respeto y la solidaridad que implica el convencimiento de que el mundo, nuestro mundo, puede ser diferente y mejor”* (citado en Cerdá; Funes y Jara, 2018, p. 22)

En el marco de estas consideraciones generales me interesa compartir algunas de las ideas que colectivamente hemos desarrollado en algunos escritos recientes. Entre la diversidad de cuestiones vinculadas a las finalidades me focalizaré sólo en dos que considero relevantes y no presuponen jerarquía alguna.

¿Cómo se vincula el currículo de historia con los problemas sociales en un mundo cada vez más global?

Entre los vaivenes de las reformas educativas a nivel nacional y en las distintas jurisdicciones, podríamos asegurar que los problemas sociales son una preocupación, al menos desde las finalidades enunciadas. En un artículo reciente, con Graciela Funes (2018) hemos analizado ¿Qué ciudadanías? se promueven desde

² Davini sostiene que las tradiciones son *“configuraciones de pensamiento y acción, construidas históricamente, y mantenidas a lo largo del tiempo en tanto están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”* (Davini, 1995, p. 20)

las orientaciones normativas y curriculares en nuestro país. Para ello hemos analizado las dos leyes de educación de la democracia: La Ley Federal de Educación (1993) y Ley de Educación Nacional (2006) como marco regulatorio de las Leyes Orgánicas de Educación (LOE) en cada jurisdicción. Fundamentalmente la LEN que ha sido aplicada a lo largo y ancho del país sin mayores resistencias.

Solo a modo de ejemplo recupero una de las finalidades generales planteadas en la ley: *“La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”* (Art. 3). El conocimiento es valorado como un “instrumento” fundamental para la participación social; por ello es importante, dice la ley, que la educación promueva en los y las estudiantes capacidades de *“definir proyectos de vida basado en valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”*. (Art. 8).

Esta perspectiva se traduce a la especificidad de cada nivel del sistema educativo nacional en sus diversas modalidades y orientaciones. Para el nivel inicial se propone: *“promover el aprendizaje y desarrollo de los y las niñas como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad”* (Art.20)

Para los niños y las niñas de la educación primaria se plantea: *“Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”* (Art. 27).

La ley enuncia unas finalidades más precisas con relación a la formación de una ciudadana plena. En el Art. 30 se establece que el nivel medio de educación obligatoria debe: *“Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practiquen el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respeten los derechos humanos, rechacen todo tipo de discriminación, se preparen para el ejercicio de la ciudadanía democrática”* Se trata, dice la ley, de *“Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio”*.

Estos principios y finalidades generales de la LEN son orientadores de las LOE de las Provincias de Río Negro (2012) y de la Provincia de Neuquén (2014). En ambas LOE se establecen contenidos transversales -orientadores para la construcción

curricular- vinculados a: la observancia de los Derechos Humanos, la educación para la ciencia y la tecnología, la educación ambiental, Educación para la salud sexual integral y reproductiva; Educación intercultural, Educación para la economía social, Educación para la resolución alternativa de conflictos, Educación para el fortalecimiento de la integración con los países latinoamericanos, entre otros.

En el recorrido analítico que hemos realizado con Graciela Funes, observamos que tales principios y finalidades generales planteados en las leyes no se condicen con los criterios de selección y organización de los contenidos sugeridos en los diseños curriculares. Reconocemos que la referencia temporal y espacial de los contenidos ofrecidos, si bien incorpora diferentes escalas comparadas (glocal), la ubicación cronológica de los procesos sigue siendo orientadora de la selección de contenidos. No se evidencia una organización y selección de contenidos en torno un/unos problema/s; cuestión que a nuestro criterio posibilitaría construir otras periodizaciones y territorialidades, alejadas de las formas tradicionales de enseñanza del área. Sigue siendo, a nuestro entender, una propuesta que ofrece más respuesta que preguntas y esto es una dificultad que amerita una profunda discusión y debate pedagógico y didáctico que se nutra de las perspectivas epistemológicas actuales.

Las propuestas educativas ministeriales, desde el advenimiento de la democracia, ha focalizado en la formación de la ciudadanía y el fortalecimiento de las instituciones de la democracia como horizonte de la educación de niños/as y jóvenes. En particular se puso el énfasis en que el conocimiento social que se abordaba en la enseñanza del área de las ciencias sociales debería promover un pensamiento crítico e histórico en las futuras generaciones. Sin embargo, tal pretensión, poco se condice con el catálogo de contenidos para la enseñanza; que, en muchos de los casos eran ambiguos epistemológicamente. Esta situación a partir de las reformas educativas, al menos en las jurisdicciones en las que se encuentran nuestra universidad, ha cambiado en tanto perspectivas renovadas de la historia, la geografía y las ciencias sociales introducen conceptos y categorías un poco más acordes al contexto y a la época para la que han sido pensados (Cerdá, Funes y Jara, 2018)

En otro trabajo colectivo, con Gustavo González Valencia (Colombia); Sixtina Pinochet Pinochet (Chile); Laia Adriana da Silva Santiago (Brasil) y Joan Pagès Blanch (España) (2017) realizamos una aproximación al estado de la situación de la formación del profesorado para la ciudadanía global en América Latina, atendiendo a las particularidades de cada país. En este estudio comparado hemos observado que en América Latina la idea de la ciudadanía global está subordinada a la construcción de la identidad ciudadana nacional. Cada país tiene un sistema educativo y curricular en el que el lugar de la formación ciudadanía y en particular la ciudadanía global, tiene sus propias peculiaridades.

La mayoría de los currículos de estos países comparten los mismos ámbitos de análisis: valores cívicos; ciudadanía y participación democrática; instituciones; identidad, pluralidad y diversidad; convivencia y paz; entre otros, pero los aplican fundamentalmente a la ciudadanía nacional. Aparecen conceptos más cercanos a la ciudadanía global como identidad latinoamericana, cosmopolitismo o globalización, pero, en general, estamos ante currículos pensados para la formación ciudadana nacional. Entendemos que la razón principal del predominio de una educación ciudadana centrada en lo nacional se debe a que la mayoría de estos países pasaron de dictaduras militares a la democracia y, en consecuencia, debían reforzar la formación ciudadana democrática en función de los cambios producidos en cada país.

En general, en estos países, la formación inicial y permanente del profesorado para la ciudadanía global tiene más debilidades que fortalezas. Responde a la concepción curricular predominante que enfatiza la construcción de la identidad y de la ciudadanía nacional, de la cohesión en el interior de cada país. Este es el resultado de una historia reciente en la que dictaduras y democracias han configurado un panorama político complejo que ha lastrado el desarrollo de una conciencia ciudadana democrática. Además, las situaciones de represión y exterminio en muchos casos, de corrupción política, de pobreza extrema, de violencia, de narcotráfico, de injusticia social no han favorecido la existencia de unas políticas educativas y curriculares tendentes al desarrollo de una ciudadanía capacitada para participar activamente en la solución de problemas sociales.

Se trata, en definitiva, como lo plantea Connell (1997) -y que bien lo han trabajado Alicia Garino (2016) y Sebastián Plá (2017)- de una ausencia de Justicia Curricular. Alicia Garino, al analizar la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales se pregunta *¿cómo se puede producir igualdad si se desconoce a quien está dirigida la formación? ¿cómo pensar la formación docente inicial desde la justicia curricular reconociendo a quienes eligen la docencia hoy?* (p. 87) y Sebastián Plá, por su parte, sostiene que *“se trata de ver con qué criterios de validez se seleccionan los contenidos en un currículo, si tales criterios consideran o no a los sectores marginados de la sociedad y si son potencialmente transformadores de las condiciones que producen la injusticia social”* (p. 23)

¿Qué desafíos enfrenta la enseñanza de la historia para las ciudadanía del siglo XXI?

En un artículo publicado en el número 1 de la Revista Reseñas del año 2003, Joan Pagés reflexionaba sobre la Ciudadanía y enseñanza de la historia. En esa oportunidad sostenía que *“Hoy el número de niños y niñas, de jóvenes, que están en contacto con el conocimiento histórico escolar es el más alto de la historia. Nunca*

como hoy la enseñanza obligatoria, y con ella la enseñanza de la historia, ha llegado a tanta gente. Por ello, no debería sorprendernos tanto que haya niños y niñas, jóvenes, a quienes les gusta la historia y la aprenden -parece que una minoría-, otros a quienes no les gusta pero la memorizan y la aprueban -la mayoría-, y otros que ni les gusta, ni la memorizan ni la aprenden -otra minoría-. También hay maestros y profesores a quienes les gusta enseñarla y la enseñan bien, otros a quienes no les gusta pero procuran enseñarla bien y, finalmente, otros a quienes no les gusta ni la enseñan bien. Como en el resto de asignaturas, como en la vida misma!” (Pagés, 2003, p.13)

Una reflexión que revela bastante la situación actual y que, como venimos sosteniendo pone sobre la mesa el desafío al que se enfrenta la enseñanza de la historia hoy, el de pensar en concordancia con las condiciones que configuran esta época y una de ellas cuestiona la finalidad que la escuela ha tenido, desde sus inicios, en la formación de una ciudadanía reducida a los principios de cohesión y pertenecía a una nación. El mundo de hoy pareciera ser que, también, debate esos límites de pensar a las ciudadanías en el marco de los territorios estatales ya que la globalización pretendió construir otras identidades; sin fronteras, abierta a las naciones y a la libertad de movimiento. Sin embargo, en algunos lugares como el nuestro, la reacción provoca una contracción y afloran los nacionalismos, la segregación, la xenofobia y la no aceptación del otro/a ciudadano/a del mundo.

172

Se trata de una época de cambios y tensiones y también de contradicciones. Somos conscientes de que el mundo cambia y que la enseñanza del conocimiento social debería ofrecer oportunidades para poder comprenderlo e intervenir en él, pero también sabemos que los movimientos de esos cambios generan resistencias que, muchas veces, exceden los desafíos que nos propongamos como finalidades de enseñar para un mundo que incluya en la diversidad y, sin dudas, esto es el gran reto de la historia escolar.

Como finalidad de contribuir a un mundo mejor, de reconocimiento y convivencia en la diversidad, la historia escolar no puede dimitir. Los problemas sociales actuales son problemas globales, por ello los/as niños/as y jóvenes deben aprender las diversas razones que, tanto en el pasado como en el presente han contribuido a las configuraciones sociales actuales. Promover un pensamiento histórico que permita establecer un diálogo con los/as otros/as es el horizonte al que la enseñanza del conocimiento social no puede renunciar.

Las finalidades al igual que el conocimiento histórico son dinámicas y sus enunciaciones y conceptualizaciones constituyen modos de pensar la enseñanza. Esto revela las prácticas de la enseñanza del conocimiento social escolar en el tiempo. Hubo épocas en que esas finalidades eran claras y manifiestas y organizaban

paquetes de contenidos para tal consecución. Otras épocas aparecieron más ambiguas, otras, conflictivas. En nuestro país en los últimos tiempos, con dos reformas educativas de alcance nacional, esas tensiones se han producido y con no tan claras resoluciones, han ido configurando curriculum, prácticas, discursos y acciones entre la comunidad educativa. En este proceso, una de las grandes ausencias ha sido, sin dudas, un profundo debate sobre qué escuela es necesario construir colectivamente para dar respuestas al cambiante mundo de hoy, que arquitectura demandan las nuevas generaciones y cómo desmontar culturas institucionales que obturan otras prácticas socioculturales y políticas de esta compleja época.

De los temas/problemas instalados por las políticas neoliberales, la globalización como panacea, pasando por las transformaciones sociales y económicas de la historia reciente/presente hasta la emergencia de nuevos movimientos sociales que irrumpen en la escena pública con nuevos modos de participación política y ciudadana, sumado a la visibilización de los/as otros/as ocultos/as en los meta relatos y narrativas científicas son perspectivas y enfoques que, también, renuevan las finalidades educativas.

Si las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, de la historia, de la geografía, siempre ha tenido como horizonte la formación de ciudadanos y ciudadanas, nos queda la duda -en un tiempo de incertidumbre y de resurgimiento de nacionalismos sectarios- ¿qué ciudadanía para el siglo XXI?, ¿qué formación? ¿qué escuela y universidad? son las que podrían fortalecer la idea de una ciudadanía que demanda y que aspira a la construcción de ciudadanías plena e inclusiva en la diversidad, con justicia y dignidad.

También con Santisteban (2018) entendíamos que “el futuro de nuestro campo es una construcción que se configura a partir de los problemas del presente en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos sociales e históricos que se proponen en los curriculum, los textos escolares, las propuestas del profesorado, los planes de estudios en la formación inicial y, no menor, las políticas educativas y que para establecer cuáles son los retos de futuro en nuestro campo, enunciamos diez grandes bloques temáticos o problemas, que no han tenido la intención de ser exhaustivos, pero sí señalar lo que pensamos que serán las preocupaciones o las grandes metas de nuestro campo en el porvenir. Como bien sostiene Joan Pagès, el futuro es el único tiempo que podemos construir y frente a problemas comunes a nivel global, quedan muchas cuestiones por abordar en nuestro campo, algunas urgentes:

1. Repensar por qué enseñamos ciencias sociales, historia y geografía.
2. Re-humanizar la enseñanza y educar para la justicia social.
3. Educar para la ciudadanía democrática global.
4. Enseñar ciencias sociales a partir de cuestiones socialmente vivas.
5. Formar el pensamiento social.

6. Visibilizar a personas, identidades y grupos sociales invisibles.
7. Investigar el papel de las emociones en el aprendizaje de las ciencias sociales.
8. Construir relatos para la diversidad y la convivencia pacífica.
9. Enseñar a participar y educar para el futuro.
10. Formar al profesorado como intelectuales críticos.

Finalmente, para acabar, vuelvo a la pregunta inicial: *¿Qué aporta la didáctica de la historia a la formación de la ciudadanía?* y recupero la palabra de otro gran maestro: Paulo Freire

Un principio básico de la tradición pedagógica crítica dice que la educación tiene que estar estrechamente ligada a las realidades sociales, así los educandos pueden enriquecer su saber empírico con el pensamiento crítico en una concientización de sí, de los otros y de la diversidad (Freire, 1996).

Es preciso que la educación esté -en sus contenidos, en sus programas y en sus métodos- adaptada al fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia... ” (Paulo Freire 1974)

Referencias bibliográfica:

- **Cerdá, M. C.; Funes, A. G. y Jara, M. A.** (2018). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (coords.). Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. FACE/UAB, Cicolletti. (pp. 19-27). <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/196869/jara-santisteban-2018-bariloche.pdf>.
- **Garino, A.** (2016). Formar para enseñar *ciencias sociales desde la perspectiva de la Educación Ciudadana en la escuela primaria*. En Jara, M. A. y Funes, G. (Comp.). Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales. Ed. UNCo, Cicolletti (pp. 87-118). Disponible en: <http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/publicaciones>.
- **Jara, M. A. y Funes, A. G.** (2018). “¿Qué ciudadanía? Orientaciones normativas y curriculares en Argentina”; *Ensinio Em Re- Vista*. Número especial. V. 25, 2018, pp. 917-936, ISSN 1983-1730. Disponible en: DOI: <http://dx.doi.org/10.14393ERv25n3e2018-5>
- **Jara, M. A. y Santisteban, A.** (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En Jara, M.A. y Santisteban, A (Coords.). Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las

ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti. ISBN 978-987-42-9324-4, pág. 273 a 284.

- **Jara, M. A.; González Valencia, G.; Pinochet Pinochet, S.; da Silva Santiago, L. A. y Pagès Blanch, J.** (2018). Latin America. In *Global Citizenship Education in Teacher Education: Theoretical and Practical Issues*. Routledge. En: Daniel Schugurensky y Charl Wolhuter. <https://www.routledge.com/Global-CitizenshipEducation-in-Teacher-Education-Theoretical-and-Practical/Schugurensky-Wolhuter/p/book/9780815355489>
- **Pagés, J.** (2003). “Ciudadanía y enseñanza de la historia” en revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Córdoba, APEHUN, ed. Universitas, n° 1, pp. 11-42. Disponible en: <http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/publicaciones>.
- **Plá, S. y Rodríguez Ávila, S.** (Coords.) (2017). *Saberes sociales para la justicia: educación y escuela en América Latina*. Ed. La carreta, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá Colombia.

Capítulo 17

¿Qué aporta la didáctica de la geografía a la formación de la ciudadanía?

Viviana Zenobi¹

Ha sido un desafío para mí pensar y preparar mi intervención, espero poder aportar algunas ideas que posibiliten en estos días que vamos a compartir, el debate y el intercambio en torno al aporte de la Didáctica de la Geografía a la formación de la ciudadanía.

Esta presentación la organicé en torno a 3 puntos:

1. En primer lugar, me interesa repasar algunas ideas respecto del lugar que ocupó la Geografía escolar en la formación de la ciudadanía.
2. En segundo lugar, quiero proponer y someter al debate, algunas de las finalidades que en la actualidad debería cumplir la Geografía escolar para que los y las estudiantes puedan poner en cuestión, desnaturalizar el sentido común, comprender, pensar críticamente y actuar con conocimientos fundados en la realidad social que les toca vivir.
3. Y por último, compartir algunas propuestas de enseñanza que elaboré intentando impulsar y favorecer prácticas educativas innovadoras que promuevan la comprensión, contextualización y explicación de los procesos territoriales complejos, contradictorios, cambiantes e inviten a pensar y actuar nuevas formas superadoras de las desigualdades e injusticias que presenta el mundo actual.

En el año 2004 y junto con mi amiga Adriana Villa coordinamos un seminario denominado “*Situación y perspectiva de la enseñanza de la Geografía en la provincia de Buenos Aires*”. Los participantes eran profesores y profesoras de institutos terciarios de la jurisdicción que formaban docentes para todos los niveles educativos. Comenzamos el seminario indagando sobre sus biografías escolares, sobre la Geografía que habían estudiado en el nivel primario, en el secundario y en la formación inicial: los contenidos admitidos por todos, las estrategias de motivación, los métodos de enseñanza compartidos y las formas de evaluación

¹ Docente e Investigadora en la Universidad Nacional de Luján - Argentina

cristalizadas. Sosteníamos que reconocer las marcas de la formación les iba a permitir no sólo comprender sus prácticas educativas cotidianas sino también, explicarlas, justificarlas, cambiarlas o no.

Un punto central del seminario fue la indagación y reflexión sobre las finalidades de la Geografía escolar tanto en el pasado como en el momento en que nos encontrábamos. Si la Geografía estuvo siempre en la curricula escolar es porque sin dudas ocupó y aún ocupa un lugar entre los saberes a impartir y porque responde a algunas de las finalidades explícitas o implícitas de esta institución. Al

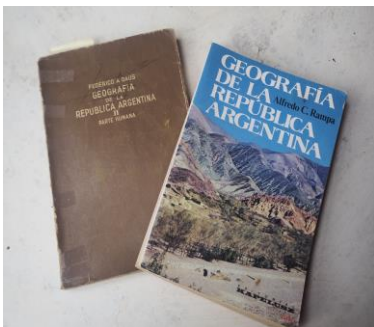


respecto Francois Audigier (1992) escribió que *“El estudio de la geografía inscribe el mundo presente en el espacio de la experiencia del alumno y de su generación. La relación del individuo y del grupo con el territorio es un elemento de este espacio de experiencia que contribuye a construir las identidades. (...) La enseñanza de la geografía es también la transmisión de una manera de ver al mundo”*.

178

Siguiendo a Audigier, Anne Le Roux (1997) clasificó las finalidades de la Geografía escolar en 3 grupos:

- Las finalidades patrimoniales, cívicas y culturales.
- Las finalidades científicas, intelectuales y críticas.
- Las finalidades prácticas y profesionales.



El primer grupo, el más antiguo, reúne aquellas finalidades que permiten compartir una visión del mundo. Funcionan en base a la adhesión, fundan el civismo como identificación de un pueblo con un territorio del que toma posesión a partir del conocimiento.

Durante el seminario, los y las docentes se detuvieron especialmente en este primer grupo de finalidades ya que reconocieron que estuvo presente en su formación, dijeron que la disciplina les permitió el conocimiento del territorio nacional, valorar sus dones naturales, separar un “nosotros” de los “otros”, también, reconocieron su importancia ideológica como constructora de una pertenencia nacional. Sobre este tema, Silvina Quinteros (2004) escribió que la

Geografía escolar estuvo sustentada en dos perspectivas que remiten a las tradiciones teóricas vinculadas en sus orígenes con las prácticas imperialistas de los Estados occidentales a fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX: el regionalismo y la geopolítica. La autora dice que ambos enfoques “...son diversos pero a la vez concurrentes, son dos maneras de considerar el Estado desde el punto de vista del territorio, concebido como principal factor causal. También son dos maneras de subestimar o ignorar el tipo de sociedad que opera en él y con él” (p.22).

En el seminario, fue unánime la conclusión de que la Geografía que la mayoría de nosotros habíamos estudiado en las escuelas y en las instituciones de formación, tuvo por finalidad contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas a partir de la ideología del nacionalismo patriótico y en consonancia con los intereses políticos y económicos de los Estado-nación. En la Argentina actual estas finalidades parecen estar agotadas, aunque hay prácticas educativas que las perduran. Entonces, la Geografía escolar desde su inclusión en la curricula tuvo la finalidad de formar ciudadanos y ciudadanas, al menos desde la concepción de ciudadanía que regía en esos tiempos. Y sobre este punto me interesa plantear dos cuestiones:

1. Por un lado, nos resultó llamativo que los y las docentes participantes del seminario mostraran un amplio consenso al reconocer los propósitos que cumplió la enseñanza de la Geografía en el sistema educativo, si bien remarcaron que nunca habían tenido la oportunidad de pensar y reflexionar sobre ello. Fue en el marco del seminario y a partir de determinadas lecturas y consignas específicas que pudieron darse cuenta del para qué y por qué habíamos aprendido *esa* Geografía.

2. Y por el otro, a estos mismos docentes les resultó muy difícil definir cuáles debían ser las nuevas finalidades de la Geografía escolar en el contexto de principios del siglo XXI.

De la experiencia del seminario, aprendí que es fundamental tanto en la formación inicial como en instancias de formación continua, ofrecer a futuros docentes de Geografía y a los que ya están en ejercicio, la oportunidad de que piensen, reflexionen y debatan en torno a para qué enseñar Geografía en los tiempos actuales, porqué y para qué quieren que sus estudiantes aprendan tal o cual contenido, por qué es importante que la Geografía siga estando en los planes de estudio de los bachilleratos y de las escuelas técnicas. Pensar, reflexionar y definir para qué y por qué es importante que los y las jóvenes aprendan Geografía, es particularmente urgente en los contextos nacionales actuales ya que por ejemplo, hoy corre peligro su permanencia en los planes de estudio de las escuelas técnicas. Quizás deberíamos preguntarnos si no es precisamente por su potencialidad formativa que durante las gestiones educativas de gobiernos de derecha se vea amenazada su permanencia en los planes de estudio o bien quieran reducir su carga horaria, además del permanente

control ideológico que realizan sobre los contenidos que se proponen para los diseños curriculares de la disciplina.

Volviendo sobre la formación docente tanto inicial como continua, entiendo también que es central dedicarle tiempo a la lectura y análisis de las propuestas curriculares. Mi experiencia de trabajo con docentes de Geografía y en contextos de cambios curriculares, observé que en general, leían los nuevos diseños o programas poniendo atención en los nuevos contenidos, por allí pasaban sus preocupaciones y tiene lógica, querían saber qué debían enseñar en cada año de la escolaridad. Las orientaciones didácticas -en el caso que los diseños las incluyeran- se leían de manera superficial y la presentación del documento donde se explicitaban los propósitos o finalidades de la Geografía, se salteaba o bien se leía y se repetía de manera mecánica e irreflexiva, sin detenerse a pensar qué significa y qué implica por ejemplo, que en la actualidad la Geografía escolar debe formar ciudadanos y ciudadanas con pensamiento crítico. Como ya vimos, resulta que décadas atrás esta asignatura y junto con la Historia, también sirvió para formar ciudadanos y ciudadanas.

El cambio teórico de la disciplina -la Geografía social y humanista-, los nuevos contenidos que se incluyen o la resignificación de otros, las nuevas estrategias didácticas que se proponen -el estudio de casos por ejemplo-, la variedad de recursos didácticos que se recomiendan, todo ello guarda relación con las nuevas finalidades que la Geografía escolar viene a cumplir en la formación de los y las jóvenes de hoy. Entiendo que el análisis y la comprensión de los diseños como así también de otros materiales educativos, promueven decisiones conscientes acerca del cambio o no de viejas prácticas y el desarrollo de otras nuevas con un mayor grado de autonomía y profesionalidad por parte de profesores y profesoras.

180

Ya vimos qué concepción de ciudadanía orientaba la Geografía escolar tiempo atrás, en la actualidad ¿se la entiende de igual manera? ¿Qué significaba ser un buen ciudadano en 1930? Y hoy ¿cómo pensamos al buen ciudadano? ¿Será igual para todos los países? Estas cuestiones anteceden y ayudan a responder otras preguntas por ejemplo ¿Cómo formar ciudadanos y ciudadanas? ¿Qué aporta la Geografía escolar a su formación? ¿Qué propuestas educativas promueven la formación de la ciudadanía?

Hay preguntas de las cuales no me voy a ocupar ya que sería una irresponsabilidad de mi parte, estando aquí presentes Joan Pagés, Graciela Funes, Miguel Ángel Jara. Sus escritos dan respuestas a estos y a muchos otros interrogantes que sobre la formación para la ciudadanía ustedes se puedan formular. Lo que sí intentaré responder es en torno a para qué enseñar Geografía en la actualidad y aportar algunos ejemplos didácticos de cómo aproximarnos a una Geografía que forme ciudadanos y ciudadanas democráticos, críticos frente a las injusticias, comprometidos y

solidarios con los grupos sociales más vulnerables, y participativos en el análisis y la comprensión de problemas ambientales, territoriales y sociales.

Como ya mencioné, luego de la experiencia del seminario del año 2004 me di cuenta que si quería colaborar y acompañar a los y las docentes de Geografía en los procesos de cambio e innovación en la enseñanza de la disciplina, era fundamental que incluyera en las diversas instancias de trabajo conjunto, un tiempo para reflexionar y discutir sobre el para qué de la enseñanza de la disciplina en la actualidad. Y tuve suerte porque ese mismo año, 2004, se estrenó la película *Luna de Avellaneda* y como muchos saben, yo amo al cine y allí encontré una escena que me servía como disparador para comenzar a pensar y a reflexionar en torno a las finalidades de la Geografía escolar.



Fuente: Escena de “Luna de Avellaneda”

La escena es breve pero fuerte y contundente, en ella la protagonista de la película que es profesora de Geografía, explica los vientos de la Patagonia y un estudiante le pregunta *¿Para qué me sirve saber los vientos de la Patagonia?*, ella queda paralizada, intenta dar una respuesta pero sus estudiantes se ríen y la situación se torna violenta... si no la vieron los invito a ver la película es muy buena, más allá de esta escena convertida en recurso didáctico.

En los encuentros con profesores y profesoras y luego de analizar y discutir la escena donde la profesora no puede responder para qué enseña ese tradicional tema de Geografía, la secuencia de trabajo continuaba con la lectura de textos de importantes geógrafos que han reflexionado y escrito sobre las finalidades de la Geografía en la actualidad (John Fien, 1992; Pilar Benejam, 1996; Lana Cavalcanti, 2003; Bernadette Mérenne Schoumaker, 2007). A partir de esas lecturas los y las docentes debían definir de manera grupal cuáles consideraban eran las finalidades centrales de la Geografía escolar en los nuevos contextos. Se embarcaban en interesantes discusiones e intercambios grupales y cada grupo elaboraba un afiche en el cual volcaban las 3 o 4 finalidades que consideraban más importantes, el afiche quedaba colgado detrás de cada grupo porque iba a ser el orientador de la siguiente actividad, la planificación de una propuesta didáctica coherente con algunas de las finalidades definidas grupalmente, y allí comenzaba el desafío principal !!!

Entonces y apoyándome en mi experiencia en la elaboración de programas y diseños curriculares, de intercambios con colegas, del trabajo junto con docentes y por supuesto de las lecturas realizadas, de manera sintética y para someter al debate, considero que las que siguen son algunas de las finalidades que la Geografía escolar debería cumplir en los contextos actuales:

1. Promover explicaciones e interpretaciones multicausales y multiescalares de las problemáticas territoriales y ambientales del mundo actual.
2. Favorecer la reflexión crítica acerca de las formas en que las sociedades dan respuestas a problemas y conflictos que se manifiestan u originan en los territorios, impulsando alternativas fundadas en el diálogo, la cooperación, el consenso y la solidaridad.
3. Preparar para la acción cotidiana: circular, viajar, analizar críticamente las informaciones de los medios de comunicación, utilizar con criterios fundados diversas fuentes de información y comunicar lo aprendido, sus ideas y argumentos en diversas formas y registros textuales.
4. Promover el desarrollo de actitudes de valoración y respeto hacia el patrimonio natural y cultural, hacia los otros y frente a la diversidad.
5. Desnaturalizar situaciones de injusticia e inequidad y favorecer el desarrollo de actitudes críticas frente a la desigualdad entre personas, grupos sociales, regiones y países.
6. Promover actitudes participativas y comprometidas con la construcción de sociedades más democráticas y justas.

A continuación y como les anticipé voy a compartir unas propuestas educativas que elaboré en el marco de un proyecto educativo que se lleva adelante en la provincia de Tucumán. Las secuencias que les voy a presentar de manera parcial son para primer año y tienen el propósito de favorecer prácticas escolares más próximas a las finalidades de la Geografía escolar en los contextos actuales y poniendo la mirada en los y las estudiantes que tenemos en las aulas, en sus intereses y preocupaciones, seguramente muy diversos pero acordando que son tiempos de incertidumbre, injusticias, luchas y anhelos de un mundo mejor.

Una de las ideas que orientó su planificación es que considero que la escuela en general y las clases de Geografía en particular, deben ser escenarios donde los y las estudiantes puedan experimentar y ejercitar prácticas orientadas a la formación ciudadana, el lugar donde como dije antes, poner en cuestión y sacudir el sentido común, lo que está naturalizado y aceptado no sólo por el discurso oficial, sino también por la sociedad misma. Para ello fue importante la selección y organización de los contenidos del diseño curricular provincial, el tipo de estrategias didácticas planificadas, los recursos didácticos recopilados y las formas de evaluación elegidas. Por otra parte, quiero remarcar que el diseño curricular plantea el trabajo con

situaciones a escala global y haciendo mención a las escalas provincial y local. Esta prescripción me permitió seleccionar casos a escala global que posibilitan la construcción de tramas conceptuales explicativas que luego son utilizadas para que los y las estudiantes tengan una aproximación consciente y crítica a su realidad local. En otras palabras, propongo que los aprendizajes escolares enriquezcan su mirada y su capacidad para “ver” y analizar su realidad con ojos enriquecidos.

Los tres proyectos que tienen una duración de aproximadamente cinco semanas, están organizados en torno a preguntas cargadas de valoraciones e intencionalidades, a su vez, cada semana de clases tiene una pregunta que permite dar sentido a los contenidos y a las actividades que se proponen. En esta oportunidad sólo voy a compartir una actividad de cada proyecto a modo de ejemplo.

Proyecto 1: La economía de la casa ¿es un asunto de varones o de mujeres?

Preguntas semanales:

- ¿Qué necesitamos para vivir?
- ¿De qué modo hombres y mujeres producen alimentos?
- ¿Es posible reconocer en la actualidad antiguas prácticas de obtención de alimentos?
- Y las mujeres ¿dónde están?
- ¿Cómo se construye el conocimiento a partir de distintas fuentes?

183

Contenidos del diseño curricular:

- Apropiación de los recursos naturales para la satisfacción de necesidades básicas de las sociedades.
- El estudio de diferentes ambientes del mundo, análisis de los recursos naturales, usos y funciones.
- La representación del espacio.
- Interpretación y lectura de materiales cartográfico y visual.

Ideas centrales del Proyecto:

- Las sociedades construyen y transforman los ambientes a partir de la apropiación de los recursos y la producción de alimentos.
- El papel de varones y mujeres en la organización de la economía doméstica - la división sexual del trabajo-. Se pone el foco en las tareas de las mujeres que generalmente han sido y son invisibilizadas.
- La producción del conocimiento en Geografía y su provisoriedad.

Actividad: Y las mujeres ¿dónde están?

A partir de la lectura de las fuentes recibidas, de manera grupal elaboren argumentos para confirmar o refutar las afirmaciones y responder las preguntas que siguen:

- 1. Las mujeres campesinas llevan a cabo tareas muy importantes para la producción de alimentos y la organización de la comunidad.*
- 2. Las mujeres, desde la antigüedad, participan de las actividades productivas y reproductivas.*
- 3. Los hombres ¿han aportado a la alimentación de la familia?*
- 4. ¿Es equitativa la responsabilidad de la vida cotidiana?*

Recursos didácticos

- Cuadro 1: Horas trabajadas por mes en Sri Lanka: hombres y mujeres
- Cuadro 2: Distribución diaria del tiempo de una mujer rural en Nepal
- Texto 1: El papel de la mujer en el mundo rural

Imágenes de mujeres campesinas en el mundo



Fuente: wikimedia commons



Fuente: pxhere.com



Proyecto 2: ¿Cuántas ciudades hay en mi ciudad?

Preguntas semanales:

- ¿Qué es una ciudad?
- ¿Quiénes construyen las ciudades?
- En las ciudades ¿somos todos iguales?
- ¿Qué fuentes de información nos cuentan sobre la vida y las problemáticas en las ciudades?

Contenidos del diseño curricular:

- El espacio urbano: formas de organización de las ciudades y funciones urbanas.
- Problemáticas ambientales urbanas.
- Análisis de imágenes y videos.

- El trabajo con historias de vida.

Ideas centrales:

- Los procesos históricos dieron origen a las ciudades, la diversidad de su organización y de sus funciones son consecuencias de ellos.
- En todas las ciudades es posible reconocer los procesos de diferenciación y desigualdad social y, de segregación en su interior.
- Diversos actores sociales construyen las ciudades.

Actividad: ¿Qué es la segregación urbana?

1. De manera individual observen la imagen y lean los testimonios.
2. Continúen cada testimonio caracterizando el lugar donde viven Babar y Rohana. ¿Cómo se imaginan la vida cotidiana en las áreas que se ven en la foto? ¿Cómo será la casa de Babar y de Rohana? ¿Cómo serán los servicios y el equipamiento que disponen?

Recursos didácticos

Testimonios:

Rohana: “Mi departamento está en un 10° piso de un edificio muy lindo, se ve la ciudad pero también las cosas muy precarias a orillas del río Buriganga. Donde yo vivo hay.....”

185

Babar: “Con mi familia llegamos a Dacca porque nos dijeron que mi papá iba a conseguir trabajo. No es fácil vivir aquí porque:”

Imagen

Dacca, capital de Bangladesh
Fuente: wikimedia commons



Proyecto 3: ¿Por qué hay que trabajar?

Preguntas semanales

- ¿Qué nos muestran los gráficos sobre las sociedades?
- ¿Por qué son importantes los trabajadores y las trabajadoras rurales?
- ¿Dónde trabajan los que viven en ciudades?
- ¿Hay trabajos mejores que otros?
- ¿Qué cambió en la vida de los trabajadores y las trabajadoras en Tucumán?

Contenidos del diseño curricular:

- El trabajo y las condiciones de vida.
- Problemáticas vinculadas con el empleo y el subempleo.
- El trabajo con fuentes cuantitativas.

Ideas centrales:

- Las personas trabajan en tres sectores de la economía.
- Hay una relación directa entre las condiciones laborales y salariales y las condiciones de vida de las personas. Es importante poner el foco en el trabajo femenino e infantil en la actualidad.
- El trabajo con fuentes cuantitativas y la complementariedad con las fuentes cualitativas.

Actividad: Las condiciones laborales de mujeres y niños

1. *De manera grupal lean los dos textos recibidos y respondan en sus carpetas las siguientes consignas:*

- En el texto 1 subrayen o resalten dos problemáticas laborales que según el grupo son las más graves.*
- ¿Qué problemáticas laborales están presentes en ambos textos?*
- Luego de leer ambos textos realicen un listado de las consecuencias sociales que relatan debido a las precarias condiciones laborales de las personas tanto en el pasado como en el presente.*

2. *Designen un compañero o compañera para exponer y justificar vuestro trabajo.*

Recursos didácticos:

Texto 1: Condiciones de vida y trabajo de la clase obrera en el siglo XIX

Texto 2: Las mujeres en el trabajo

Para cerrar, retomo palabras de Isabelino Siede (2010) cuando escribe que “...la tarea de la enseñanza es correr el velo de lo obvio y desnaturalizarlo, cuestionar las conclusiones de una experiencia social atrapada en límites estrechos y ampliar el horizonte de mirada y de reflexiones. En una sociedad fragmentada, injusta y excluyente, buena parte de los discursos públicos tratan de mantener a los ciudadanos distraídos y dóciles. El trabajo es arduo y puede ser apasionante, aunque el desgaste de avanzar a contrapelo de los procesos culturales extraescolares puede minar nuestras fuerzas.” (p. 45). Sin embargo, creo que nada ni nadie nos puede impedir intentarlo.

Referencias bibliográfica:

- **Audigier, F.** (1992). “Pensar la Geografía escolar: un reto para la didáctica” En *Documents d’analisi geogràfica N°21*, Barcelona. (Traducción)
- **Benejam, P.** (1996). “La didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX”. En *Iber N° 9*. Graó, Barcelona.
- **Cavalcanti de Souza, L.** (2003). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Papyrus editora, São Paulo.
- **Fien, J.** (1992). “Geografía, sociedad y vida cotidiana”. En *Documents d’analisi geogràfica, N° 21*, pp. 73-90. Barcelona.
- **Le Roux, A.** (1997). *Didactique de la géographie*. Institut Universitaire de Formation des Maitre de l’Académie de Caen, Presses Universitaires de Caen, Francia. (Traducción)
- **Mérenne-Schoumaker, B.** (2007). “La enseñanza de la Geografía”. En Lindón, A. y D. Hiernaux (Dir.) *Tratado de Geografía Humana*. Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana, Méjico.
- **Quintero, S.** (2004). “Los textos de Geografía: un territorio para la nación”. En Romero, L. (coord.) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires
- **Siede, I.** (2010). “Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza” En: 187
Siede, I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique Educación, Buenos Aires. ———

Capítulo 18

Formar profesoras y profesores para formar ciudadanas y ciudadanos. ¿Qué contextos, qué ciudadanías?

Lucía Valencia Castañeda¹

¿Qué contextos?

El título de este escrito, *Formar profesoras y profesores para formar ciudadanas y ciudadanos*, pone el foco en lo que consideramos es el propósito de la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales en el mundo contemporáneo y en la realidad Iberoamericana en particular, caracterizada por profundos cambios sociales, culturales, medioambientales, económicos y políticos, tanto a escala local como global, y que tienen un fuerte impacto en la vida cotidiana de las escuelas, en los contextos en que estas se insertan y en sus estudiantes.

La definición de esta propuesta es que el propósito de la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales en las escuelas es que las y los estudiantes aprendan a pensar socialmente, y con ello, desarrollen competencias para una ciudadanía democrática.

El desarrollo del pensamiento social debería permitir a las y los estudiantes responder a problemáticas o situaciones relevantes de la realidad social, utilizando las herramientas y conceptos de análisis propios de la historia, la geografía y las ciencias sociales. Comprender las características y condiciones del mundo actual, los procesos históricos y espaciales que han configurado dichas condiciones y tomar una posición participativa respecto de las alternativas de cambio y construcción de futuro.

Desde las disciplinas de referencia, esta perspectiva tiene correspondencia con la *Nueva Historia*, que, aunque de raíces más antiguas, comienza a desarrollarse en las décadas de 1970 y 1980, como reacción al paradigma tradicional y a la necesidad de hacerse cargo de las transformaciones de un mundo marcado por la descolonización, los movimientos sociales, las demandas de los sectores populares, el feminismo y las dictaduras militares. En ese sentido, la “historia total” aspiraba a revelar los

¹ Docente e Investigadora en la Universidad de Santiago de Chile - Chile

problemas e intereses de la sociedad contemporánea, y ofrecer posibilidades de respuestas para la explicación de las más diversas manifestaciones y necesidades del devenir de la humanidad (Burke, 1993).

En el ámbito de la geografía esta propuesta adscribe a la *geografía crítica*, en tanto pone en el centro de su interés al ser humano y sus problemas, definiendo así la naturaleza social de la disciplina. La renovación crítica plantea que la realidad, que es compleja, múltiple y contradictoria, nos acerca a diario situaciones problemáticas que merecen constituirse en objeto de estudio de la geografía. Problematizar para pensar contextualmente los hechos, para establecer relaciones causales o intencionales entre ellos y para reconstruir procesos, apelando a interpretaciones múltiples y contrastadas. La geografía crítica reinterpreta el espacio, para concebirlo como un producto social en su construcción y transformación (Gurevich, 1994 y 1998).

En el campo de la didáctica, el desarrollo del pensamiento social se vincula con el ejercicio de preguntarse por las finalidades de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales. Para autores como Benejam (1998), Pagés (1998), Pipkin (2009) y Ross (2004), el propósito de aprender ciencias sociales en la escuela es comprender e interpretar los orígenes del mundo contemporáneo, concebir la realidad como una síntesis problemática y compleja y preparar al estudiantado para enfrentar los retos de la vida en sociedad, caracterizada por problemas persistentes y complejos. Todo esto, comprendiendo su propia inserción en la realidad social y expresada en actitudes sociales que valoren la libertad, la igualdad y la participación desde una perspectiva crítica.

En todos los casos, cuando conceptualizan el pensamiento social, estos autores y autoras distinguen un ámbito de desarrollo cognitivo, en tanto habilidades de pensamiento; en segundo lugar, una dimensión conceptual y procedimental específica del área de las ciencias sociales y especialmente, una dimensión que se focaliza en los propósitos y alcances que debe tener este tipo de pensamiento, fuertemente relacionado con la categoría de pensamiento crítico y con la capacidad para participar e intervenir en la construcción de la realidad social.

En síntesis, el propósito de la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales en la escuela es el desarrollo del pensamiento social, porque a través de ese pensamiento pueden formarse ciudadanas y ciudadanos conscientes de la realidad social que habitan, de sus problemáticas más relevantes, y de los procesos históricos y espaciales que han configurado dichas condiciones. Ciudadanas y ciudadanos con una posición participativa y con convicciones fundamentadas respecto de las alternativas de cambio que imaginan para esa realidad.

¿Qué ciudadanías?

Al igual que las perspectivas de las disciplinas de referencia, las concepciones de ciudadanía han cambiado históricamente, desde visiones minimalistas a visiones maximalistas. Las primeras, limitan la visión de ciudadanía a su condición jurídica de participación en espacios electorales y a los conocimientos históricos y geográficos de construcción del Estado-Nación, fuertemente vinculadas a la construcción de una identidad nacional y patriótica.

Las visiones maximalistas, en tanto, avanzan hacia la educación en Derechos Humanos, la Ciudadanía Crítica y la Ciudadanía Global o Ciudadanía Democrática. Los conocimientos históricos, geográficos y sociales en estas visiones, se amplían a la historia mundial contemporánea, a la diversidad de culturas, a los problemas globales del mundo actual, a los saberes sobre derechos y deberes y a los valores para la convivencia. Consecuentemente, se espera el desarrollo de habilidades y actitudes para enfrentar el mundo globalizado, a través de la autonomía y el pensamiento crítico que permita develar las estructuras de poder y promover transformaciones para la justicia social, y fortalecer la democracia. Las visiones maximalistas de la ciudadanía conciben a las y los estudiantes como ciudadanas y ciudadanos en formación, participando activamente a nivel global y local, a nivel cultural, civil, político y social (Kymlicka, W. 1995; Nussbaum, M. 1995; García, C. 2016).

191

Las experiencias de aprendizaje varían entre las visiones minimalistas y maximalistas, de aquellas centradas en la enseñanza del profesor o profesora a estudiantes pasivos, a otras que, focalizadas en el aprendizaje de los estudiantes, aspiran a formar agentes activos y participativos, preparados para enfrentar problemas sociales a nivel global, nacional y local. Estas perspectivas aspiran a transformar la escuela en un espacio democrático de participación ciudadana.

Evidentemente, esta propuesta plantea que la formación del profesorado para formar ciudadanas y ciudadanos, debe inscribirse en las perspectivas maximalistas de la ciudadanía, en las ciudadanías global y crítica, que conciben al estudiantado como sujeto de derecho activo y responsable, comprometido con su comunidad local y global. Una formación con enfoque en derechos humanos y foco en problemas socialmente relevantes a distintas escalas.

¿Qué formación?

¿Cómo se forman profesoras y profesores de historia y ciencias sociales, preparados para formar a su vez, a las ciudadanas y ciudadanos que necesita la sociedad del siglo XXI? Responderemos esta pregunta a partir de 3 categorías básicas: para qué enseñar

historia y ciencias sociales; qué enseñar en la formación del profesorado; y cómo enseñar a las futuras profesoras y profesores de historia y ciencias sociales.

Reconocer y reflexionar sobre los propósitos

Un programa de formación de profesorado de historia y ciencias sociales debería preguntarse por los propósitos de esa formación, por las características de las y los profesionales que aspira a preparar y por las finalidades que estos deberían cumplir en la sociedad. Este es un ejercicio que no necesariamente se hace, y menos aún, que tenga consistencia interna entre los componentes de la formación. Más allá de esta necesidad, un programa que forma profesores debería asegurar instancias que permitan a las y los futuros profesores, preguntarse por sus propósitos sobre la enseñanza, develar su origen y fundamentar la consistencia entre estos y las decisiones didácticas que toman durante sus experiencias prácticas.

Numerosos estudios coinciden en que uno de los pilares de la formación del profesorado debe ser la reflexión sobre los propósitos que se atribuyen a la enseñanza, y que, en esa reflexión, cobran un rol de primer orden el trabajo y el análisis de las representaciones sociales. Las investigaciones se han preguntado por el peso de las creencias de los profesores cuando diseñan e implementan sus clases y por la influencia de la formación universitaria en la modificación de esas concepciones (Angell 1998, Armento 2000, Pagés 2004, Valencia 2015 - 2016). Las respuestas apuntan a la necesidad de conocer y tener conciencia sobre esas creencias, para que no actúen como obstáculos al momento de tomar decisiones didácticas y para que los propósitos que se declaran sean consistentes con esas decisiones. El análisis de las representaciones sociales a través de cuestionarios, auto biografías escolares y filmografía o literatura que refieran a experiencias de enseñanza o modelos de profesorado, permiten que las y los estudiantes puedan reconocer las motivaciones que les llevaron a decidir ser profesores de historia y ciencias sociales, distinguiendo influencias de modelos significativos, sus propios profesores, por ejemplo, razones de orden político y/o social o el deseo de formar y enseñar a los jóvenes.

Estos ejercicios permiten al estudiantado analizarse a partir de su realidad social concreta, reconocer las influencias que han moldeado sus perspectivas y creencias, y los cambios y permanencias que dan configuración a su posicionamiento. Los ejercicios permiten, además, que los estudiantes decidan qué aspectos de esas definiciones quieren cambiar y cuáles no, y cuáles son los caminos, teóricos y prácticos, que deben seguir para implementar esos cambios.

Conocimientos epistemológicos, modelos de currículum y formas de ciudadanía

La reflexión anterior, sólo es posible si las futuras y futuros profesores cuentan con una sólida formación epistemológica. Para que puedan responder: ¿Qué y para qué

enseñar Historia y Ciencias Sociales?, necesitan haber realizado una reflexión epistemológica que pueda cambiar sus ideas sustentadas en el sentido común, la experiencia escolar o la falta de rigor científico. La deliberación sobre las decisiones didácticas que se toman, la reflexión crítica que sigue a esas decisiones, demandan una fundamentación que necesariamente conduce a la teoría, a los métodos de construcción del conocimiento, a la naturaleza de las disciplinas y sus corrientes interpretativas (Benejam, 1993, Maestro, 1993, Yilmas, 2008, Valencia, 2016).

Una formación epistemológica sólida ha de permitir a las futuras y futuros profesores, identificar y decidir cuáles son sus concepciones de la disciplina y de la enseñanza; saber que cuando toman decisiones lo hacen desde determinados intereses y concepciones, y ser conscientes del rol ideológico del trabajo del profesorado.

En la misma línea anterior se ubica el aprendizaje de las teorías y modelos curriculares, y de sus 2 etapas de desarrollo: la de las decisiones de lo que se pretende enseñar a nivel de los sistemas educativos, y la etapa de aplicación en la práctica. La formación del profesorado debe poner un foco importante en las relaciones que se establecen entre estos 2 polos del desarrollo curricular y en el papel que cabe al profesorado al momento de tomar decisiones de implementación, en otras palabras, a las decisiones didácticas que ponen en práctica.

Un futuro profesor o profesora de historia, debe comprender que en las interrelaciones que se producen entre el profesorado, el estudiantado y el saber que se enseña y se aprende, asisten finalidades y decisiones que son ideológicas, políticas y contextuales, que pueden ser conservadoras y tradicionales o transformadoras y críticas. En estas interrelaciones cobra gran relevancia cómo se presenta el conocimiento en el currículum oficial, pero, además, cómo este se selecciona y plantea en la práctica.

El conocimiento de las tradiciones históricas de los modelos curriculares, de los contextos que han posibilitado sus cambios, y de las condiciones que permiten que estos modelos permanezcan y convivan, resultan clave en un profesional que diariamente toma decisiones en el marco de esos currículums, en la selección y planteamiento de los conocimientos, y en el rol que le cabe a él y sus estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje de esos conocimientos.

En directa relación con el conocimiento de los modelos curriculares, resulta imprescindible que la formación del futuro profesorado de historia y ciencias sociales profundice en cómo han evolucionado, conviven y disputan distintos modelos de ciudadanía. La formación de los futuros profesores debe considerar asignaturas de

formación ciudadana, y más precisamente, de didáctica de la formación ciudadana, cuyas principales perspectivas fueron presentadas en párrafos anteriores.

Problematizar y fundamentar para la formación de una ciudadanía democrática

En la perspectiva de que las futuras y futuros profesores, formen ciudadanas y ciudadanos que respondan a problemáticas o situaciones relevantes de la realidad social, utilizando las herramientas y conceptos de análisis propios de las ciencias sociales, es ineludible que los primeros sean formados en la implementación de esas herramientas y de esos conceptos de análisis.

En esa línea, la problematización de los contenidos y la enseñanza de la problematización de los contenidos, resulta una cuestión de primer orden. Enseñar a leer el currículum prescrito, para que su finalidad sea el desarrollo del pensamiento social, requiere que los futuros profesores y profesoras comprendan las habilidades, conceptos y procedimientos que configuran el pensamiento social (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Seixas y Morton, 2013; Benejam y Pagés, 1998; Pagés, 2009; Santisteban, González y Pagés 2010).

Convertir contenidos, temas o acontecimientos en problemáticas sociales, demanda gran claridad de los marcos de referencia con los que se trabajará, cobrando nuevamente relevancia el conocimiento epistemológico de las disciplinas y el manejo de herramientas teórico-conceptual. El aprendizaje basado en problemas y específicamente el aprendizaje a través de problemas socialmente relevantes, son una vía que permite la problematización de los contenidos, además de la integración de las distintas disciplinas del ámbito de “lo social” (Ocampo y Valencia 2019). En ese camino deben seleccionarse contenidos con alta significación social e individual, que muestren una visión compleja y conflictiva de la realidad social, que den lugar a la contextualización de los hechos, a la historización de los conceptos, al análisis, desde distintas perspectivas, de la multiplicidad de causas, cambios y consecuencias que caracterizan los procesos sociales y cómo estos afectan a distintos grupos y actores sociales en distintos lugares y épocas, que incluyen el pasado, el presente y el futuro de la humanidad. Las temáticas de relevancia social en la actualidad incluyen los conflictos medioambientales, los movimientos migratorios a nivel planetario, el movimiento feminista y la desigualdad de género, las desigualdades socioeconómicas, la diversidad cultural, los derechos humanos, el valor de la democracia en contextos de crisis de legitimidad y corrupción, el resurgimiento de movimientos xenófobos, y por sobre todo, de aquellas temáticas que están afectando directamente a los estudiantes que se están formando hoy en las escuelas y que el profesorado y sus alumnos deben aprender a identificar.

Lo anterior, exige que, para formar ciudadanía en la escuela, se deba ser un ciudadano o ciudadana informada de la realidad social, tanto local como regional y planetaria, y con compromiso por cambiar y mejorar esa realidad.

Desde otra arista, la formación de profesores de historia y ciencias sociales requiere que estos se formen en el ejercicio de la fundamentación. En primer lugar, porque esta es una experiencia ineludible en el desarrollo del pensamiento social, que requiere la movilización de habilidades cognitivas lingüísticas y competencias comunicativas, como la alfabetización o literacidad histórica (Henríquez, 2017). La fundamentación es equivalente a la argumentación, que, junto a la justificación e interpretación, son competencias lingüísticas que facilitan la comprensión de la complejidad de la realidad de la realidad social, permiten construir, defender o modificar la opinión personal sobre esta realidad y potenciar la creación de actitudes de intervención para influir en su transformación (Casas, 2005).

En segundo lugar, porque el proceso de fundamentación (razonamiento, argumentación) es clave en la formación del profesorado. El desarrollo de los fundamentos de la enseñanza es un proceso intelectual, ético y potencialmente transformador de la reflexión personal, a través del cual los profesores y profesoras articulan formalmente sus propósitos para la enseñanza de las ciencias sociales. La elaboración de los fundamentos posee un gran potencial para perturbar los hábitos y la toma de decisiones, incluso de los profesores más veteranos (Hawley, 2010).

La fundamentación de los propósitos de la enseñanza, de las decisiones didácticas que se toman en los procesos de enseñanza y de la coherencia que existe entre ambas dimensiones, son espacios que la formación del profesorado debe asegurar en sus diseños curriculares, para así, posibilitar que las futuras y futuros profesores de historia y ciencias sociales, garanticen la formación de ciudadanía democrática en los establecimientos educacionales.

Referencias bibliográfica:

- **Angell, A. V.** (1998). Learning to Teach Social Studies: A Case Study of Belief Restructuring. *Theory and Research in Social Education*, 26 (4), pp. 509-530.
- **Armento, B.** (2000). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales. En Pagés, J., Estepa, J. y Travé, G. *Modelos, Contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Universidad de Huelva.
- **Benejam P. y Pagès, J.** (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Ice Horsori.
- **Benejam, P.** (1993). Los contenidos de didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. En L. Montero, & J. M. Vez, *Las didácticas*

específicas en la formación del profesorado (pp. 341 - 347). Santiago de Compostela: Tórculo.

- **Burke, P.** (1993). *Formas de hacer Historia*. Madrid, Alianza Editorial.
- **Casas, M., Bosch, D., y González, N.** (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: Describir, explicar, justificar y argumentar. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, pp. 39-52.
- **García, C.** (2016). *Interpretaciones y paradojas de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- **Gómez, C.; Ortuño, J.; Molina, S.** (2014). *Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI*. Revista Tempo e Argumento, vol. 6, núm. 11, pp. 5-27. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- **Gurevich, R.** (1994). Geografía: el desafío de explicar el mundo real, en B. Aisenberg B. y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.
- **Gurevich, R.** (1998). Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa, en B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), *Didácticas de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós.
- **Hawley, T.** (2010). Purpose Into Practice: The Problems and Possibilities of Rationale Based Practice. *Social Studies. Theory and Research in Social Education*, 38, pp.131-162.
- **Henríquez, R.** (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino*. 52, pp. 7-21.
- **Kymlicka, W.** (1995). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós.
- **Maestro, P.** (1993). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En L. Montero, & J. M. Vez, *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 311-340). Santiago de Compostela: Tórculo.
- **Nussbaum, M.** (1995). Educar ciudadanos del mundo. En M. Nussbaum, R. Rorty, Rusconi, y M. Viroli, *Cosmopolitas o patriotas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica
- **Ocampo, L. y Valencia, S.** (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75.
- **Pagés, J.** (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En Nicolás, E. y Gómez, J. A., *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez LL.* (pp. 155 -178) Universidad de Murcia Aula de debate.

- **Pagès, J.** (2009). “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* n° 7, octubre 2009, pp. 69-91
- **Pipkin, D.** (2009). *Pensar lo social*. La crujía ediciones. Buenos Aires.
- **Ross, W.** (2004). *Social Studies and Critical Thinking*. En *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers* (2004). Kincheloe J. Weil D. Greenwood Press, London.
- **Santisteban, A. González, N. y Pagès, J.** (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico en Ávila Ruiz, R., Rivero Gracia, M. y **Domínguez Sanz, P.** (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. pp. 115-128.
- **Seixas, P. y Morton, T.** (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- **Valencia, L.** (2015). “¿Por qué quiero enseñar Historia y Ciencias Sociales? Representaciones sociales de los estudiantes de profesorado en una universidad chilena”. En: Raúl Calixto Flores coordinador. *Representaciones Sociales en la práctica educativa y en la formación docente*, ISCEEM, México (pp. 107-125).
- **Valencia, L.** (2016). Aprender a ser profesora y profesor de Historia y Ciencias Sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 15, pp. 75-87.
- **Yilmaz, K.** (2008). Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. *The Journal of Educational Research*, 101:3, pp.158-176.

Capítulo 19

Historia urgente para ciudadanías mestizas

Sonia A. Bazán¹

*Miedo a las muertes que hay continuamente
miedo a no volver a sonreír
miedo a las arañas
miedo a la VIDA*

Macarena López, estudiante de 3er año, Mar del Plata

Los jóvenes que habitan las escuelas hoy son parte de ciudadanías mestizas, lejos de ser adolescentes pasivos, homogeneizados e insensibles, convierten al espacio escolar en un territorio desde el cual es posible rediseñar la formación del profesorado. En nuestro caso, nos ocupa principalmente el lugar de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en conexión con la educación para la ciudadanía. En este trabajo, atentos a la intervención didáctica como vinculación entre las culturas juveniles y la historia, desarrollaremos un itinerario posible para leer y pronunciar el mundo a partir de la imagen. Desde el reconocimiento del lugar de la Historia en la construcción de ciudadanía y de la práctica pedagógica como práctica política, poner el acento en las y los jóvenes implica necesariamente estar inmersos en el contexto escolar. En este punto, el concepto de ciudadanías mestizas (Martin Barbero, 2017) es potente para caracterizar a las y los adolescentes que dan sentido a la enseñanza para la ciudadanía.²

A más de 20 de años de haber recorrido e investigado en aulas del nivel secundario podemos constatar que hay una pregunta antes frecuente, que dejó paulatinamente de presentarse ante nosotros, las profesoras y profesores de Historia. Profe, ¿para qué sirve la Historia? Es posible que en el transcurrir del tiempo, los que hayamos atendido esa inquietud seamos nosotros, es a nosotros y nosotras a quienes nos interesa e interesó contestar. El eje de nuestro interés estuvo y está puesto en una

¹ Docente e Investigadora en la Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina

² Cfr. Jesús Martín Barbero op. Cit. p. 184 “La ciudadanía de la gente joven es mucho más posible que la de los viejos. Los viejos nacieron en un país de raíces profundas, inmóviles, eternas... Quiero un país de raíces móviles, de raíces que caminan. Porque hoy ser ciudadano tiene que ver con pertenecer a un lugar, pero la ciudad hoy está a traviesa por flujos, lo más quieto es cada vez más líquido, es cada vez más fluido. Entonces hay una contradicción: ser ciudadano es un arraigo pero a la vez te conecta al mundo, esta doble dimensión de la ciudadanía hoy es clave[...] los jóvenes pueden conjugar el mundo con esa necesidad de raíz, de pertenecer a un grupo, de pertenecer a un barrio, a una tierra, a un lugar, a un horizonte, a una puesta de sol[...] La red está hecha de raíces, y es una red que nos conecta con el mundo entero en la medida en que sabemos construir ciudad, en que sabemos que la gente se sienta bien estando juntos”

enseñanza de la historia que hace foco y explora las experiencias juveniles acerca de la historia, el pensamiento histórico y la conciencia social. Desde las distintas dimensiones de la didáctica de las ciencias sociales, hacemos hincapié en la función política de la misma; ya que enseñar a pensar lo social implica pensar políticamente la enseñanza de la historia.

En el desarrollo de nuestros trabajos subrayamos el interés en la relación historia-culturas juveniles-prácticas de enseñanza, entendiendo que la enseñanza de la historia es “producción particular de conocimientos históricos dentro de la escuela, tiene vínculos irreductibles con la historiografía profesional, pero también se caracteriza por estar fuera de ella, poseedora de una lógica distinta y, por tal motivo, susceptible de convertirse en objeto de investigación” (Plá, 2012, p.166). En atención a la interconexión entre sujetos educativos, interacciones en el aula y circulación de saberes, surgió un concepto que nombra una respuesta encontrada entre muchas existentes, la Historia Urgente portada por imágenes, producto del trabajo colectivo llevado adelante desde el año 2010 por el grupo de investigaciones GIEDHiCS y que pone en diálogo a los sujetos que aprenden, los que enseñan y la historia como vínculo cultural y sentido de trabajo cotidiano en las aulas.

200

El ejercicio metodológico que denominamos historia urgente está vinculado con la reflexión acerca de cómo se conecta el sujeto que aprende con el objeto a aprender. En esta vinculación produjimos un traslado desde la reflexión historiográfica a la reflexión de la enseñanza en tanto la vivencia y experiencia de los aprendizajes por parte de los/las estudiantes. Esto implica el desarrollo de una didáctica desde la perspectiva socio-cultural, que involucra e interrelaciona docencia, saberes circulantes y vivencias estudiantiles de aula. En la particular atención a las culturas juveniles, la historia inmediata o historias del presente potenciaron nuestra propuesta desde el encadenamiento particular de presente/pasado/futuro, la centralidad del sujeto que investiga y la experiencia acerca de tiempos y espacios complejos. (Sanmartin, 2018). El objetivo final es hacer de la historia una necesidad para la inclusión de los y las jóvenes en una educación de ciudadanías sentipensantes³.

En la presentación del panel “Formar profesores para formar ciudadanos ¿Qué contextos, qué ciudadanías?”, recorreremos nuestra perspectiva acerca de la conexión entre las culturas juveniles como ciudadanías mestizas; las relaciones entre la historiografía de la historia del presente, y enseñanza de la historia desde el presente y, en tercer lugar, el ejercicio metodológico, la historia urgente que surge como una propuesta en desarrollo.

³ La educación como productora de ciudadanía: como operatoria cultural, como dispositivo de la cultura y como acto humanizante. Ver: Yuni, J. y Urbano, C. “Resonancias y paradojas de la educación: notas para hablar en nombre de ella”, en: *Praxis Educativa*, Vol.22, n° 2, mayo-agosto 2018. pp 78-93.

¿Qué jóvenes habitan las escuelas?

La pequeña y contundente narrativa de vida con que iniciamos el trabajo es un mensaje de disponibilidad, generado por la experiencia de la estudiante y expresado a partir de la intervención de la profesora que se propuso la escritura de un poemario por parte de los estudiantes. La sensibilidad que manifiestan estas líneas nos permite reconocer una lectura del mundo, el mundo vivido por Macarena. Este ejemplo y muchos más nos habilitan a reconocer tanto la disponibilidad/sensibilidad para aprender como la disponibilidad/sensibilidad para enseñar, como situación propicia para que se produzca el aprendizaje. Nuestra pregunta es cómo puede el conocimiento histórico escolar conectar esa sensibilidad como componente del pensamiento histórico. Desde el Grupo de investigación GIEDHiCS y desde la cátedra de Didáctica de la historia y Práctica de la enseñanza de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, nos proponemos fortalecer desde esa perspectiva la formación del profesorado para la enseñanza de la Historia desde el aula de la escuela secundaria y buscar allí las preguntas y necesidades que nos lleven a desarrollar opciones en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales para la construcción de ciudadanía/s.

Reconocimiento y ciudadanías, confluyen en el sujeto y para nosotros esos sujetos son en primera instancia los/as estudiantes del profesorado e indirectamente los/las jóvenes de la escuela: “ciudadanías mestizas” e historia urgente se entrelazan al pensar prácticas de enseñanza desde las cuales indagar en la construcción de sentidos sobre el pasado dentro de la escuela, y que habilitan al discurso social y dan potestad a los sujetos para nombrar y autonombrarse.

En su texto *Ciudadanías mestizas. Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto*, Jesús Martín Barbero (2017) estudia a los jóvenes colombianos para descifrar la temporalidad moderna, en la que el peso del devenir parece prescindir del pasado, parece instalar un tiempo homogéneo y vacío para revisar el papel de la escuela en la formación de recursos humanos, construcción de ciudadanos y desarrollo de sujetos autónomos: enseñar a leer cuidadosamente al mundo, desajustar la inercia del acomodamiento en la riqueza y de la resignación a la pobreza aparecen como desafíos a la institución escolar. Renovar la cultura política para generar sociabilidades para convivir, concertar, respetar reglas del juego ciudadano son propósitos que frente a la masificación la escuela posibilitan conectar ciudadanía, autonomía y ética. Y en estas y otras tareas mucho tiene para aportar la enseñanza de la Historia: si “*la escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente [...]*” (Martín Barbero, 2017, p. 90). Frente al profesor que domina y transmite un contenido, se sientan estudiantes que se encuentran inmersos en un medio ambiente comunicativo

empapado de otros lenguajes, saberes y escrituras. La formación inicial de profesores debe asociarse a estos contextos culturales, en un rediseño del mapa profesional con las características de cada territorio en el que se situarán las prácticas educativas. “*La escuela puede hoy interesar a la juventud e interactuar con los campos de experiencia que procesan esos cambios: desterritorialización/relocalización de identidades, hibridaciones de la ciencia y el arte, de las literaturas escritas y audiovisuales [...] de investigaciones científicas y experimentaciones estéticas [...] haciéndose cargo de esas transformaciones. La escuela podrá interactuar con las nuevas formas de participación ciudadana*” (Martín Barbero, 2017, pp. 90-91). Los jóvenes transfieren el sentido de la democracia desde lo tradicionalmente político al ámbito de lo social, sus preocupaciones personales alrededor de la salud, el empleo, la sexualidad hacen necesario que nuevos idiomas de la democracia estén asociados al cuerpo, la salud, el sexo, la subjetividad y la pareja. Ser ciudadano hoy tiene que ver mucho menos con votar que con ser capaz de asociarse para reclamar los derechos, hacer demandas, defender sus estilos de habitar el mundo. En Argentina, ejemplo de este horizonte cultural, han sido las manifestaciones en los espacios públicos por parte de jóvenes en las calles, defendiendo ante el Congreso argentino la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo (junio de 2018). Si bien la Ley no se aprobó, la demanda y posicionamiento, en especial de los y las jóvenes, marcan nuevos sentidos y expresiones de las ciudadanías. Las culturas juveniles que habitan la escuela y entre las que los profesores y profesoras desarrollan sus prácticas de enseñanza, forman parte de las ciudadanías mestizas. (Manifestación de jóvenes “pañuelos verde”. Junio 2018. Imagen disponible en <http://www.infolitica.com.ar>).

Hacemos propio el concepto de “ciudadanías mestizas”, para pensar a quienes enseñamos historia, o a quienes enseñarán los futuros y futuras profesores/as tensionando y cuestionando el sentido otorgado a la historia escolar desde que la asignatura inscribió un código disciplinar en los programas escolares desde finales del siglo XIX. Si bien la asignatura se renovó epistemológica y metodológicamente a partir de la expansión de los aportes historiográficos desde la década del 80 del siglo XX, esos aportes fueron recuperados en cierto sentido por sucesivas reformas educativas que propusieron el qué y cómo enseñar. Pero aún queda bastante por recorrer cuando pensamos a quién enseñar. Si la historia como asignatura escolar nació para una ciudadanía nacional y homogénea, las historias del siglo XXI, y quienes llevamos delante proyectos de investigación en su enseñanza nos vemos convocados por desafíos, desde la enseñanza de la Historia para la educación de las ciudadanías reconfigurando esa pregunta inicial ¿Para qué estudiar historia?

Es necesario debatir y transformar los sentidos alrededor de la educación para las ciudadanías. No precisamos de aquella ciudadanía homogeneizada por la formación de los estados nacionales, ni de la desaparición de la ciudadanía, sino de nuevas formas de ver el mundo que se conectan con nuevas formas de leer el mundo,

ciudadanías que necesitan y demandan una historia conectada con su presente, que pueda ofrecerles respuestas a las nuevas sensibilidades que se manifiestan. Es en esa conexión entre presente y pasado desde donde proponemos la enseñanza de la historia, desde la historicidad del presente. La enseñanza de la historicidad del presente puede provocar el pasado que vuelve aunque borroso entre las líneas que se escriben en el presente, la aparición de estratos profundos de la memoria sacados a la superficie por las alteraciones del tejido tradicional que la propia aceleración modernizadora comporta para aportar explicaciones y proponer opciones a futuro. (Marramao en Martín Barbero, 2017:98).

La complejidad cultural de la que estamos compuestos implica reconocimientos de temporalidades y territorios también complejos. La “temporalidad productiva” y el des-arraigo que padecen los adultos en las ciudades latinoamericanas se ha transformado en un des-localizado modo de arraigo desde el que los jóvenes habitan nómadamente la ciudad. *“Así se vertebra ese palimpsesto de identidad, desde la cultura de la fragmentación, de los retazos, los fragmentos de videos, que conforman identidad entre los adolescentes”* (Martín Barbero, 2017, p. 50). Tan diferente a la identidad letrada ligada a la lengua, la historia y el territorio, esas identidades de los y las jóvenes son identidades hermenéuticas, menos largas, más flexibles también, más elásticas que permiten amalgamar ingredientes que provienen de otros mundos culturales, atravesadas por discontinuidades y contemporaneidades. Esta descripción cultural también se ofrece como oportunidad para la enseñanza centrada en la ciudadanía ya que para los jóvenes: *“no hay territorios acotados para el debate político, desde el cuerpo y la escuela, desde el graffiti callejero a las estridencias del rock”* (Martín-Barbero, 2017, pp. 50- 54).

La apuesta entonces es una escuela ciudadana, en la que la enseñanza de la historia y el resto de las disciplinas se conecten con el cotidiano. Ese cotidiano de la desigualdad, la exclusión, por la lucha de un lugar que no los/las deje fuera del futuro, que los integre e incluya. Un cotidiano en el que se tensionan y ponen en duda las instituciones que sostienen el sistema político democrático. Entonces ¿cuánto puede colaborar la escuela en esa voluntad de ciudadanía, de construcción común en el reconocimiento de la diversidad? ¿Qué debería cambiar en la escuela? ¿Qué puede aportar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales? Si reconocemos momentos de disponibilidad por parte de los estudiantes, podemos ampliar el espacio para el aprender democrático, en una escuela que asume la disidencia y la diferencia. Una escuela en la que reconfigura el mundo de las culturas audiovisuales, orales y sonoras, el libro y la escritura se revitalizan al recuperar el texto multimedia, otros modos de escritura y otras modalidades de lectura. Una ciudadanía de libros, de noticieros, de hipertextos.

Pensar las ciudadanía como eje, implica reconocer la formación ciudadana de nuestros países entre distintos *órdenes normativos* que formalizaron y legalizaron el

orden democrático moderno (ciudadano, nación, representación) y *órdenes societales, étnicos o comunitarios* que orientaron “*prácticas, creencias y valores históricamente constituidos por desarrollos desiguales y conflictos, formas específicas de articulación entre el estado y la sociedad civil, lo público, lo privado, la guerra, la política, la palabra y la sangre*” (Uribe, en Martín Barbero, 2017, p. 108). Ciudadanía de mixtura (Coccia, 2017), propia de Latinoamérica en conexión con el orden político realmente existente, propio de la región, ciudadanías mestizas, complejas, con imbricaciones, intermediaciones semipúblicas, semiprivadas, en espacios locales, regionales y nacionales plurales, que se entretajan con órdenes políticos diversos y epistemologías diversas. Las/los adolescentes que habitan la escuela crecen en contextos de precariedad, exclusión y marginalidad y conforman sus identidades en ese contexto. La escuela, como espacio público, puede ser territorio de oportunidad para recuperar demandas democráticas y fortalecer la importancia de los diversos aparatos del Estado como medios de expresión de esas demandas (Mouffe, 2018, p. 69).

Migraciones en el espacio y migraciones en el tiempo en la clase de historia

Una obra escultórica compuesta nos sirve como representación performativa acerca de uno de los componentes de nuestra tarea: el tiempo histórico. En este caso, “*La materia del tiempo*” de Richard Serra expuesta en el Museo Guggenheim de Bilbao⁴. La obra de acero compuesta por ocho esculturas, es de volumen denso, amplio, curvo y continuo, nos invita a movernos sinuosamente dentro, genera a quien la recorre una sensación de espacio en movimiento, invita a penetrar en su interior y a atravesarle para descubrir además de múltiples perspectivas, un volumen interior. El tiempo cronológico que se tarda en recorrerla y observarla de inicio a fin por un lado; por otro, el tiempo de la experiencia en el que los fragmentos del recuerdo visual y físico permanecen, se combinan y se reexperimentan. Un ejercicio de narrativa acerca del tiempo, su transcurrir y su representación.

Pensar acerca de la enseñanza del tiempo y el espacio en la actualidad implica revisar los aportes historiográficos que puedan complementar las investigaciones en didáctica de la historia y las ciencias sociales. En este sentido, las denominadas “historias del presente” o “historia inmediata” dan una especial atención a la relación entre el sujeto que investiga con los acontecimientos que estudia, propone un estudio del tiempo y el espacio por estratos, no como cronología o tiempo continuo.

“Se puede decir que las historias del presente son una buena oportunidad para construir argumentos no teleológicos con fines móviles y no predefinidos, donde estén presentes de una forma conveniente la cadena pasado/presente/futuro y donde se pueda hablar, por tanto, de un progreso

⁴disponible en <https://www.guggenheim-bilbao.eus/obras/la-materia-del-tiempo/>.

moral y de la elaboración de un pensamiento complejo y dialógico, donde podamos construir interpretaciones sobre los acontecimientos contradictorios. Al mismo tiempo, es una ocasión excepcional para el desarrollo de una historiografía del presente [...] Las historias del presente tienen unas fechas de acotamiento móviles que varían según el interés del historiador y según su distancia con el propio presente, con lo que la historia crea el tiempo y no es el tiempo el que crea la historia. El presente se tiene que redefinir en cada momento y coincide con el tiempo experimentado y construido por cada historiador. Temporalmente, el presente histórico es un tiempo móvil que no puede confundirse con una época. La historia del presente es siempre una temporalidad, una historia concreta y una historia cuyos límites serán permanentemente móviles [...] En cuanto a su dimensión práctica, la historia del presente puede estar vinculada tanto con la historia global/mundial como con cuestiones más puntuales o de escalas diferentes, al ofrecer un marco teórico nuevo y una perspectiva disciplinar que funciona con nuevos parámetros” (Sanmartín, 2018, pp. 49-50).

¿Qué conexiones establecemos entre perspectivas historiográficas y didáctica de la historia y las ciencias sociales? Desde la enseñanza en conexión con esa perspectiva historiográfica se hacen necesarias narrativas que incursionen en formas diversas de hacer historia. De allí surgieron para nosotros, las narrativas visuales como estrategias potentes para la enseñanza. En este punto, retomamos los tipos de adquisición de experiencias acerca del tiempo que desarrolla Reinhart Koselleck (2001) “[...] las historias surgen en primer lugar de las propias experiencias de los participantes y afectados [...]” (Koselleck, 2001, p. 49). Koselleck reconoce tres tipos de experiencias: la primera asociada a la adquisición de conocimiento en conexión con la sorpresa: hace una experiencia quien está en condiciones de dejarse sorprender (50). Así como para los historiadores ese registro retrospectivo de la experiencia colabora en las innovaciones aportadas por ellos, desde la perspectiva de la enseñanza podemos reconocer en la sorpresa como experiencia, un potencial didáctico.

En segundo lugar, la repetición genera experiencia: “las experiencias también se recogen y son el resultado de un proceso de acumulación en la medida en que se confirman o se asientan corrigiéndose entre sí” (Koselleck, 2001, p. 50). Si bien las experiencias son generacionales porque por su componente biológico se extienden a lo largo de una vida individual y cambian de generación en generación, es en la experiencia almacenada, la experiencia política en la que se conforma lo común por encima de las diferencias de edad y posición social. Esa experiencia establece una historia en común, en la que se ensamblan experiencias de vencedores y vencidos: Por tanto, los hombres hacen experiencias únicas y articulan sus experiencias generacionalmente. Atentos a este segundo nivel de experiencia, planteamos el

estudio de historias que contengan un común con las/los estudiantes como activador de reconocimiento de “aprendizajes colectivos”⁵ y experiencias colectivas.

En el tercer nivel de experiencias, Koselleck señala que son las experiencias de largo plazo, las que se llevan a cabo “a paso lento poco a poco, sin que nadie se sienta afectado” (Koselleck, 2001, p. 53). Esta experiencia se hace consciente a través del trabajo del historiador y diríamos que en la historia escolar a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. La adquisición de los dos primeros casos de experiencias son sincrónicos, pero este es diacrónico, ya que las secuencias temporales para registrar los cambios sobrepasan la duración generacional. Para Koselleck, esta es la experiencia histórica en sentido estricto. Si pensamos entonces en la enseñanza, este tercer tipo nos remite al necesario estudio del tiempo histórico y sus componentes. Se vuelve central reponer el estudio de las duraciones del tiempo ya que, la estructura temporal de la experiencia colabora con la respuesta del para qué estudiamos historia y el reconocimiento de que la experiencia individual no puede explicar por sí misma la vida vivida por cada uno de los y las jóvenes de esas ciudadanías mestizas.

206

Nos interesa retomar esa tensión entre la impaciencia y la velocidad de los cambios para interceptar esa característica propia de los tiempos que corren, para así, provocar experiencias que, a partir de ese acontecimiento que se presenta como fugaz, sea convertido en la expresión y experiencia de ese tiempo histórico que nos permite observar arqueológicamente su composición y reponernos a nosotros/as y a los /las más jóvenes en ese círculo de la vida.

La historia urgente como ejercicio metodológico

La apuesta y el sentido metodológico implica partir de una noticia, imagen, situación del presente que necesita ser explicada, porque en ella se presentan huellas del pasado. La formación del pensamiento histórico y social se nutre del oficio, pero los profesores y las profesoras somos quienes introducimos en ese recorrido a los y las estudiantes, por tanto, de alguna manera este ejercicio propone “pasarle a la historia el cepillo a contrapelo” (Benjamin, 1940, Tesis VII), develar las capas del tiempo en busca de la explicación que está en el pasado. Observar la constitución histórica del presente es el punto de partida de nuestra estrategia, la historia urgente. No estamos trabajando necesariamente con futuros/as historiadores/as pero sí con jóvenes que, como sujetos éticos merecen que la escuela colabore con ellos/as en el desarrollo de competencias de análisis e interpretación que otorgan significación política al estudio de la historia, de su presente y su futuro.

⁵ La perspectiva de David Christian en “Mapas del tiempo” desarrolla el concepto de aprendizaje colectivo como uno de los ejes en la explicación de la gran historia de la humanidad” (Christian, D. Mapas del tiempo. Introducción a la “Gran Historia”. Crítica, 2005).

Detectar en el presente las señales del pasado que se cuelean nos permite generar el proceso disruptivo y la advertencia para internarse en un viaje a ese fragmento del pasado y posteriormente reconocer que ya no es ese mismo presente el que se observa. Esa señal de disrupción nos traslada a otro tiempo para poder reinterpretar el presente, ejercicio dialéctico que consideramos puede ser una opción para la educación histórica, política y ciudadana. Es urgente porque esa imagen del pasado, de lo sucedido, de lo no visibilizado, lo olvidado, forma parte del presente pero, “la verdadera imagen del pretérito pasa fugazmente” (Benjamin, 1940, Tesis V). Desde la didáctica de la historia proponemos este ejercicio estratégico que a nuestro entender conecta historiografía, enseñanza de la historia, culturas juveniles y ciudadanías. En concordancia con el contexto cultural que describimos, centrados en la potencia formadora de la narración y la imagen, proponemos descubrir los pliegues del tiempo manifestados en las narrativas visuales, “siempre ante la imagen [...] estamos ante el tiempo” (Didi Huberman, 2011, p. 31).

Presentamos a continuación algunos momentos de esa deconstrucción/construcción que denominamos “historia urgente” en la que pretendemos atender preocupaciones de orden metodológico, de renovación de enfoque interdisciplinar y de interacción en las aulas.

Desde hace unos años comenzamos a trabajar con el concepto “anacronía de la imagen” (Didi Huberman, 2011), categoría a partir de la cual propusimos a los/as futuros/as profesores/as trabajar con fuentes visuales, en especial fotografías (Devoto, 2013). Posteriormente, avanzamos en la incorporación de análisis de montajes de imágenes que promovieran una reconstrucción narrativa, una narrativa visual, no como una narración ordenada, sino como anacronismo, fracturada en la que se cuelea el pasado. La propuesta metodológica y didáctica fue entonces “abrir el pliegue exacto en la relación entre imagen e historia” para reconocer al anacronismo como desestabilizador, generador del conflicto que promueva el aprendizaje, “cuando se hace aparecer la larga duración de un pasado latente” (Didi Huberman, 2011, p. 144). La tesis de Didi Huberman es la siguiente: se produce transmisión a través de las imágenes y esto se puede observar a partir de las supervivencias que hay en éstas, las cuales obedecen a un tiempo que se desmonta en presencia de elementos de tiempos distintos en una misma imagen. Se revela la importancia de la imagen en tanto se construye de múltiples pasados, en un presente, “*es un imagen lo que libera primero el despertar [...] en la imagen el ser se disgrega: explota y al hacerlo, muestra -peor por muy poco tiempo- el material con que está hecho. La imagen no es la imitación de las cosas, sino el intervalo hecho visible, la línea de fractura entre las cosas [...]*” (Didi Huberman, 2011. p. 166)

Una de las secuencias trabajadas se compone de cuatro imágenes desde las que propusimos a los/as estudiantes encontrar los anacronismos, realizar el ejercicio de indagación, un *decoupage*. El ejercicio propuso *desmontar la historia* “como se desmonta un reloj [...] como se desarmen las piezas de un mecanismo. [...] Esta suspensión trae aparejado un efecto de conocimiento que sería imposible de otro modo” (Didi Huberman, 2011, p. 173). Organizamos el ejercicio a partir de la imagen (1), la Muerte de Marat, para identificar luego a modo de salto la impronta de la imagen de La Piedad (2) como prototipo casi universal que reaparece en el collage de las tapas de revistas de Marvel (3). Propusimos reconocer cómo el pasado y sus mensajes se cuelan en el presente: ¿Quién elige las imágenes? ¿Qué quieren decir? ¿Quién puede interpretarlas? Posiblemente este ejercicio centrado en imágenes instale una práctica de seguir buscando los “pliegues del tiempo” en la realidad que nos circunda.

A principios del año siguiente (2015), expuso en la ciudad de Buenos Aires el artista brasileño Vik Muniz. De su serie elegimos la obra *Wasteland* (4) que enriqueció y dio mayor consistencia al ejercicio. La serie que propusimos conectó en un arco, los problemas que en aquella Francia del 1793 se planteaban en torno a la igualdad y la libertad y, en otro, con la creación de Muniz en la segunda década del siglo XXI. El ejercicio año a año despierta sorpresa entre los/las estudiantes y las preguntas brotan con toda la secuencia a la vista confirmando la potencia didáctica de la invitación.

208

1. *La muerte de Marat*, de J. L David, 1793.
2. *La piedad*, Miguel Angel Buonarotti, 1498/9
3. Un collage de tapas de revista de superhéroes. Disponible en <http://www.uiardejapis.es/homenajes/marvel/capitanmarvel.htm>
4. *Wasteland. Marat/Sebastiao*, de Vik Muniz disponible en <https://bombmagazine.org/articles/wrestling-with-truth-the-future-of-documentary-film/>

En el trabajo de nuestro grupo, continuamos desde entonces, el desarrollo de nuestra observación e indagación en diarios, internet y televisión, de otras narraciones visuales que nos hablen del pasado a través de las imágenes o mensajes del presente: así surgió el concepto de “historia urgente” como un desafío didáctico y político, una propuesta para interpelar a nuestros estudiantes de profesorado y que, a la vez pueda despertar en ellos inquietudes en la búsqueda de otras e innumerables narraciones visuales que desde la imagen lleven a la indagación, la deconstrucción, la discusión, la reconstrucción de esos retazos del pasado que se cuelan en el presente para mostrarnos acerca de nuestra historicidad, identidad y de las conexiones entre pasado, presente y futuro.

La historia urgente como punto de fuga

En la línea del planteo metodológico, nos permitimos reflexionar sobre la Historia urgente como concepto que, a modo de punto de fuga, permite plantear la conexión entre la cultura visual de los/as adolescentes y el sentido de enseñar historia en la escuela. Esas secuencias o montajes diacrónicos de expresiones visuales nos permiten introducir desde otra perspectiva el trabajo con las fuentes, para poder a posteriori profundizar en el ejercicio de interpretación, explicación e interpretación histórica. Elegimos imágenes que oscilaran entre las mutaciones y permanencias, que como “girones del tiempo” funcionaran como palimpsestos que se ofrecen para el descubrimiento de capas del tiempo, para abrir pliegues y en esa acción de conciencia, escarbar en búsqueda de lo común. La imagen es guía y vínculo comunicante. Las narrativas producidas promueven ejercicios que dislocan las narrativas hegemónicas y la reproducción de una historia única y lineal y, en su lugar, generan co-narrativas con la participación de los estudiantes, como quienes viven la experiencia de la observación y la problematización ya que, *“sólo hay historia de los anacronismos [...] el objeto cronológico no es en sí mismo pensable [narrable] más que en su contra-ritmo anacrónico* (Didi Huberman, 2011, p. 63).

A partir de estos ejercicios surgieron innumerables anacronismos potables para desarrollar habilidades cognitivas del hacer historia, preguntas acerca del tiempo, del contexto, análisis e interpretación de las fuentes, el uso del conocimiento propio para la interpretación desde el sentido que le otorgan los estudiantes. Esto motoriza la búsqueda de significados del pasado ya que: “la configuración final es una acción política. En otras palabras, la construcción de significados sobre el pasado dentro del ámbito escolar no es sólo una práctica periférica de la investigación histórica profesional, sino que puede ser observada como un conocimiento histórico particular, que tiene vínculo con la historiografía profesional, pero también se aleja de ella” (Plá, 2012, p.169). El ejercicio propuesto se acerca a las dimensiones emocionales y afectivas: nos permite conexiones desde la experiencia, desde el sujeto que aprende hacia el objeto estudiado.

Cuando hablamos de historia urgente nos referimos más allá de la disciplina académica. Si bien compartimos los enunciados de otros investigadores, tenemos *“[...] una preocupación cada vez mayor de cómo una determinada concepción de la temporalidad influye en la educación para la ciudadanía. Comprender el tiempo histórico desde una perspectiva crítica y multicultural es una parte imprescindible para formarnos como personas y como ciudadanía democrática [...]”* (Santisteban, 2017). Desde nuestra propuesta de historia urgente, proponemos conectar tiempo-territorio-sensibilidad para lograr la disposición a aprender acerca de esos fragmentos del pasado que se filtran en las imágenes del presente, para encontrar las pistas de análisis, identificación de cambios, de

continuidades, rastros del pasado que colaboren en la formación de conciencia histórica. Es urgente porque precisa entrar a las aulas, porque en la mutación del capitalismo perder la historicidad sería perdernos a nosotras/os mismas/os. En este desafío, la formación disciplinar nos permite repensar el “hacer historia” desde la necesidad de conexión con el presente, para la apertura a horizontes de futuro (Zemelman, 2005). La enseñanza de la historia recobra otro sentido: reconocer que en la mutación cultural estamos nosotros/as involucrados/as.

El desafío como formadores es proponer recorridos epistemológicos, metodológicos y praxeológicos conectados a contextos posibles, donde los futuros/as profesores/as desarrollarán el oficio de enseñar, por ello:

“el profesorado de historia ha de ser, además, un buen conocedor del presente y de sus problemas. Un profesional competente capaz de innovar y ser creativo, capaz de romper los corsés que, a menudo, le impone su formación disciplinar y presentar el contenido histórico a su alumnado en estrecha relación con problemas del presente” (Pagès, 2009, p. 81).

Historia para la educación en ciudadanía implica reconocer que, tiempo histórico e historicidad, componen la base para vislumbrar horizontes de cambio y que, la heterogeneidad es producto de la construcción histórica y de la historicidad de la escuela. Por tanto, el reconocimiento de la diversidad en las sociedades en que vivimos promoverá nuevas indagaciones en el pasado y otras comprensiones del presente. Desde nuestra perspectiva, es una posibilidad para que, en la formación de profesores y en el aula de formación, se puedan reconocer prácticas que propongan concepciones del mundo alternativas, prácticas de resistencia de los grupos subordinados ya que no hay demarcación, entre la escuela y la comunidad. La escuela y el aula en particular, son el ámbito en el que a través de las prácticas cotidianas se construyen alianzas, se ejerce ciudadanía y donde cabe el derecho a la resistencia como construcción de identidad común y como resistencia a la fragmentación (Gramsci en, Rockwell, 2018, p. 129). La historia urgente emerge como opción para iniciar el proceso de descubrir las capas fragmentadas que componen el presente fragmentado, para entrelazar paulatinamente identidades que son mestizas y que se acercan a la imagen, se comunican a través de ellas y pueden leerlas.

Al cerrar este texto siguen apareciendo “girones del tiempo” <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/artista-incluye-los-chalecos-amarillos-en-obra-de-delacroix>, nuestras imágenes funcionan como imagen-guía. Ante el reino actual de la superficie en lugar de la profundidad, la velocidad en vez de reflexión, el placer en vez del esfuerzo, ante el desmantelamiento de las herramientas mentales que heredamos de la cultura decimonónica, romántica y burguesa que pareciera dejarnos ante “la invasión de los bárbaros”, es posible reconocer que estamos ante “*el borde de la mutación que va avanzando*” (Baricco, 2008). La enseñanza de la

historia para las ciudadanías tiene importantes aportes para realizar: pensar el currículo desde las ciudadanías mestizas es acompañar a las/los jóvenes que se movilizan en demanda de sus derechos como quedan registrados en la marchas cada 8M o cada 15M, es repensar la política desde las preocupaciones personales que son políticas y hacen a la democracia, es fortalecer la enseñanza de la historia escolar. Los/las formadores/as del profesorado tenemos un compromiso indelegable en ese sentido.

*“¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos?
Desde que entramos a la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza:
nos enseñan a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.
Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa
colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir el lenguaje que
dice la verdad”*

Eduardo Galeano, El libro de los abrazos.
Celebración de las bodas del corazón y la razón

Referencias bibliográfica:

- **AAVV.** (2017). En busca de nuestros sentimientos. Poemario de 3°2ª EES N° 33 Mar del Plata.
- **Baricco, A.** (2008). Los bárbaros. Buenos Aires, Anagrama.
- **Bazán, S; Devoto, E.** (2018). Carpeta de Trabajo prácticos de Cátedra Didáctica y práctica de la enseñanza. Disponible en www.giedhics.com.ar.
- **Benjamin, W.** (1940). Tesis de Filosofía de la historia. Disponible en <http://www.anticapitalistas.org/IMG/pdf/Benjamin-TesisDeFilosofiaDeLaHistoria.pdf> .
- **Christian, D.** (2015). Mapas del tiempo. Introducción a la “Gran Historia”. Barcelona, Crítica.
- **Coccia, E.** (2017). La vida de las plantas. Una metafísica de la mixtura. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- **Devoto, E.** (2013). La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía .disponible en https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ.
- **Didi-Huberman, G.** (2011). Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes. Buenos Aire, Adriana Hidalgo.
- **Galeano, E.** (2010). El libro de los abrazos. Buenos Aires, siglo XXI.
- **Koselleck, R.** (2001). Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia. Barcelona, Paidós.
- **Martin Barbero, J.** (2017). Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto. Barcelona, Ned Ediciones.
- **Mouffe, Ch** (2018). Por un populismo de izquierda. Buenos Aires, Siglo XXI.

- **Pagès, J.** (2009). “*El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía*”, *Reseñas de Enseñanza de la historia*, Asociación de Profesores en Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, Argentina, 2009, pp. 67-92 disponible en <http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas>.
- **Plá, S.** (2012). “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”. *Secuencia*. N° 84, septiembre-diciembre 2012. pp. 161-184 disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319128360007>.
- Rocckwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y experiencias*. Antología esencial. CLACSO, Buenos Aires.
- **Sanmartín, I.** (2018). *Las historias inmediatas y del presente en la historiografía actual* *Historiografías*, 15 (Enero-Junio, 2018). pp. 36-51. ISSN 2174- Universidad de Santiago de Compostela.
- **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* N° 53, 2017. pp. 87-99. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/319474319_del_tiempo_historico_a_la_conciencia_historica_cambios_en_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_de_la_historia_en_los_ultimos_25_anos/download.
- **Yuni, J. y Urbano, C.** (2018). “Resonancias y pardojas de la educación: notas para hablar en nombre de ella”, en: *Praxis Educativa*, Vol. 22, n° 2, mayo-agosto 2018. pp. 78-93.
- **Zemelman, H.** (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona, Anthropos.

Capítulo 20

Formarse profesor de historia: ciudadanía y arte en las tramas curriculares

Selva Guimarães
Maria da Conceição Martins¹

“Podríamos comparar los hilos que componen esa investigación a los hilos de una alfombra. Cuando llegamos a este punto, lo vemos componerse en una trama densa y homogénea. La coherencia del dibujo es comprobable recorriendo la alfombra con los ojos en varias direcciones” (Carlos Ginzburg, 1989, p.170)²

1. Introducción

Inspiradas en Ginzburg (1989), como son los hilos de una alfombra que componen una trama densa, tejimos este texto para contribuir con la discusión sobre las relaciones entre los derechos de ciudadanía, arte y formación cultural de los docentes de Historia, o sea, relaciones entre contextos, saberes y sus prácticas. Asimismo, reflexionar sobre estas relaciones es tener retos para sus formaciones y vislumbrar las posibilidades de innovaciones que hay en el proceso, que están llenas de creatividad, belleza y alegría.

213

De esa manera, presentamos un diálogo con los referenciales teóricos del área y las directrices curriculares en los documentos oficiales sirviéndonos como los hilos de nuestra alfombra (Ginzburg, 1989), específicamente en el *Plano Nacional de Educação* (Brasil, 2014) y las *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor* (Brasil, 2015), que, a su vez, tratan de la formación inicial y continuada de los profesores, establecidas por la Resolución brasileña CNE/CP n° 2/2015. Así, el análisis de estos documentos públicos tiene el objetivo de promover una reflexión acerca del arte como una manifestación social y cultural capaz de potencializar los procesos formativos del individuo. El acceso al arte, así como a las políticas públicas educacionales y culturales, son derechos de los ciudadanos; por lo tanto, estos elementos son relevantes para la formación de profesores de Historia.

¹ Docentes e Investigadoras en la Universidad Federal de Uberlandia - Brasil

² Texto original: “Podríamos comparar os fios que compõem essa pesquisa aos fios de um tapete. Chegados a esse ponto, vemo-los a compor-se numa trama densa e homogénea. A coerência do desenho é verificável percorrendo o tapete com os olhos em várias direções.” (Carlos Ginzburg, 1989, p.170).

Según la Constitución Federativa de la República brasileña (adelante CF) de 1988:

Art.215. El Estado garantizará a todos el pleno ejercicio de los derechos culturales y acceso a las fuentes de la cultura nacional, y dará soporte e incentivo a la valorización y difusión de las manifestaciones culturales.

§1º El Estado protegerá las manifestaciones de las culturas populares, indígenas y afro brasileñas, y las de otros grupos participantes del proceso civilizatorio nacional [...] § 3º La ley establecerá el Plan Nacional de Cultura, de duración plurianual, con el objetivo de promover el desarrollo cultural del país y la integración de las acciones del poder público que conducen a: I- la defensa y valorización del patrimonio cultural brasileño; II- la producción, promoción y difusión de los bienes culturales; III- la formación de personas calificadas para la gestión de la cultura en sus múltiples dimensiones; IV- la democratización del acceso a los bienes culturales; V- la valorización de la diversidad étnica y regional.³

214

Considerando el principio constitucional que garantiza a todos “[...] el pleno ejercicio de los derechos culturales y el acceso a las fuentes de la cultura nacional [...]”, defendemos la ampliación de la cualidad de la formación y del enriquecimiento cultural de los docentes a través de la incorporación de varios lenguajes del arte como un derecho de ciudadanía.

Presentamos una reflexión sobre la formación de los(as) profesores(as) y sus respectivas *profesoralidades*⁴, permeadas por matices que son estructuradas además de los estudios académicos. De esa manera, la discusión sobre la formación/composición cultural se limita a una perspectiva estricta, relacionada con las artes. Esclarecemos este aspecto para afirmar que comprendemos la cultura como algo vivo que es constituido a partir de múltiples dimensiones en la diversidad de/en la vida humana. El arte es una de estas dimensiones en la producción de este debate. La formación cultural en la cual nos referimos tiene como punto central el espacio del arte en la constitución docente. Así, empezamos el diálogo con la mediación de las fuentes documentales del Estado brasileño sobre la formación de profesores.

³ Texto Original: Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (...) § 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: I- defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II- produção, promoção e difusão de bens culturais; II-I formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; IV- democratização do acesso aos bens de cultura; V- valorização da diversidade étnica e regional.

⁴ Procedimientos de constitución del sujeto profesor a lo largo de su carrera profesional, en que comprende espacios y tiempos en que el docente construye y reconstruye sus prácticas educativas. (Oliveira, 2003).

Según Cellard (2012, p. 295), “la documentación es una preciosa fuente para el investigador social, permitiendo añadir la dimensión del tiempo y la comprensión de lo social”⁵. A partir de lo afirmado por el autor, comprendemos que el análisis de estas fuentes se encuentra relacionado con la matriz epistemológica que nos conduce; en este caso, hay elementos involucrados como la criticidad, la creatividad, la sensibilidad y la capacidad de relacionar los contextos históricos en que estos documentos fueron creados. Luego, proponemos una reflexión dialógica con las dimensiones política, teórica y cultural de la formación del profesor a partir de un análisis documental. En suma, se trata de un esfuerzo por la necesidad de conocer e interpretar las políticas que regulan la formación del profesor.

2. Ciudadanía, arte y formación cultural

El encuentro con la obra de arte puede ser del ‘yo lector’ con una obra-texto, una vez que este texto obtiene un nuevo significado a partir de las experiencias contenidas, marcadas culturalmente en nuestras subjetividades. Así pues, somos resultados de varias formaciones en el campo cultural, social, económico, político, entre otros.

El arte integra la experiencia y afecta el presente y el futuro, teniendo en cuenta la dialéctica de la existencia humana. Así, el arte es un artefacto del gozo cultural, según Snyder (1988) y, como una manifestación cultural debe estar puesta al acceso de todos, siendo sus múltiples posibilidades una preparación para la vida. En relación con la formación, es necesario pensar que, en la actualidad, estamos rodeados por informaciones, algo diferente de la experiencia (Larrosa, 2002), que, a su vez, nos nutre culturalmente.

215

Entonces, considerando la escuela en una sociedad azotada por varias crisis, incluso ética, es primordial el desarrollo de actividades educativas en la perspectiva de la estética y de la belleza del proceso de ser algo más (Freire, 1996). Experiencias estéticas en el aula, para la formación de alumnos y educadores, pueden ser ventanas de sensibilidad, las cuales nos propicia sensaciones del mundo del que la escuela forma parte.

Otra cuestión es que para la formación ética y estética de los estudiantes se requiere pensar en la propuesta política y formativa de los docentes que actúan en el desarrollo cultural e intelectual de jóvenes en la educación básica. En la formación de profesores, podemos promover experiencias estéticas y placenteras para ellos y ampliar la comprensión del arte para el desarrollo personal y profesional. Lo sensible y lo artístico no pueden ser despreciados cuando buscamos comprender la constitución del ser humano (Vygotsky, 2003). La escuela no puede renunciar a la

⁵ Texto original: “O documento é uma preciosa fonte para o pesquisador social, permitindo acrescentar a dimensão do tempo a compreensão do social.” (Cellard, 2012, p. 295).

educación de los sentidos y a las experiencias estéticas. Además, la universidad debe concientizarse de que estas experiencias no se agotan en sí mismas, sino pueden contribuir para el desarrollo intelectual y emocional del ser humano (Duarte, J. R., 1994). Barbosa (2004, p.51) nos enseña que “[...] no es solamente el conocimiento intelectual, [...] que necesita ser repensado, sino también la afectividad, las reacciones emocionales, los sentimientos, [...] por fin, los elementos que componen la subjetividad”⁶.

Es importante resaltar que los diversos lenguajes artísticos son artefactos culturales de comunicación humana presentes en el cotidiano escolar y en las vidas de los educandos, que cargan consigo varias experiencias artísticas, contribuyendo así para la acción, reflexión y comprensión de los sujetos en y sobre el mundo. Barbosa (2004) también defiende la necesidad de inversiones del Estado en el desarrollo cultural, pues es imprescindible “[...] promover alternativas para que los profesores desarrollen la capacidad de comprender, concebir y disfrutar del arte” (Barbosa, 2008, p. 14). Por fin, el disfrute del arte defendido por la autora diverge del menosprecio del Estado, que se encuentra en la actualidad, dominado por representantes conservadores y la ausencia de políticas públicas culturales en Brasil. Así, los derechos “*culturales y acceso a las fuentes de la cultura nacional*” de los ciudadanos previsto en la Constitución brasileña son intencionalmente violados.

216

3. ¿Qué afirman los documentos oficiales de las políticas públicas?

En el *Plano Nacional de Educação* (PNE, 2014), que presenta objetivos y estrategias para los años 2014-2024, identificamos menciones a la formación cultural del profesor, intrincadas en la Estrategia 3 del Objetivo 16 que trata de la formación continuada.

*16.3 Ampliar el programa de composición del acervo de obras didácticas, paradidácticas y de literatura y diccionarios, y el programa específico de acceso a los bienes culturales, incluso las obras y materiales producidos en Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS) y braille, sin perjuicio de otros, para que se queden disponibles a los profesores y profesoras de la red pública de la educación básica, favoreciendo la construcción del conocimiento y valoración de la cultura de la investigación. (Brasil, 2015. Grifos nuestros)*⁷.

⁶ Texto original: “não é apenas o conhecimento intelectual, [...] que precisam ser revistos; também a afetividade, as reações emocionais, os sentimentos, [...] enfim, os elementos que compõem a subjetividade” (Barbosa, 2004, p.51).

⁷ Texto original: 16.3. Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação (Brasil, 2015).

Subrayamos lo prescrito en el PNE (2014) que propone como estrategia facilitar el acceso al arte a los que trabajan con la formación humana. Comprendemos que las oportunidades de experiencias con manifestaciones artísticas son actitudes de valoración del profesor que, en muchos momentos, deja de hacer uso de estos lenguajes por falta de tiempo, oportunidades y/o recursos que permitan este acceso.

En la trama documental hay directrices sobre la promoción de políticas culturales. En el *Plano Nacional de Educação*, podemos identificar las siguientes:

*Son directrices del PNE: VII -Promoción humanística, científica, **cultural** y tecnológica del país; (...)- Art 8° § 1° Las entidades federadas establecerán en los respectivos planes de educación estrategias que: I- aseguren la articulación de las políticas educacionales con las demás políticas sociales, en específico las **culturales** (BRASIL, 2018, p. 43-46).⁸*

Sin embargo, estas directrices no expresan garantías sino un sesgo de ausencia y falta de claridad en relación con las políticas y acciones que garanticen la promoción cultural de los docentes y de los que buscan formación especializada.

Nuestro análisis también se detuvo en las *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação do Professor* (2015). De esa manera, en su preámbulo hay indicios de lo que pueden ser oportunidades de acceso al arte, como elementos de cultura, saber y ciudadanía.

*Considerando: la igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela; la libertad de aprender, enseñar, investigar y **divulgar la cultura**, el pensamiento, **el arte y el saber**; el pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas; el respeto a la libertad y el aprecio a la tolerancia; la valoración del profesional de la educación la gestión democrática de la enseñanza pública; la garantía de un patrón de cualidad; **la valoración de la experiencia extraescolar**; la vinculación entre la educación escolar, el trabajo y las prácticas sociales; el respeto y la valoración de la diversidad étnico-racial, entre otros, constituyen en principios vitales para la mejora y democratización de la gestión y de la enseñanza [...] (Brasil, 2015). Grifos nuestros⁹.*

⁸ Texto original: São diretrizes do PNE: VII – promoção humanística, científica, **cultural** e tecnológica do país; (...) – **Art. 8° § 1°** Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as **culturais** (Brasil, 2018, p. 43- 46)

⁹ Texto original: Considerando: que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e **divulgar a cultura**, o pensamento, **a arte e o saber**; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a **valorização da experiência extraescolar**; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino [...] (Brasil, 2015).

Enseguida, en el mismo documento, en el primer párrafo, hay menciones a las vivencias humanas que despiertan las relaciones creativas entre la naturaleza y cultura en una perspectiva contextualizada, sistemática, sostenible e interdisciplinar.

§ 1º En la educación se comprenden los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de enseñanza, investigación científica y extensión, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las relaciones creativas entre la naturaleza y cultura. (Brasil, 2015)¹⁰.

Mencionando la creación cultural, se evidencia la posibilidad de extensión del proceso, incluso las actividades de creación y del arte capaz de desarrollar la reflexión. No obstante, tal como se encuentra en otras directrices, esta cuestión no es nítido lo suficiente. Esta indefinición sobre la formación cultural que involucra el arte restringe las políticas y las acciones que buscan ampliar el universo cultural de los profesores, además de minimizar las posibilidades de entrada en este campo formativo. Además, los profesores de la educación básica en Brasil, en su mayoría, reciben bajos sueldos¹¹ en relación con otras categorías profesionales, lo que torna difícil el acceso a las manifestaciones artísticas y acentúa las inseguridades sobre las sendas de búsqueda de la formación continua.

218

Este es un límite a la amplitud no solo de la mirada del profesor, sino también puede minimizar su acción transformadora, generadora de otros mundos movilizados por la sensibilidad y criticidad posibles en el arte. Ratificamos que el acceso a las manifestaciones del arte es relevante por sus desdoblamientos formativos, tanto para los espacios en que los profesores actúan como en el universo cultural en que ellos conviven. En la ausencia de esta oportunidad de lectura e interpretación, otorgada bajo una lupa estética, tendremos la continuidad de un ciclo de aprendizaje significativo.

Cotidianamente, nosotros como profesores somos afectados por un mundo no solamente físico y racional; así, nuestras vidas son complementadas, atravesadas por simbolismos y emociones. De estos simbolismos, el arte es puesta de relieve como algo que nos une y nos hace que tengamos intimidad con nuestros sentimientos en un *religare*. Estos sentimientos nos conducen vida afuera y adentro; si la lectura del mundo precede la lectura de las palabras como nos dice Freire (2001), el arte, en este

¹⁰ Texto original: § 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas **relações criativas entre natureza e cultura**.

¹¹ La remuneración del magisterio desde el primero de enero de 2019 corresponde a R\$ 2.557,74, lo equivalente a 640 dólares. Accesible en: <http://portal.mec.gov.br>. Consultado el 05 de abril de 2019.

aspecto, se consolida como una manifestación cultural, capaz de promover variadas lecturas del mundo y de la vida.

La educación estética se ocupa con la apreciación, el gusto, atingiendo a múltiples subjetividades y privilegiando el saber, o sea, el sentir el arte de manera subjetiva (Duarte Júnior, 1994). En esta concepción, el arte es un campo de posibilidades, de autoconocimiento y de potencialidades para crear, innovar y perfeccionar la imaginación. Además, ella enriquece el proceso educativo por ser una representación del sentir humano y es crucial para la formación de profesores y para la formación generaciones futuras.

De esa manera, crear políticas para ampliar el repertorio cultural por medio del arte para los profesores en formación inicial y continuada se constituye en una acción propuesta de valoración y de reconocimiento. La idea de una composición cultural aquí defendida no se limita a una forma de cultura singularizada en la esfera popular, letrada o ilustrada, sino a un movimiento híbrido de enriquecimiento personal y profesional, o sea, una docencia enriquecida por muchos lenguajes culturales y artísticos. Por lo que se refiere a la formación cultural del profesor, [...] lo ideal es que él consiga, a lo largo de su vida profesional, tener contacto con el mundo de la cultura de manera intensa y diferenciada: cine, teatro, conciertos musicales, espectáculos de danza, libros literarios [...] (Nogueira, 2008, p. 38)¹². Por fin, reiteramos a lo que denominamos composición cultural, relacionada con una visión multidimensional, considerando que nuestro repertorio cultural es resultado de la conexión de varias dimensiones y elementos que constituyen la vida humana, o proceso de tornarse, de formase educador.

4. Consideraciones finales

La ausencia del arte en la formación docente, principalmente de los profesores de Historia, hace parte del proceso de devaluación estratégico de estos profesionales y de la negación a los derechos culturales. Cuando el Estado no se empeña deliberadamente en crear posibilidades de vivencias estéticas para que profesores se nutran de cultura, abdicamos de una vital fuente de desarrollo de criticidad que, por su vez, articula y genera una visión particular de contextos, considerando que el arte descompone los códigos convencionales, los desordena, posibilita la catarsis y una nueva mirada, lugar de un nuevo humano (Eco, 1997). En actual contexto brasileño hay una política de devaluación estratégica del arte y de la historia.

En el arte, lo que más se manifiesta es su capacidad de comunicarse y, simultáneamente, de afectar nuestros sentidos. Para Duarte Jr. (1994), la cultura es

¹² Texto original: [...] o desejável é que ele consiga travar, ao longo de sua vida profissional, contato com o mundo da cultura de forma intensa e diferenciada: que vá ao cinema, que vá ao teatro, que assista a concertos e recitais, que vá a shows e espetáculos de dança, que leia livros literários [...] (Nogueira, 2008, p.38).

la capacidad de simbolizar y denominar los elementos del mundo y dar significados para la vida.

En suma, se puede afirmar que educar significa poner el individuo en contacto con los sentidos que circulan en su cultura para que, asimilándolos, él pueda en ella vivir [...]. Sin embargo, “esta asimilación” no debe subentender una actitud pasiva del sujeto. No se trata de imponer sentidos al educando o de adaptarlo a significaciones preexistentes (Duarte Júnior, 1994, p.60)¹³.

Luego, educar es promover el acceso de significaciones a los educandos y hace que ellos las comprendan a partir de sus vivencias, desarrollando sus capacidades de ampliar sus miradas, la acción y la percepción del mundo. Aprender es un continuo ejercicio de descubiertas. Defendemos una formación sólida, plural, caracterizándose como algo multicultural y que considera la construcción y (re)construcciones continuas de experiencias en el campo profesional y también personal en la edificación de una identidad docente.

220

El abordaje aquí emprendido argumenta a favor de una formación docente vivida y desarrollada en espacios/tiempos que valoran la formación cultural, nutrida por experiencias estéticas que promuevan un crecimiento *multidimensional*, que integre cuerpo/mente, sujeto/objeto y emociones/intelecto, o sea, se trata de una propuesta que requiere, por parte del Estado, una plataforma de acciones políticas (de valoración) formativas/culturales.

Por fin, esta es una defensa de un derecho de ciudadanía relevante para la constitución de la identidad docente y para el proceso de formarse profesor/a. Se fundamenta en los documentos públicos del Estado brasileño sobre la valoración y cualidad de la formación docente y en nuestras experiencias. Reivindicamos, así, el derecho a la formación cultural al arte. Arte es vida. ¡Vida es historias!

Referencias bibliográfica:

- **Barbosa, A. M.** (2004). Por que e como: arte na educação. En Medeiros, M. B. (Org). Arte em Pesquisa. ANPAP, Brasília, pp.48-51.
- **Barbosa, A. M.** (2008). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez.
- **Cellard, A.** (2012). Análise Documental. In Poupart, J. (Ed) Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.

¹³ Texto original: “Em essência, pode-se afirmar que educar significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que, assimilando-os, ele possa nela viver [...]. Contudo, “essa “assimilação” não deve subentender uma atitude passiva do sujeito. Não se trata de impor sentidos ao educando, de adaptá-lo a significações preexistentes” (Duarte JR., 1994, p. 60).

- **Duarte Jr., J. F.** (1998). Fundamentos estéticos da educação. 5 ed. São Paulo: Papirus.
- **Duarte Jr., J. F.** (1994). Por que arte-educação? 9. ed. São Paulo: Papirus.
- **Eco, U.** (2011). A literatura contra o efêmero. Folha de S. Paulo, São Paulo. Accesible en: <http://biblioteca.folha.com.br/html>. Consultado el 05 de febrero de 2017.
- **Freire, P.** (1996). Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra.
- **Freire, P.** (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados, São Paulo, pp.15-42.
- **Ginzburg, C.** (1989). Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Cia das letras.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, 19, São Paulo, pp. 20-28.
- **Nogueira, M. A.** (2008). A formação cultural de professores ou a arte da fuga. Goiânia, Editora da UFG.
- **Oliveira, V. F. De** (2003). Glossário. In Morosini, M. (Org.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES.
- **Snyders, G.** (1988). A alegria na escola. São Paulo: Manole.
- **Vygotsky, L.** (2003). Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes.
- **Brasil.** (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Accesible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Consultado el 15 de enero de 2019.
- **Brasil.** (2015). Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Accesible en: <http://portal.mec.gov.br/file>. Consultado el 20 de agosto de 2018.
- **Brasil.** (2014). Plano Nacional de Educação. MEC-Accesible en: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/>. Consultado el 21 de agosto de 2018.

Capítulo 21

O MOVIMENTO HISTÓRICO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL: marcas eurocêntricas no componente curricular de história

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior¹

Entendemos o currículo como uma construção cultural, como um modo de organizar uma série de práticas educativas. Concordamos com Silva (2010) ao afirmar que o conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, mas um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo deve ser percebido como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. A seleção e a organização do conhecimento escolar não podem ser vistas como escolhas inocentes, não são um processo lógico, mas social, no qual convivem, lado a lado, fatores epistemológicos e intelectuais. não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

223

Segundo Silva (2010), o currículo participa do processo de construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais e nacionais. Sendo assim, podemos argumentar que, nas discussões críticas sobre o currículo, se evidenciam análises que focalizam a produção de identidades sociais. É importante reforçar que o currículo é temporal. Medeia as relações entre escolas, conhecimento e sociedade. É relacional. A historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo, que não apenas ele tem uma história como ele faz história. O currículo pode ser considerado um artefato da educação escolarizada, ele traz para a escola, elementos que existem no mundo e cria na escola, sentido para o mundo. O campo curricular pode ser entendido como um lugar de representação cultural, de avanços e retrocessos, de luta pelo poder, de multiculturas, de exclusão e de escolhas.

Nesse sentido, os objetivos deste texto consistem em: i: empreender um olhar sobre o movimento histórico da BNCC no Brasil; ii: identificar e problematizar as marcas eurocêntricas no componente curricular História; iii: refletir sobre possíveis contribuições dos estudos descoloniais como forma de subverter o currículo

¹ Docente e Investigador en la Universidade Federal de Uberlândia - Brasil

prescrito. O artigo está organizado em duas partes, nas quais buscamos responder os objetivos propostos.

O movimento histórico da Base Curricular no Brasil e as marcas eurocêntricas

O artigo 210 da Constituição de 1988 define que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de forma a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n.º 9.394/96), no artigo 26, determina que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais. Ao longo da década de 1990 e na primeira década dos anos 2000 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares.

Em 2014, foi publicado o documento: *Por uma política curricular para educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*. Este documento, versão preliminar, foi elaborado por uma equipe de 72 especialistas. O documento de 170 páginas é composto por uma apresentação, três partes (I – As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica: subsídios para a elaboração da base nacional; II – Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na Educação Básica; III – A contribuição das áreas do conhecimento na realização do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento), considerações finais e referências. Destacaram como parceiros nesse processo, os grupos sociais privados: Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdaus e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos.

Foi recorrente identificar que a regulação do currículo está baseada na avaliação e o conceito de “qualidade da educação” expressa o que Libâneo (2018) denomina de currículo instrumental:

O currículo instrumental ou de resultados imediatos tem sua origem nas orientações de organismos internacionais para sistemas educacionais de países emergentes, principalmente o Banco Mundial e Unesco, conforme já mencionado neste texto e nos capítulos precedentes. A escola prevista nesse modelo visa a preparação imediata para o trabalho, habilidades para aplicação de conhecimentos, busca de resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes (p.55).

Segundo o autor, o currículo instrumental é parte do conjunto de políticas de alívio da pobreza em que a escola aparece com três funções: a) introduzir um currículo instrumental, pragmático, visando empregabilidade para os mais pobres; b) uma aprendizagem controlada por testes elaborados externamente; d) uma escola de acolhimento e integração social para controlar conflitos. Trata-se de uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando preparação dos pobres como força de trabalho.

Em 2015, foi publicada a segunda versão da BNCC do componente curricular da História, e várias críticas foram feitas ao documento. O Grupo de Trabalho da História Antiga (GTHA) da Associação Nacional de História (ANPUH) declarou ser uma versão nacionalista que não pensa a integração do Brasil com o restante do globo e que revela um “total desconhecimento da História Comparada. O coletivo de professores da região Norte e Nordeste valorizam a tentativa de superação do eurocentrismo, mas também reforçam a crítica sobre a “ausência” da História Antiga e Medieval.

Na parte introdutória da segunda versão da BNCC de História ressaltava:

Para tanto, enfatiza-se a História do Brasil como alicerce a partir da qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica. Tal ênfase, é importante ressaltar, não significa exclusividade na abordagem da história brasileira nem tampouco a exclusão de nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias [...] (BRASIL, 2015, p. 241).

Aos anos finais do Ensino Fundamental cabe o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao enfrentamento de processos históricos, enfatizando-se o estudo da História do Brasil e de indivíduos e coletividades que demarcaram mudanças e permanências nas conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória brasileira, o que envolve, como sinalizado anteriormente, o estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nos mundos europeus (BRASIL, 2015, p. 241).

Apesar das críticas consideramos que a segunda versão do documento estava mais aberta a abordar, de forma mais adensada, “outras histórias”, pois ressaltava, em várias partes do texto, a importância de potencializar os estudos sobre África, América, Ásia e Europa. No texto introdutório da versão final, documento aprovado em 2017, ressalta:

Ao orientar sobre “como” desenvolver o processo de ensinar e aprender História, o documento apresenta perspectivas interessantes. Destaca a importância de estabelecer relações entre passado e presente. Ressalta que essa compreensão não se dá de forma automática, faz-se necessário

“referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” (BRASIL, 2017c, p. 347).

O documento chama a atenção para o desenvolvimento de processos que considera imperativos na formação dos estudantes: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto. Reforça que tais processos estimulam o pensamento. O texto da BNCC ainda é muito discreto em relação a importância de estimular a problematização. De acordo com o documento, um dos objetivos consiste em:

Estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017c, p. 350).

Sobre a perspectiva eurocêntrica ressalta:

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de uma nação constituída nos moldes europeus e, também, colonizadora nos tópicos (BRASIL, 2017c, p. 351).

226

Mesmo abordando a necessidade de problematizar a ideia do “Outro” o texto ainda é muito tímido em relação à diferença. Prevalece a perspectiva da diversidade. Assim, de acordo com Silva (2010), a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição.

Em relação as Unidades Temáticas identificamos os seguintes conteúdos:

No sexto ano do ensino fundamental as unidades temáticas são: História: tempo, espaço e formas de registros; A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; Lógicas da organização política; Trabalho e formas de organização social e cultural.

No sétimo são propostas as seguintes unidades temáticas: O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.

No oitavo ano do ensino fundamental destaca: O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise; Os processos de independência nas Américas; O Brasil no século XIX; Configurações do mundo no século XIX.

No nono ano do ensino fundamental ressalta: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; Totalitarismo e

conflitos mundiais; Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946; A história recente. (BNCC, 2017, p. 370)

Compreendemos que os conteúdos propostos nas unidades temáticas e a forma em que estão organizadas no documento não rompem com a perspectiva eurocêntrica que distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira (QUIJANO, 2005).

Nos objetos de conhecimento, em momentos pontuais, incluem questões relacionadas à História da África e cultura afro brasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno.

A história do ensino de história no Brasil é marcada por uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país. Prevaleceu o monopólio cultural detido pelo Norte, um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afrodescendentes e indígenas. Continuamos o texto apresentando possibilidades a partir dos estudos descoloniais.

Os estudos descoloniais: potencialidades para (re)pensar “outras histórias”

Segundo Grosfoguel (2009, p. 116), em 1998, iniciou o diálogo entre o Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos e o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, do que resultou na publicação de vários artigos na revista científica *Nepantla*. Depois desse primeiro encontro, o Grupo Latino-americano começou a se desagregar. De acordo com Grosfoguel, o motivo da desagregação foi o fato de que a maioria dos acadêmicos latino-americanistas vivia nos Estados Unidos (EUA) e que, apesar de produzirem um conhecimento alternativo e radical, reproduziam o esquema epistêmico dos Estudos Regionais nos Estados Unidos. À semelhança da imperial epistemologia dos Estudos Regionais, a teoria permaneceu sediada no hemisfério norte, enquanto os sujeitos a estudar encontravam-se no sul. A proposta dos que optaram pelos estudos descoloniais tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, descolonizar – a epistemologia e os cânones ocidentais. Para o autor,

[...] uma perspectiva epistêmica que parta de lugares étnicos-raciais subalternos pode contribuir em muito para uma teoria crítica descolonial radical, capaz de transcender a forma como os paradigmas da economia política tradicional conceitualizam o capitalismo enquanto sistema global, ou sistema-mundo. A ideia é descolonizar os paradigmas da economia política,

bem como a análise do sistema-mundo, e propor uma conceitualização descolonial alternativa do sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2009, p. 118).

Para efetivar um trabalho com a história, em situação escolar, que proponha um diálogo intercultural abrangendo a educação para as relações étnico-raciais, faz-se necessário compreender os efeitos de uma construção epistemológica pretensamente hegemônica, imposta pela racionalidade europeia. Concordamos com Santos e Meneses (2009), que consideram que as permanências do colonialismo mantiveram-se em instâncias para além das formas de exploração e de dominação mais evidentes, nos âmbitos político e econômico da exploração colonial – a colonialidade arraigou-se às mais profundas dimensões constituintes do ser.

O colonialismo tem sido responsável pela disseminação de uma tutela epistemológica hierarquizante de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias de nações e de povos colonizados, relegando uma diversidade de saberes à condição de subalternidade. Na cultura ocidental, adotou-se uma conduta pautada pela hierarquização de formas de conhecimento não europeias, assim como se ignorou suas narrativas, visto que estas supostamente não condiziam com os parâmetros pré-estabelecidos pelas concepções de cunho cientificista de matriz ocidental. Com isso, as populações submetidas ao processo de colonização foram interdidas e suas culturas e modos de ser e viver, desarticulados. Em perspectiva semelhante, Mignolo (2003) assevera que o eurocentrismo funcionou como se não houvesse outras narrativas além das macronarrativas da civilização ocidental ou da modernidade europeia. Esse “epistemicídio” tem sido denunciado por estudiosos vinculados ao pensamento da pós-colonialidade e dos estudos descoloniais como uma das violências mais duradouras efetivadas durante o período colonial.

O pensamento descolonial compreende autores cuja militância intelectual é realizada no campo da latino-americanidade. Trata-se de uma perspectiva crítico-social, ultrapassando os limites tanto do marcador de classe quanto do tempo linear e evolucionista que caracterizam o pensamento hegemônico desde o iluminismo. A análise da realidade, levada a cabo pelos autores da descolonialidade, implica a possibilidade da existência de um pensamento latino-americano que se oponha ao modo de pensar e de produzir conhecimento inaugurado pela modernidade europeia.

Segundo Quijano (2005), o modo de produzir conhecimento pela modernidade europeia foi marcado por uma hierarquização de saberes e a categoria que fundamentou essa hierarquização foi a raça:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial.

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 117).

A ideia de *raça* passou a fazer sentido nessa sociedade global e hierarquizada que criou novas identidades como o índio, o negro, o mestiço, o espanhol, o português, o europeu, distribuídas na nova divisão do trabalho no Capitalismo. Quijano acredita que a primeira “identidade geocultural” moderna e mundial foi a América, ou seja, a criação da América como um espaço controlado pelo capitalismo e pelo colonialismo, constituído por povos hierarquicamente inferiores aos europeus, é ainda anterior à própria criação da Europa como centro irradiador do sistema mundo. A formação de algo como a Europa apenas foi possível em função da criação da América como identidade geocultural, como um espaço que concede os elementos principais para a existência do capitalismo moderno (força de trabalho, metais preciosos e produtos agrícolas). A partir disso, cria-se uma relação dual que se apresenta como característica de todo o sistema, que opõe o europeu (civilizado, moderno, ápice do processo evolutivo da humanidade) ao não europeu (primitivos, atrasados, numa escala inferior de humanidade).

A partir dessas ponderações, acreditamos na importância de ir além do que está prescrito na BNCC. Concordamos com Quijano (2005) ao afirmar que é importante contestar as formas saber do eurocentrismo e apoiar as diferenças e a heterogeneidade histórica das sociedades e dos povos. Nesse sentido, as diferenças que brotam dessa recusa consistem numa afirmação do outro, não na sua eliminação. Quanto mais se afirmar a diferença do outro e se atribuir a ele um espaço de existência, mais será possível uma prática intercultural.

É nesse sentido, que o pensamento descolonial torna possível repensar o ensino de História, sobretudo, o modo como temos dado sentido às diferentes realidades históricas, povos e culturas as quais o discurso histórico descreve. Implica também repensar a temporalidade e romper tanto com o evolucionismo, quanto com o dualismo típico do pensamento eurocêntrico.

Sugerimos trabalhar, nas aulas de História, com “temas sensíveis”. Isso exige um rompimento com a temporalidade eurocentrada, que mira o passado como anterior ao presente e este como o ápice de um processo evolutivo. Abordar temas sensíveis, como escravidão ou violência de gênero, implica uma nova compreensão da temporalidade, uma vez que o passado aí se alonga no presente. Concordo com o filósofo Walter Benjamin (1983) ao declarar que a escrita da história deveria se ocupar da vida daqueles que a história oficial silenciou – os “sem nome”, os

esquecidos –, tanto pela apatia dos grandes heróis quanto pelo peso das grandes estruturas.

Enfim, essa proposta da disciplina tem como perspectiva de tornar o ensino de História com uma forte dimensão ética e política, com um objetivo de permitir não apenas a não repetição de erros do passado, mas com o objetivo de permitir que se possa problematizar esse presente, do preconceito, da intolerância e da discriminação e do silenciamento, e repensar nossa abertura para o futuro.

No Brasil, torna-se necessário perguntar como se pôde conviver com a tortura, com o desaparecimento e com a morte. Por que se tenta jogar ao fundo do esquecimento tais práticas? Como se pode conviver hoje com o genocídio dos jovens negros, com o assassinato de gays, com a intolerância de toda a ordem? Eis algumas das inquietações que a abordagem dos passados sensíveis, na perspectiva de um passado prático, partem para levar a efeito uma arte e uma política do recorte.

O ensino de História deve se comprometer com os valores que dizem respeito aos direitos humanos e à memória. Isso quer dizer não permitir que a sala de aula de História possa se tornar um lugar onde seja possível revisar aqueles acontecimentos que feriram e abandonaram os direitos humanos, como o holocausto ou a ditadura civil-militar no Brasil. O direito à memória tem a ver tanto com a possibilidade do estudo da documentação sobre os acontecimentos que marcaram a nossa história quanto com a manutenção de lembranças que nos informam sobre as violações à vida e aos direitos que não se quer mais que voltem a ocorrer.

Ressaltamos que no processo de ensinar e aprender História, além da narrativa histórica, é imprescindível recorrer a diferentes fontes e linguagens. O elemento dramático de uma aula de História precisa, ao ensinar os conceitos históricos – razão de ser de toda a aula –, provocar nos alunos sensações que lhes coloquem no centro do acontecimento ensinado. Essa provocação é uma maneira de aproximar o tempo da aula ao tempo do estudante; de modo que ele possa não apenas interessar-se pelo tema, mas que possa estranhar-se, sair do lugar comum e do hábito ao qual sua memória está acostumada: a violência, a tortura e o extermínio precisam aparecer com tal impacto que não se tornem algo aceitável.

Nas palavras de Catherine Walsh (2009), é preciso reconsiderar e refundar, e não simplesmente reformar a educação, uma vez que esta nunca foi pensada para o conjunto da população, para a pluralidade de suas realidades, lógicas, cosmologias civilizatórias, conhecimentos e sistemas de vida. A proposta da autora permite estabelecer um diálogo com Grosfoguel (2009) ao defender a proposição de descolonizar o conhecimento, o que exige levar a sério as perspectivas/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam

com e a partir de corpos e de lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados; assim, é possível identificar outras histórias possíveis. O saber histórico escolar pode constituir-se como lugar de diálogos interculturais e aproximar de um lema dos zapatistas: “Lutar por um mundo, onde outros mundos sejam possíveis”.

Referências bibliográfica:

- **Benjamin, W.** (1983). O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte política*. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense.
- **Grosfoguel, R.** (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Edição Almedina S/A, Coimbra, pp.120-145.
- **Libaneo, J. C.; Freitas, R A. Marra da Madeira** (Orgas) (2018). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar Goiânia: Editora Espaço Acadêmico*.
- **Mignolo, W.** (2003). Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente*. ‘Um discurso sobre as ciências’. Porto: Afrontamento, pp. 631-671.
- Quijano, A. (2005). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. *CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*.
- **Silva, T. T.** (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- **Walsh, C.** (2009). *Interculturalidade, Estado, Sociedade: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar; Abya Yala.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2015.

Este libro se terminó de imprimir en:



Roca 107 / Cipolletti // Río Negro
299 15 5 133934

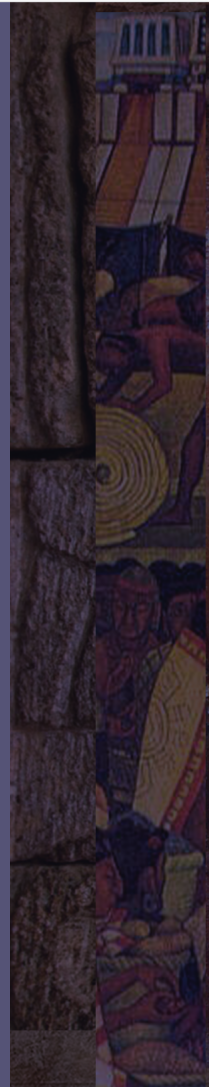
PARIGIANIGRAFICA@SPEEDY.COM.AR

Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. *Tramas y vínculos* es una producción colectiva de especialistas del contexto Iberoamericano. El trabajo de educar, enseñar, aprender e investigar es siempre una producción colectiva, con formas de organización colegiadas, en las aulas siempre estamos en presencia de sujetos entramados, de estructuras vinculares que se configuran en prácticas diversas que buscan construir actividades transformadoras cuyo eje central es la construcción y apropiación de conocimientos acerca del mundo social.

Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. *Tramas y vínculos* parte de considerar a las instituciones educativas como tramas singulares en las que cada profesor o profesora, cada adolescente o joven, cada infante, cada niño o niña y cada investigador e investigadora -que forman parte de ella- tejen con su trabajo cotidiano, deseos, aspiraciones, inquietudes e incertidumbres y conforman lazos institucionales de pertenencia y de identificación, las tareas que se desarrollan en ellas se nutren de nuevos sentidos.

Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. *Tramas y vínculos* sostiene que la escuela pública, lugar de filiación y referencia, comparte con la realidad social en la que está inserta procesos sociales, conflictos y dinámicas que se hacen presente a través de múltiples demandas y formas de presencia que dota de sentidos las prácticas de enseñar, aprender e investigar.

Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. *Tramas y vínculos* recupera estas experiencias de docencia, investigación e institucionales en *tramas y vínculos* que significan oficios situados de enseñar y aprender ciencias sociales.



CiN REUN
Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

educO
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue

ISBN 978-987-604-529-2

