

La problematización en las propuestas de enseñanza de los profesores de Historia. Análisis de relatos reflexivos de experiencias de práctica durante la formación inicial.

Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra y Andelique, Carlos Marcelo.

Cita:

Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra y Andelique, Carlos Marcelo (Octubre, 2018). *La problematización en las propuestas de enseñanza de los profesores de Historia. Análisis de relatos reflexivos de experiencias de práctica durante la formación inicial. 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. Universidad Nacional de Comahue, San Carlos de Bariloche.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/73>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pnbt/e4R>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

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

**“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”**

3 al 5 de octubre de 2018

San Carlos de Bariloche, Provincia de Río Negro

Norpatagonia Argentina

Eje temático: 2. La formación de grado y posgrado en Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en los contextos Iberoamericanos.

Título de la comunicación: La problematización en las propuestas de enseñanza de los profesores de Historia. Análisis de relatos reflexivos de experiencias de práctica durante la formación inicial.

Autores: Mariela Alejandra Coudannes y Carlos Marcelo Andelique

Pertenencia institucional: Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral).

E-mail: macoudan@fhuc.unl.edu.ar, marceloandelique@yahoo.com.ar

Introducción.

Se exponen avances del proyecto de investigación “Prácticas de enseñanza innovadoras en geografía e historia que promueven el pensamiento crítico”, que se desarrolla en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL.¹ Se analizan respuestas de un grupo de estudiantes que realizaron sus prácticas finales en el primer cuatrimestre de 2017; el instrumento fue un trabajo práctico elaborado por el equipo de cátedra² con el objetivo de profundizar la reflexión sobre lo sucedido en las clases:

¹ En el marco del Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) 2016, aprobado por la Universidad Nacional del Litoral (Res. C.S. 48/17). Director: Prof. Oscar Lossio. Co-directora: Dra. Mariela Coudannes.

² Cátedra a cargo de las asignaturas “Didáctica de la Historia” y “Práctica Docente” del Profesorado en Historia de la UNL.

Teniendo en cuenta las metodologías basadas en la problematización del conocimiento histórico y social sobre temáticas del pasado o del presente, realizá las siguientes actividades con el objetivo de analizar reflexivamente una propuesta de enseñanza y su desarrollo en el aula.

- 1) Elegí una clase llevada a cabo durante la práctica docente donde hayas problematizado el conocimiento histórico y social.*
- 2) Describí los diferentes momentos de la propuesta de enseñanza teniendo en cuenta su planificación y desarrollo.*
- 3) Elaborá una justificación donde fundamentes las razones teóricas y metodológicas que permiten reconocer en esa clase elegida la problematización del conocimiento histórico y social.*
- 4) Escribí cuáles fueron las dificultades y posibilidades que generó el desarrollo de esta clase, tanto en el plano metodológico como en las comprensiones de lxs estudiantes.*
- 5) Indicá qué cambios harías a la propuesta desarrollada en función de las reflexiones realizadas anteriormente.*

Son muchos los autores y autoras que critican las tradiciones curriculares y las consecuentes decisiones teóricas-metodológicas de los docentes que obturan en el alumnado la posibilidad de desarrollar un pensamiento histórico social (Pagès, 2002 y 2013; Pagès y González, 2010, entre otros). En un todo de acuerdo con esta bibliografía la cátedra brinda orientaciones a lxs practicantes para que introduzcan la problematización en sus clases. Esto les plantea un verdadero desafío ya que apenas conocen formas de estructurar los contenidos que rompan con la linealidad cronológica de la Historia en los distintos niveles de la enseñanza, por lo que no es extraño que lo vivan más como una exigencia que como el fruto de una convicción construida durante su formación universitaria. Sabiendo esto, luego de varios años de acompañamiento de las prácticas, nos propusimos ahondar en cómo entienden y llevan a cabo la problematización en las escuelas, los logros y dificultades que experimentan. Pero antes de seguir con el análisis es necesario realizar algunas aclaraciones conceptuales sobre los dos sentidos que le damos a esta forma de encarar la tarea. Las respuestas de los practicantes se citan con un número asignado por el orden alfabético de sus apellidos.

1. El imperativo de “problematizar”. ¿Pero qué es problematizar?

a) Problematizar para desnaturalizar lo social y construir habilidades de pensamiento.

Desnaturalizar lo social es tensionar lo que creemos obvio o “normal” en la vida de todos los días. Saber que las cosas son producto de un proceso (Grimson, 2008), de un devenir histórico, de algo que se dio de una determinada manera, en circunstancias que se pueden conocer y explicar, es el punto de partida para cuestionar lo cotidiano.

Simular en el aula el trabajo del historiador o del investigador social implica habilidades cognitivas que estimulan la capacidad de razonar como preguntar, hipotetizar, presentar evidencias y argumentos. Algunxs de los practicantes dicen que, efectivamente, tendieron a

“movilizar los propios esquemas de pensamiento y de comprensión de lo social, desnaturalizar, criticar, indagar, ver con otros ojos” (Practicante 6, 2017). Sostienen que la enseñanza de la historia proporciona herramientas propias del conocimiento disciplinar que favorecen el desarrollo de marcos de interpretación críticos de la sociedad, lejos de la mera reproducción de información. A partir de la lectura activa del material de clase y el aprendizaje reflexivo de acontecimientos y procesos históricos se ponen en discusión visiones canónicas del pasado y representaciones sociales muy extendidas:

“... los estudiantes pudieron poner en jaque sus propias concepciones arraigadas a través de la problematización de sus propias concepciones y representaciones internalizadas sobre los actores sociales en los que se hizo foco (...) se produjo en el aula un debate entre las propias posturas de los estudiantes sobre la crítica que hacen los afrodescendientes a pintar la cara de los niños con corcho quemado, para representar a los negros en los actos escolares³. (...) [Algunos vieron] en esta actitud un acto de burla y discriminación, y pudieron expresar que nunca se habían puesto a pensar sobre esta representación como algo negativo o a lo cual cuestionar.” (Practicante 6, 2017)

También se proponen diferenciar entre acontecimiento e interpretación historiográfica basada en perspectivas teóricas, identificar una multiplicidad de actores sociales, intereses y puntos de vista, y trabajar conceptos, concepciones y análisis que pueden ser extrapolados a otras situaciones y contextos (y por qué no a cuestiones de la propia vida y realidad social).

Problematizar al mismo tiempo implica un compromiso con el problema que es objeto de estudio, que es darle un sentido social y político a eso que pensamos. En otras palabras preguntarse cuáles son los objetivos disciplinares y pedagógicos que se persiguen, es decir, no sólo pensar en los medios sino también en los fines que siempre connotan opciones de valor político e ideológico.

b) Plantear problemas sociales relevantes.

La segunda dimensión fundamental refiere a la selección, formulación y organización de los contenidos. En las últimas décadas numerosos investigadores han venido desarrollando un enfoque de problemas sociales a partir de situaciones reales conflictivas que, por su relevancia, requieren tratamiento y soluciones colectivas. Los problemas han de ser abiertos, han de poder debatirse y ser tratados en el cruce de distintas disciplinas, con lo que plantean un desafío al curriculum prescripto. Tienen la ventaja de estimular la motivación de los estudiantes y, al mismo tiempo, propiciar la formación de competencias vinculadas al

³ Se refiere específicamente al acto escolar del 25 de mayo que conmemora la Revolución de 1810 en el Río de la Plata.

ejercicio consciente de la ciudadanía (García Pérez, 2014; Ocampo Ospina y Valencia Carbajal, 2016).

“...Retomando los aportes de García Pérez en torno a la relación entre la enseñanza a través de problemas sociales y la formación de una ciudadanía participativa, considero que como docentes debemos rescatar lo que el autor denomina el sentido profundo de la competencia social y ciudadana, entendiéndolo como integración de diversos tipos de conocimientos, de habilidades complejas y de actitudes que les permitan a lxs jóvenes tomar decisiones, adoptar comportamientos en determinadas situaciones, responsabilizarse(nos) de sus(nuestras) acciones, es decir, intervenir en la realidad social como ciudadanos activos (García Pérez, 2014:5), ejercer una ciudadanía democrática que no se reduzca al mero ejercicio del sufragio y (...) las concepciones liberales de fines de siglo XIX que dominan aún hoy la idea de ciudadanía.” (Practicante 9, 2017)

Otras perspectivas teóricas se refieren a “cuestiones vivas” o “temas candentes”. Si bien no difieren en lo sustancial aportan definiciones para comprender la articulación entre pasado y presente. Falaize destaca su carácter controversial en el sentido de que son debatidas en la sociedad y que los medios masivos contribuyen a la creación de “opiniones, prejuicios y otros tópicos de los alumnos o de los profesores, obstáculos potenciales para la transmisión de conocimientos seguros y fiables” (Falaize, 2010:189). De manera similar, para Lamas y Funes, los problemas pueden ser considerados candentes cuando “tienen presencia en los medios de comunicación y, (...) en la vida cotidiana [De este modo se pueden] aportar explicaciones científicas a fenómenos sociales que percibimos diariamente, que muchas veces son abordados desde una perspectiva basada en el sentido común.” (Lamas y Funes, 2014:5). Sin embargo, diseñar el curriculum en términos de problemas sociales relevantes conlleva una reflexión historiográfica y epistemológica profunda que tiende a soslayarse en el ejercicio de la profesión. Los debates se plantean en la clase de didáctica por lo que algunos practicantes recuperan de manera incipiente estas cuestiones en el análisis de sus clases. La tarea requiere además la vinculación pasado-presente-futuro, en tanto posibilita la construcción de una conciencia histórica fundamental para la ciudadanía crítica. Es decir, el pasado adquiere sentido a partir de preguntarse por problemas sociales del presente, lo que implica reconocer su historicidad y establecer nexos con la realidad inmediata de lxs estudiantes, no sólo para que analicen discursos y relatos que atraviesan su cotidianeidad, sino también para que se reconozcan protagonistas de futuros posibles, probables y deseables (Santisteban Fernández y Anguera Cerarols, 2014), ya que el mañana no es inexorable e inevitable, sino que se lo puede pensar y cambiar.

Algunas de nuestras practicantes se manifiestan convencidas de la conveniencia de este enfoque en temáticas concretas del siglo XX potencialmente significativas para lxs estudiantes:

“La propuesta también estaba orientada en dirección a que los jóvenes logren identificar los cambios y las continuidades entre el movimiento obrero de la primera mitad del siglo XX y el movimiento piquetero, consecuencias de la crisis del neoliberalismo en el 2001, que dejó a miles de trabajadores desocupados y por debajo de los índices de pobreza. La idea era que logren recuperar las transformaciones en los “repertorios de acción colectiva” que pasaron de manifestaciones en huelgas, boicots, sabotajes, a los piquetes o cortes de ruta, como forma característica de protesta social institucionalizada a partir del 2001. Que se pregunten sobre los motivos o condiciones de posibilidad que llevaron a dicho movimiento al cambio en sus estrategias de acción, pero, sobre todo, que sus interrogantes surjan desde su realidad presente, desde las experiencias y los discursos que los rodean” (Practicante 3, 2017).

“El desarrollo previo de la clase permitió a los estudiantes comenzar a pensar en los problemas en el surgimiento de los monopolios en el pasado y la eliminación de la libre competencia, y las noticias permitieron trasladar lo aprendido al presente con herramientas para argumentar y reflexionar problemas sociales.” (Practicante 5, 2017)

Otros ejemplos muestran la posibilidad de realizarlo para períodos más lejanos. Los siguientes problematizan el proceso revolucionario rioplatense de comienzos del siglo XIX, justamente uno de los temas “ineludibles” de los relatos sobre el pasado nacional:

“Como lo señala Siede, aún pervive con fuerza el denominado currículum residual en el que se observan temas atados al libro de texto u acotados a la agenda historiográfica clásica (Siede, 2010:276). En este sentido, considero que mi modo de encarar el contenido concuerda con lo que Bain denomina una problematización de los relatos históricos (Bain, 2005:6), es decir, problematizar los conocimientos históricos a través del cuestionamiento de los relatos históricos que predominan en torno a la Revolución de Mayo. Reforzando la idea de que se trató de una revolución política y no social y partiendo de ello para considerar el rol de los diferentes actores sociales y la importancia que desde la historiografía tradicional se les dio sólo a los hombres criollos en detrimento de los sectores populares, las mujeres y las indígenas.” (Practicante 9, 2017)

El segundo profundiza una perspectiva similar explicitando el sentido que le otorga al enunciado del contenido “Los olvidados de la Revolución: El Bajo Pueblo”, en particular su interés personal en

“reivindicar el rol de actores sociales específicos, como lo fueron los afrodescendientes y las comunidades indígenas en este proceso, analizando las representaciones actuales construidas en el imaginario de la sociedad sobre los mismos. (...)“El abordaje de la problematización en la clase seleccionada, se hizo a partir de fomentar la relación pasado/presente, a partir del análisis del accionar de actores sociales concretos, como lo son los afrodescendientes y las comunidades indígenas, su papel y accionar relevante en la sociedad en el periodo específico de 1810 en el Virreinato del Río de la Plata, y las representaciones que hoy en día figuran en nuestro imaginario sobre el rol que desempeñaron durante la Revolución de Mayo. Este contenido específico se relacionó con el papel que estos actores sociales desempeñan en nuestra sociedad actual, y como su ‘Invisibilización y olvido’ traspasan las fronteras del pasado y se tornan cuestiones vigentes actualmente.” (Practicante 6, 2017)

Más tarde la practicante relata la recepción favorable que tuvo esta propuesta en los estudiantes y las comprensiones a las que pudieron arribar:

*“...los estudiantes pudieron problematizar los conceptos de ‘**olvido**’ e ‘**invisibilización**’ otorgándoles continuidad histórica, al destacar cómo en la actualidad estos actores sociales siguen teniendo un papel subalterno en nuestra sociedad. En este sentido, algunos alumnos hicieron aportes la situación social que viven nuestros pueblos originarios y los afrodescendientes en la actualidad, en nuestro territorio en particular, aduciendo que por más que en actos escolares o fechas determinadas se los reivindique, existen pocas políticas u organizaciones que defiendan sus derechos”.* (Practicante 6, 2017) (La negrita es nuestra)

En los últimos años las investigaciones didácticas han comenzado a enfocarse en los “olvidados” e “invisibles” como categorías específicas que posibilitan la selección y formulación alternativa de contenidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Hernández Carretero, García Ruíz y de la Montaña Conchilla, 2015). Hay que reconocer que eso se ya se viene dando desde hace décadas en la historiografía con poco impacto en el curriculum escolar. En todo caso, algunxs de nuestrxs practicantes demuestran entender que la elección de conceptos resulta fundamental para establecer relaciones comparativas entre contextos históricos muy distintos, identificando sus significados y usos a lo largo del tiempo. En relación con el ejemplo anterior se trataba de vincular períodos largos, de más de dos siglos por lo cual el término elegido fue “Bajo Pueblo”, una expresión en uso a comienzos del siglo XIX que resulta comprensible para alumnxs de secundaria y, al mismo tiempo, susceptible de ser problematizada en el presente desde diferentes perspectivas teóricas.

Otros practicantes seleccionaron conceptos que podrían aplicarse a cualquiera de las temáticas destacadas en sus clases como la revolución francesa y la ruptura del antiguo régimen, los sistemas de trabajo durante el orden colonial, las huelgas y consiguiente represión de trabajadores en las primeras décadas del siglo XX o bien temas más contemporáneos como la gestación de movimientos sociales (movimiento obrero, movimiento piquetero, feminista...).

*“...trabajar cuestiones en torno a la **discriminación** y la **exclusión** -que podemos denominar problemas sociales- ayudan a preparar a lxs estudiantes para el ejercicio de una ciudadanía efectiva ya que permiten -en palabras de Oller- que lxs alumnxs activen sus propias ideas desarrollando unas capacidades de orden superior superadoras del sentido común, ya que se trabajan realidades sociales que son reales para ellos o sobre las que tienen conocimiento porque las han visto o las han vivido y por ello pueden ser críticos con las causas y las posibles soluciones; en mi caso, se hace alusión a la xenofobia y otras formas de discriminación (Oller, 1999:124).*

(...) considero que fue muy interesante pensar con lxs estudiantes quiénes componen hoy los sectores populares y cómo perviven actos de discriminación y exclusión ejercidos no sólo por el aparato estatal, sino también por la sociedad civil en general. Fue muy ilustrativo de los contenidos que se estaban abordando, que en ese momento de la reflexión algunxs estudiantes reconocieron utilizar los términos ‘boliviano’ o ‘peruano’ -e incluso nombres de pueblos originarios- como insultos u ofensas hacia sus compañeros, logrando reconocer en esa práctica un acto discriminatorio”. (Practicante 9, 2017) (La negrita es nuestra)

En otras palabras, que lxs jóvenes sean capaces de participar activamente, integrar conocimientos, habilidades complejas y actitudes de un modo que les permita tomar

decisiones, responsabilizarse de sus acciones, construir una competencia social y ciudadana del siglo XXI que no se reduzca al ejercicio del sufragio. Una de las practicantes expresa:

“... desde mi propuesta didáctica, trabajar la consolidación de derechos sociales, es de suma importancia para que los jóvenes como ciudadanos, reflexionen y comprendan el sentido de ser sujetos de derecho, dado que lo son, no como resultado de la concesión de un gobierno, sino por la lucha y accionar de distintos movimientos sociales. Por ello la utilización de imágenes como recurso didáctico, tenía como propósito interpelar a los jóvenes sobre los distintos discursos que imperan en nuestra realidad sobre dichos grupos sociales e indagar sobre los relatos que los atraviesan en su vida cotidiana, para desde su cotidianidad poder trabajar los conceptos y contenidos propuestos.”(Practicante 3, 2017)

Otro afirma:

“...creo que una de las maneras principales de problematizar los contenidos es trabajarlo en vínculo con problemáticas actuales, en este caso, la trata de personas. Se retomó brevemente el concepto de ‘sometimiento’ para interpretar el video, y se realizaron preguntas como ‘¿creen que el sometimiento o trabajos de tipo esclavistas siguen existiendo en el presente?’. Así, hubo varias preguntas que permitieron problematizar el contenido trabajado al comienzo de la clase con los textos propuestas, y en este momento de la clase se lo trató de utilizar como medio para interpretar situaciones del presente.” (Practicante 4, 2017)

2. Las metodologías y recursos que usan lxs practicantes para problematizar.

En general, las metodologías de enseñanza que emplean los practicantes conciben sujetos activos que interactúan en la clase con el docente y entre pares. Tienden a llevar ejercicios que simulan el oficio del historiador. En función de esta concepción de sujeto y de enseñanza recurren a diferentes tipos de materiales donde las fuentes primarias y secundarias juegan un papel fundamental (Svarzman, 2000; Tribó Traveria, 2005). Van alternando múltiples formatos que complejizan las posibilidades de relacionar contenidos y permiten a lxs estudiantes acercarse al conocimiento desde distintas puertas de entrada (Gardner, 1996): textos elaborados por los propios practicantes, citas de autores reconocidos, videos documentales, fotografías, dibujos, caricaturas, etc. Como se señala a continuación,

“... problematizar los contenidos utilizando fuentes históricas que permiten simular la actividad del historiador en el aula. Esto implica, siguiendo el planteo de Domínguez Castillo (1997) dos objetivos: que los alumnos aprendan a resolver problemas y que los alumnos aprendan ciertos contenidos. Es decir que la resolución de problemas en la enseñanza de ciencias sociales aparece como un fin y como un medio. En el caso específico de la clase, las fuentes se utilizaron para ayudar a los estudiantes a aprender mejor el Imperialismo y la DIT [División Internacional del Trabajo], siendo críticos de los contenidos, pero además como objetivo de la clase se planteó «Analizar críticamente caricaturas como fuentes históricas», es decir que los alumnos puedan apropiarse de herramientas para el análisis futuro de otras caricaturas, y por qué no, otro tipo de fuentes”. (Practicante 5, 2017)

Otros han utilizado artículos periodísticos que les permitieron vincular un contenido histórico del pasado con cuestiones más cercanas a las realidades actuales de lxs estudiantes, bajo el supuesto de que al conocerlas o haberlas escuchado, pueden comprometerse más con el trabajo en el aula opinando, criticando y pensando posibles soluciones:

“... les presenté a lxs estudiantes una nota periodística titulada “No tenemos nada que celebrar”, en la que se trataba el caso de los pueblos originarios tucumanos en la actualidad. Este último momento de la clase es el que señalo como instancia de problematización del conocimiento histórico y social. En la actividad de reflexión final se leyó de modo conjunto la nota periodística y fui realizando intervenciones, con el objetivo de hacer más dinámica la lectura e ir explicando y evacuando dudas de lxs jóvenes. Mi objetivo con esta reflexión era que lxs estudiantes puedan observar las continuidades que podemos trazar desde la Revolución de Mayo hasta la actualidad, en este caso a través de la exclusión y discriminación de los indígenas por parte de los sectores que ocupan(ban) posiciones de poder en la sociedad.” (Practicante 9, 2017)

“Como propuesta para problematizar el tema trabajado en la clase, finalizada esta lectura compartida propuse el trabajo en grupos en base a distintas noticias seleccionadas previamente sobre monopolios actuales en el mercado argentino. La propuesta fue pensada para que en pequeños grupos puedan debatir y repensar el concepto de monopolio, pero además para pensar los problemas que generan en la sociedad y comenzar a pensar en soluciones. En el momento de la puesta en común se produjeron interesantes aportes y un espacio de reflexión en relación a quienes deben controlar o hacer algo para que no existan monopolios. Esto trajo a colación problemáticas que ellos ven cotidianamente como la de los precios cuidados y el rol del gobierno en relación a los intereses de la sociedad.” (Practicante 5, 2017)

“...se decidió seleccionar dos documentos que les fueron entregados a los estudiantes: Una noticia periodística y una entrevista a una historiadora. La noticia, de carácter actual, publicada el 24 de Mayo del presente año, es del Diario Télam, y alude a cómo los afrodescendientes que actualmente viven en Argentina, quieren reivindicar el rol que jugaron los afrodescendientes durante la Revolución de Mayo. En esta noticia no sólo se puede visualizar la actitud crítica hacia la forma en que se los representa en la historia oficial y en los manuales o actos escolares, sino que además se puede extraer información sobre los distintos roles y actitudes tomadas por sus ascendientes durante el proceso revolucionario. Por otro lado, también se les [¿?] en la entrevista realizada a Silvia Ratto, quien expone sobre el papel que desempeñaron los indígenas durante la Revolución.” (Practicante 6, 2017)

Si bien lxs practicantes suelen realizar la indagación de saberes antes de trabajar con los materiales, no siempre retoman esas nociones para revisarlas o ponerlas en tensión con los nuevos aportes discutidos en clases. Es decir, las explicitan pero no profundizan sobre los sentidos e implicancias que tienen esas representaciones para la explicación y comprensión de determinados procesos históricos. El contenido referido a la conquista de América ha sido donde mejor se ha realizado:

“retomar las ideas o discursos que tienen los alumnos acerca del proceso de conquista y colonización de América (sin estudiar ese proceso sino la ideología que hay detrás de esos relatos) fue un buen punto de partida para reflexionar críticamente acerca de los conceptos que utilizamos cotidianamente y, de alguna manera, intentar romper con ese molde dando paso a diferentes interpretaciones que difieren de las que teníamos incorporadas.” (Practicante 7, 2017)

La interrogación ha cobrado especial relevancia en las propuestas de enseñanza llevada a cabo por lxs practicantes para describir, identificar, relacionar, explicar, extrapolar, argumentar, fundamentar. Preguntas convergentes y divergentes que posibiliten analizar las fuentes y reflexionar han sido muy utilizadas, tanto en actividades individuales y grupales escritas como en los momentos de socialización e interacción con el grupo clase.

“...la cita que está a continuación del texto sobre el sistema de trabajo que les haya tocado. Se lo interpretará oralmente con preguntas como ¿qué describe este relato?, ¿cómo eran las condiciones en que trabajaban?, ¿por qué creen que esto era así? Se afirmará que esta fuente ayuda a visualizar cómo vivían y trabajaban los indígenas bajo el sometimiento del español. Una vez leída e interpretada la fuente, veremos un video de Canal Encuentro⁴ acerca de la trata de personas en la actualidad. Cuando se haya terminado, se hará una reflexión/interpelación respecto a si es posible seguir pensando modos de trabajo basados en el sometimiento en el presente y se les pedirá que, para la semana que viene, puedan hacer un trabajo reflexivo y de opinión personal, con valoración y nota, bajo las preguntas de: ¿Qué similitudes y diferencia encontrás entre el relato de Guaman Poma de Ayala y el video de canal encuentro sobre trata de personas? ¿Creés que al día de hoy sigue existiendo el sometimiento o ‘esclavitud de personas’ a la hora de realizar un trabajo? ¿Por qué?” (Practicante 4, 2017)

“Al comienzo de la clase, se llevó a cabo una recuperación de los contenidos trabajados en la clase anterior, los cuales se agrupaban dentro del Eje: Mayo de 1810: ¿Antesala de la Independencia? Teniendo en cuenta que la clase se realizó el día 26 de Mayo, se les preguntó a los estudiantes de forma oral, y a través de un diálogo recíproco, por qué pensaban que el día anterior, 25 de Mayo, había sido un feriado de carácter nacional, por qué para ellos se sigue conmemorando dicha fecha en la actualidad y cuáles son las celebraciones que se hacen en referencia a este día, y en relación a esta última pregunta, que actores sociales son representados en estas celebraciones y cómo son representados.” (Practicante 6, 2017)

“Procuré estimular el uso de la pregunta en los estudiantes, y que no dieran ningún aspecto como establecido de antemano. En este sentido, considero un gran aporte lo que plantea I. Siede, en tanto «...preguntar es abrir y suspender porque las opiniones, los juicios y las certezas, se vuelven vulnerables» (Siede, 2010:221). De acuerdo a ello, plantear una pregunta - problema al inicio, no significó que todos los estudiantes llegarán a las mismas conclusiones, sino más bien a interpretaciones propias. Asimismo, el «interrumpir» la explicación, con preguntas que tenían como palabras claves el «por qué creen o piensan que...», contribuyó a que los estudiantes permanezcan atentos provocando su interés, a no dar nada por sentado, a que ellos mismos se/me hagan preguntas.” (Practicante 1, 2017)

“Consulté a los estudiantes si debíamos “celebrar” o “rememorar” la llegada de los españoles, si vale referirnos a un descubrimiento, si las comunidades indígenas necesitaban de la cultura europea occidental, y en este sentido considero que intenté estimular la indagación y el cuestionamiento a determinados relatos históricos, y a repensarlos en el siglo XXI. De acuerdo a ello, como lo plantea Bain, «...plantear interrogantes que sean fundamentales para la comprensión de la historia»(2005:6)”. (Practicante 1, 2017)

La revisión epistemológica de la disciplina histórica y las nuevas tendencias en la investigación didáctica otorgan legitimidad a la imaginación (Santisteban Fernández, 2010), en el siguiente ejemplo asume la forma de posibles razonamientos de los distintos actores sociales frente a la situación que se vivía en vísperas del movimiento revolucionario francés.

⁴Micros MPF-Encuentro. Trata de personas, <https://www.youtube.com/watch?v=Hdz8cWFR1e4&t=10s>

“...el propósito era que los alumnos puedan empatizar con los actores de la época, para ello considero que fueron importantes las dos últimas consignas: c) ¿Cómo creen que vivían los actores sociales representados en la imagen? ¿Pueden percibir injusticias en la división social? ¿Cuáles? d) ¿Qué imaginan que pudo haber ocurrido para que empeore la situación económica y social en esta sociedad? (...) que pongan en juego su imaginación histórica, logren narrar lo que imaginaron, interpreten la imagen a partir de sus conocimientos previos (esquema presentado el lunes 24 de abril) e imaginen los posibles cambios y continuidades que podría haber abierto alguna situación en particular que empeorara la situación económica”. (Practicante 8, 2017)

Como se puede leer se utilizan preguntas para abrir una clase y orientar el desarrollo de las actividades, recuperar ideas previas, indagar y relevar información en los materiales, describir acontecimientos históricos, focalizar en distintos aspectos que interesa destacar, reconocer conceptos sustantivos que se utilizan en una interpretación, alternar con la explicación, identificar cambios y continuidades, conjeturar posibles explicaciones, promover la empatía, expresar una opinión fundamentada e indagar en las comprensiones que van construyendo lxs estudiantes.

Acordamos con Siede que “...eliminar las preguntas de la enseñanza o dejarles un espacio marginal es también un modo de despolitizar el abordaje de unas Ciencias Sociales que, sin la estructura argumental de los interrogantes, se vuelven cordero manso del orden establecido” (Siede, 2010:291).

3. La difícil tarea de problematizar.

En trabajos anteriores nos hemos referido a las dificultades que aparecen frecuentemente en las prácticas de nuestrxs estudiantes y que atribuimos mayormente a lo que han vivido en la escuela y en la universidad (Coudannes y Andelique, 2014; 2016). Entendemos que ellxs apelan a estas experiencias cuando finalmente se encuentran al frente de un aula y deben “resolver” la clase, de ahí la aparición de momentos de exposición demasiado extensos sin participación, instancias de lectura compartida poco dinámicas, escasas preguntas o bien interrogantes que no generan curiosidad, empleo de fuentes meramente ilustrativo, presentación de textos demasiado sintéticos y simplificadores que no permiten reflexionar y construir conceptos, todas decisiones que se contradicen con las materias de didáctica que han cursado durante la carrera.

Una de las practicantes relata que no logró “realizar un recorte adecuado de la temática, intentando desarrollar muchos contenidos y procesos...”, además “fue excesivamente

conceptual” (Practicante 3, 2017) de una manera incomprensible para los estudiantes. Revisa entonces estos aspectos para proponer una planificación diferente:

“...al momento de trabajar las condiciones materiales y laborales del movimiento obrero en la primera mitad del siglo XX, [los alumnos] realizaron algunas conexiones con las condiciones de trabajo en la actualidad, aunque debo reconocer que yo no planteé preguntas dirigidas a interrogarse desde el presente (...) [en relación con el movimiento feminista reconoce que debió] haber aprovechado aún más esos aportes, indagando sobre sus conocimientos previos, sus posicionamientos y argumentaciones, teniendo en cuenta que la problemática en torno al feminismo con el ‘Ni una menos’ vuelve a visibilizarse. (...)

En principio, realizaría numerosos cambios al desarrollo de la clase. En primer lugar, procedería a hacer un recorte más acotado de la consolidación del movimiento obrero en la primera mitad del siglo XX, teniendo en cuenta que no se pueden desarrollar tantos contenidos en una única clase, al mismo tiempo, no desarrollaría una clase demasiado expositiva y larga, sino que intentaría ir alternándola con imágenes y preguntas que remitan a problematizar el contenido desde el presente, desde los cambios, los conflictos y dificultades que nos atraviesan.”(Practicante 3, 2017)

La problematización requiere ser realizada de manera sistemática en el aula, algo que no pasó según reconoció la mayoría de lxs practicantes. Propuestas aisladas y discontinuas resultan limitadas para promover el desarrollo de un pensamiento crítico. Es real que la lógica de desarrollo y la duración de las prácticas docentes imponen restricciones, como señalan algunxs practicantes:

“... no creo que en una clase haya podido transformar un tema en un problema histórico en el sentido que lo plantean los autores; lo que afirman Robert Bain o Domínguez Castillo, por ejemplo, tiene que ver con un proceso de abordaje de situaciones problemáticas y no simplemente en un ejercicio. En este breve tiempo no logramos analizar a fondo y complejizar demasiado a la problemática de “trata de personas”, ni los alumnos pudieron grupalmente buscar soluciones conjuntamente o elaborar hipótesis argumentadas” (Practicante 4, 2017)

Mucho tiempo a la exposición, menos para el análisis con textos complejos, y privilegiar la mayor cantidad de contenido para cumplir con las “exigencias de las currículas” son reconocidos como desaciertos reproducidos de manera inconsciente en la etapa activa. Otras justificaciones provienen de la irregular asistencia a clase de lxs estudiantes (un hecho habitual en las escuelas de gestión estatal provincial) que no permitiría un trabajo continuado y profundo. En relación con lo que se logra en los momentos de producción se aduce falta de “ganas” por parte de lxs alumnxs (cuando ellxs manifiestan un interés previo, ahí sí “se puede”) y dificultades para expresarse por escrito.

“...pese a que con la actividad final, se intentaba llevar a cabo un ejercicio de reflexión y evitar el ‘copie y pegue’, algunos de ellos de todas formas copiaron textualmente los datos que aparecían en el documento, a la vez que les costaba plasmar en forma escrita aquello que previamente habían dicho de forma oral y de manera más ‘informal’. Se considera, que aunque muchos alumnos sí pudieron realizar

un escrito más autónomo y reflexivo, se debe seguir estimulando y fomentando esta forma de escritura en los estudiantes...” (Practicante 6, 2017)

Pero también señalan otro orden de dificultades como la falta de flexibilidad o posibilidad de salirse del guión conjetural de la planificación para construir la clase junto con sus estudiantes:

“... no se logró ‘sacar jugo’ a las reflexiones que los alumnos fueron expresando, considerando que hubiera sido beneficioso y constructivo salirse del ‘eje inicial’ de lo planificado y aprovechar estas instancias, trabajando los contenidos sobre las propias reflexiones de los estudiantes. En este sentido, y en relación, se pone sobre la mesa las dificultades propias del practicante a la hora de dejar de lado una ‘estructura’ y adecuarse a lo que la propia clase está demandando.” (Practicante 6, 2017)

Finalmente, nos parece muy importante destacar el hecho de que una propuesta metodológica de enseñanza que tenga como fundamento epistemológico y teórico la problematización del conocimiento histórico y social requiere necesariamente de un profesor crítico y reflexivo. Efectivamente, nadie enseña lo que no sabe: ¿cómo enseñar a desnaturalizar lo “obvio” si nunca se asumió esa posición ante la vida y el conocimiento?

“Problematizar el conocimiento implica para el docente una doble dificultad, ya que primero debe realizar esta tarea de indagación y cuestionamiento con sus propios saberes, para luego fomentar en el estudiantado esta actitud de reflexión y pensamiento crítico. Un docente que no realice este trabajo consigo mismo, difícilmente pueda construir una propuesta de enseñanza que tenga la problematización como núcleo central de abordaje del conocimiento.” (Practicante 6, 2017)

Es claro que desarrollar este tipo de prácticas requiere de un compromiso político con prácticas educativas contrahegemónicas. Y esto es así porque nadie que ha decidido ejercer esta profesión puede hacerse el distraído frente a las relaciones de poder que son inherentes a las diversas formas de entender el conocimiento y la sociedad. ¿Cómo hacerlo sin caer en el adoctrinamiento ideológico?

Optar por determinados caminos para interpretar la realidad social e histórica, ¿implica la imposición de determinadas ideas y la negación de lo diferente?, ¿qué rol debería jugar el profesor en dinámicas de trabajo donde se apuesta a la problematización? Al respecto coincidimos con la practicante que señala que al docente le corresponde asumir una actitud de “imparcialidad comprometida” (López Facal y Santidrián, 2011) para “...manifestar sus puntos de vista, posicionamientos y posturas, no ocultarlos, pero al mismo tiempo sin tratar de imponerlos, es decir, promoviendo el análisis de otras opiniones y animando a que los estudiantes discrepen de sus propias afirmaciones.” (Practicante 3, 2017) Otra señala que intentó poner cautela cuando sus estudiantes realizaban “juicios de valor respecto a las

decisiones e intereses de los actores, fuera del contexto histórico que los dota de sentido. (...) porque se puede caer en anacronismos que impidan responder en el fondo, a la pregunta del ‘¿cómo fue posible?’ que aquello sucediera” (Practicante 1, 2017). Un compañero, en cambio, se mostró a favor de

“expresarle a lxs jóvenes las opciones de valor presentes en toda actividad y en general, en toda elección de contenidos que realice un/a docente (...) [y] que no hay soluciones ‘correctas’ o ‘incorrectas’ a la hora de resolver problemas en las Ciencias Sociales y que la solución a ellos pasa por tomar en consideración otros puntos de vistas que pueden diferir del escogido por el/la docente”. (Practicante 9, 2017)

Teniendo en cuenta estas prevenciones que son válidas, la alternativa es valorar y criticar la capacidad de argumentación de los otros, asumiendo una actitud ética e intelectualmente honesta, al explicitar cada una de las posiciones que merecen ser escuchadas, reconociendo al estudiante como un sujeto activo. También la necesidad de empezar por ponerse en cuestión unx mismx, mirarse críticamente a sabiendas de que cada opción que se toma en el aula ante lxs alumnxs y frente al conocimiento tiene consecuencias públicas y políticas.

A manera de cierre: algunos interrogantes para seguir pensando la formación.

La indagación realizada confirma que nuestrxs practicantes manejan los planteos centrales de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales a favor de la problematización -uno de los aspectos más significativos es la calidad y variedad de recursos que emplean- así como bibliografía específica para preparar sus clases y analizarlas posteriormente. Sin embargo, en las prácticas aparecen dificultades para construir el pensamiento crítico y escasa sistematicidad en la aplicación de la metodología de enseñanza a partir de problemas, por lo que los logros resultan parciales. En general, en sus reflexiones, atribuyen los inconvenientes a las características de la población escolar o a condiciones institucionales que complejizan la tarea.

Entendemos que si bien los contextos de aplicación son una dimensión fundamental a considerar hay que volver a mirar la formación tanto disciplinar como didáctica. ¿Se enseña a problematizar el conocimiento en las asignaturas disciplinares?, ¿es suficiente lo que hace la didáctica para conmover imágenes arraigadas sobre el curriculum y lo que constituye una buena clase de historia?, ¿qué discusiones es necesario dar para entender que difícilmente se darán condiciones “ideales” en las aulas y que aun así no se debería renunciar a construir un pensamiento crítico?

Estas preguntas nos interpelan respecto de lo que estamos haciendo para que futurxs profesores y profesoras desarrollen mayor autonomía en la puesta en práctica del curriculum escolar, teniendo en cuenta que como se lleva a cabo actualmente obtura la posibilidad de construir habilidades para interpretar la realidad social y actuar en el mundo.

Bibliografía.

Bain, R. B. (2005). ¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de cómo aprende la gente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria. Accesible en <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/ComoAprendenLosEstudiantes>

Coudannes, M. y Andelique, M. (2014). ¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 12, 55-77.

Coudannes, M. y Andelique, M. (2016). Innovación en la enseñanza universitaria. Las prácticas de los futuros profesores de Historia. *Andamio. Revista de Didáctica de la Historia*, 3(2), s/d.

Domínguez Castillo, J. (1997). La solución de problemas en Ciencias Sociales. En Pozo, J. y otros. *La solución de problemas*. Buenos Aires: Santillana.

García Pérez, F. F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En Pagés, J. y Santisteban Fernández, A. (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB.

Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En Ávila Ruiz, R. M. y otros. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: AUPDCS.

Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Grimson, A. (2008). ¿Sirven de algo las ciencias sociales? *Revista Ñ, Clarín*. 21 de junio. Accesible en <http://www.laondadigital.uy/LaOnda2/301-400/399/C1.htm>

Hernández Carretero, A. M.; García Ruíz, C. R. y de la Montaña Conchilla, J. L. (eds.) (2015). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura/ AUPDCS.

Lamas, M. y Funes, G. (2014). Historia reciente e interdisciplinariedad. En Coudannes Aguirre, M. y Jara, M. A. (comp.). XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia de APEHUN (e-book). Santa Fe: UNL.

López Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.

Ocampo Ospina, L. F. y Valencia Carbajal, S. (2016). La enseñanza de las ciencias sociales desde el enfoque de Problemas Sociales Relevantes: Una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela. Trabajo final de Licenciatura, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Accesible en http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2212/1/PB0709_luisa_santiago_ensenanzacciassociales.pdf

Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En García Santa María, T. (coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada.

Pagès, J. y González, N. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 52-56.

Pagès, J. (2002). Preguntas y problemas del currículo de ciencias sociales en la Enseñanza Obligatoria. La preparación para la acción. En Benejam, P. (coord.). *Enseñanza de las Ciencias Sociales, módulo II*. Madrid: Santillana.

Pagès, J. (2013). Tiempo, Memoria, Lenguajes y Enseñanza de Historia: Entrevista com el professor Dr. Joan Pagès Blanch. *OP SIS, Catalão*, 13(1), 17-30. Por Regma Maria dos Santos.

Santisteban Fernández, A. y Anguera Cerarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 19, 249-267.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-56.

Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede, I. (comp.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Svarzman, J. (2000). Beber en las fuentes. La enseñanza de la Historia a través de la vida cotidiana. Buenos Aires: Novedades educativas.

Tribó Traveria, G. (2005). Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes en la enseñanza de la historia. Barcelona: Ice.