

VII Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia.

Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia

Instituto de Investigaciones Filológicas, Ciudad Universitaria, UNAM.

Ciudad de México. 4, 5, y 6 de octubre del 2017

Autor: Victor Amado Salto

Institución: FaCE-FaHuma. Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

Título de ponencia: “¿Qué preguntas realizan estudiantes de secundario en las clases de práctica docente en historia? Pensar en el valor de la pregunta como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la historia.”

Eje Temático 2: Innovaciones para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. Intervenciones didácticas en cualquier nivel educativo y producción de recursos y materiales didácticos que propongan nuevas formas de enseñanza de la Historia.

Correo electrónico: victorsalto26@gmail.com

Semblanza del autor: Victor A. Salto es Profesor en historia en nivel secundario. Profesor formador en las cátedras de Didáctica General y Especial de la Historia y de Práctica Docente en el profesorado en historia (Facultad de Humanidades/Universidad Nacional del Comahue). Profesor formador en la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales en el profesorado en enseñanza primaria (Facultad de Ciencias de la Educación/Universidad Nacional del Comahue). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales –mención historia- por la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue).

Resumen

En este trabajo se presenta una indagación sobre ¿qué preguntas realizan estudiantes de secundario en las clases de práctica docente en historia? Inicialmente se plantean consideraciones sobre el lugar que se le reconoce habitualmente a la pregunta en la enseñanza y el aprendizaje. Luego se avanza en la presentación de algunos enunciados de preguntas realizadas por estudiantes de secundario de cuatro cursos y ciclos lectivos distintos. Enunciados que formulan en el marco de situaciones de práctica docente a cargo de siete estudiantes del profesorado en historia.

Dichas prácticas fueron realizadas en distintas escuelas de nivel medio de la ciudad de Neuquén capital (Argentina). En este sentido, se recuperan cuatro casos que se concretaron respectivamente en los años 2014, 2015 y 2016. A través de los cuales no solo es posible observar qué preguntan estudiantes de secundario sino también sobre el tipo de pregunta que prevalece en sus procesos de aprendizaje de la historia. Aspectos que –según considero- ofrecen insumos para pensar en el valor de la pregunta como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar.

Palabras claves: Pregunta – Enseñanza – Aprendizaje – Historia – Práctica Docente.

**“¿Qué preguntas realizan estudiantes de secundario en las clases de práctica docente en historia?
Pensar en el valor de la pregunta como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la historia.”**

El lugar de la pregunta en la enseñanza y en el aprendizaje de la historia.

“Una sola pregunta puede contener más pólvora que mil respuestas”

El mundo de Sofía. Jostein Gaarder (1991)

De la misma forma que en el caso de los/las historiadores/as, no podemos pensar en enseñanzas y aprendizajes de la historia sin preguntas. No solo porque con ellas comenzamos a pensar en el conocimiento a enseñar (¿qué quiero enseñar y para qué? ¿cómo? ¿a quiénes?) sino también porque sabemos que de la pregunta nace la curiosidad y la creatividad. Aspectos fundamentales de toda enseñanza de la historia concentrada en promover un aprendizaje para la formación de un pensamiento histórico (Pagés J., 2009).

Marc Bloch (1949) se preguntaba ¿qué es la historia? ¿de qué trata? ¿cómo procede? ¿para qué sirve?; Eric Hobsbawm (2002) se cuestionaba ¿qué puede decirnos la historia sobre la sociedad contemporánea?; y Josep Fontana (2003, 2005), a fines de s. XX, se plantea ¿qué historia para el siglo XXI? En definitiva, ¿qué hace un/a historiador/a si no es plantearse preguntas para comenzar a formular/se un/os tema/s como objeto de indagación y conocimiento disciplinar?

Sin embargo, en más de una oportunidad, se pueden observar diferentes situaciones de prácticas docentes en las que no resulta fácil enseñar considerando las preguntas que nos formula el estudiante de secundario.¹ Y frente a las cuales quizás promovemos más situaciones en las que sus curiosidades tienden a diluirse paulatinamente. Este es el caso cuando lo que se ofrece son respuestas profesoriales que no pregonan otras preguntas. Es decir, cuando ofrecemos respuestas que resuelven de una vez y para siempre aquellas iniciales curiosidades.

Lo dicho indica que, en general, pensamos con bastante frecuencia en la importancia de la pregunta para la enseñanza de la historia. Principalmente en relación a la construcción de orientaciones didácticas que permitan favorecer el aprendizaje de unos contenidos escolares que se consideran relevantes. Pero quizás pensemos menos sobre su lugar en y para el aprendizaje de la historia. Pues, según ya se ha reconocido (Siede I. 2010), a pesar de reconocerse su importancia para la asimilación de conocimientos

¹ Me refiero a la diversidad de situaciones que –en este caso vinculadas a las preguntas que realizan estudiantes de secundario en las clases de historia- forman parte de las iniciales experiencias de práctica docente que afrontan estudiantes del profesorado en historia en el marco de su cursado en la cátedra práctica docente. Cátedra que integro como docente formador.

históricos y sociales, el lugar de la pregunta no siempre es considerada en la práctica docente como un *recurso* de suma importancia que nos permite articular con las estrategias del aprendizaje que involucran a jóvenes con el saber histórico.

De hecho, en más de una oportunidad las preguntas que planteamos en clase para enseñar historia muy pocas veces tienen que ver con las preguntas que se formulan nuestros/as estudiantes sobre la historia. Y, mucho menos, en relación a su vida cotidiana y social. Sin embargo, el abismo no es insalvable. Quizás sea tiempo de cuestionar -como señala Zuleta Araújo (2005)- ese predominio de una pedagogía de la respuesta sobre una pedagogía de la pregunta. ¿Qué lugar le damos y cómo trabajamos con la pregunta del estudiante de secundario en nuestras clases? ¿Qué tanto enseñamos a preguntar para que se aprenda en historia? ¿Preguntamos sobre respuestas ya dadas u orientamos su formulación para que resuelvan sus propias búsquedas? Y en el mejor de los casos: ¿qué hacemos habitualmente frente a las preguntas inesperadas que nos formulan?

Ahora bien ¿qué es una pregunta y que sabemos de su importancia para la enseñanza y el aprendizaje en historia? Lo que sabemos ha sido aportado en gran parte por la pedagogía y en relación a otras disciplinas de corte filosófico. En términos generales, una pregunta es la formulación de un enunciado destinado a conocer/comprender sobre algún fenómeno o hecho y obtener información al respecto. Implica entonces, según Gadamer G. H. (1993), abrir una posibilidad de conocimiento. Es decir, la apertura a una búsqueda sobre lo que no se sabe o bien lo que aparece como carente de sentido y significado. Su formulación, entonces, deja de ser importante solo para quien pretende enseñar. Y también pasa a tener relevancia para quién debe aprender. Sobre todo porque permite y “propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje” (Zuleta Araújo O., 2005, 116). Así, desde esta lectura general, a través de la pregunta un/a joven no solo puede aprender historia sino también sobre el mundo que le toca vivir, por apropiación constructiva y ya no por un mero voluntarismo.

Toda enseñanza es intencional. E indudablemente cuando preguntamos desde la historia y de las ciencias sociales comúnmente lo hacemos para orientar respuestas, para obtener información a partir de lo que se ofrece al estudiantado y de lo que se ha aprendido, entre otras. Para ello, la pregunta en el aprendizaje contribuye a promover la identificación de información, la interpretación de esa información y la elaboración de posibles conclusiones a partir de una información y su interpretación. Y está claro

que, en el caso de la historia, ese trabajo intelectual se debe propiciar para aprender sobre cambios y continuidades, aprender a ordenarlos temporalmente, identificar causas de eventos y procesos históricos, entre otros. Los cuales, deberían en el mejor de los casos, orientarse hacia la comparación y la comprensión histórica con nuestro presente. Junto con ello, formular una toma de posición y una lectura interpretativa autónoma del mundo y las realidades sociales en las que se vive. Lo que a su vez debería contribuir a la formación de un pensamiento que permita reflexionar sobre lo *porvenir* (futuros posibles).

Ahora bien, podríamos agregar que, las respuestas que habitualmente se pueden obtener del estudiantado ante nuestras preguntas no siempre son las esperadas:

- Practicante docente: *Entonces ¿Quién debe proteger a niños y niñas?*
- Estudiante: *Los padres.*

Clase de historia a cargo de practicante del profesorado en un 1° año de secundario. (17-10-2014).

El ejemplo citado puede dar lugar a más de un diagnóstico. Sin embargo, quiero detenerme en un solo aspecto. La practicante docente interroga para avanzar más y afirmar conocimientos que viene abordando en relación a cómo el Estado en Argentina debe hacerse responsable del cumplimiento de derechos. En particular, se plantea el ejemplo de los derechos de niños/as y adolescentes. Situación en la que, luego de avanzar en algunos conceptos referidos al tema, formula su pregunta y su estudiante de secundario responde. Indudablemente, la respuesta tiene lógica. Aun cuando esa respuesta no sea la esperada o la “correcta” ante la formulación de su enunciado.

¿Qué podría ayudar a explicar esta situación? A mi criterio la respuesta no es tan simple como parece y demanda de más de un análisis sociológico, educativo y disciplinar. A los fines de este escrito, un indicio lo podemos encontrar en el limitado alcance de la pregunta que solo es pensada desde la enseñanza. La cual no siempre parte de la pregunta del/la estudiante. En este sentido, considero que una buena pregunta para la enseñanza de la historia -antes que la obtención de unas respuestas relativas a un tema- ha de plantearse sus alcances. Es decir, pensar qué tanto permitimos al estudiantado interrogarse o indagar sobre lo que ha de aprender; algo que quizás raras veces suceda en nuestras clases en historia. Por ello, me parece clave que pensemos entonces no solo en ¿qué preguntas les formulamos? Sino también ¿cuáles esperamos que se formulen sobre la historia que nos proponemos aprender?

En este sentido, había dicho también que quizás pensemos menos en la pregunta que en nuestras clases de historia deviene de los procesos de aprendizaje. En particular, la pregunta que emerge muchas veces

inesperadamente del propio salón de clases. Aquella que no entra dentro de lo planificado. Y que marcan la medida de cuánto debemos enseñar a preguntar cuando su ausencia es notoria y de cuánto estamos preparados para enriquecerlas cuando lo que nos preguntan excede nuestras expectativas desde la enseñanza. Para ello, saber entonces sobre que nos preguntan estudiantes secundarios en las clases de historia es vital.

En el presente trabajo realizo una primera aproximación sobre este aspecto recuperando situaciones de práctica docente desarrolladas por estudiantes del profesorado en historia². Se plantea una presentación de los enunciados que prevalecen en sus estudiantes de secundarios durante sus clases de práctica docente y en relación a distintos temas sobre los cuales se les enseñó y debieron aprender historia. Situaciones que me parecen una buena puerta de entrada al conocimiento sobre ¿qué preguntas realizan? para aprender a considerar el lugar de la pregunta en la enseñanza y el aprendizaje en las clases de historia.

¿Qué preguntas realizan estudiantes de secundario en las clases de práctica docente en historia?

Para dar cuenta de algunos de los aspectos planteados he realizado una selección de situaciones de enseñanza y de aprendizaje desarrolladas en clases a cargo de estudiantes del profesorado en historia en el marco de su práctica docente. Tomo en consideración cuatro casos desarrollados en cuatro cursos de secundario³. Realizaré a continuación referencias específicas sobre cada caso a partir del nombre de los/las practicantes a cargo de las clases:

- **Caso 1: Analía** (Curso 3° año Historia. CPEM n° 41. Ciclo lectivo: 2014)
- **Caso 2: Lautaro y Lucas** (Curso 3° año Historia. CPEM n° 41. Ciclo lectivo: 2015)
- **Caso 3: Pablo y Micaela** (Curso 1° año Historia. Santa teresa de Jesús. Ciclo lectivo: 2016)
- **Caso 4: Franco y Carolina** (Curso 5° año Historia. CPEM n° 34. Ciclo lectivo: 2016)

Caso 1: Analía (3° año Historia. CPEM n° 41. 2014)

En el primer caso, se desarrolló una secuencia didáctica durante un lapso de 7 semanas en el segundo semestre del ciclo lectivo 2014. Se trabajó con un 3° año en historia del C.P.E.M. n° 41. El estudiantado

² Me refiero a estudiantes en formación y que hicieron sus iniciales prácticas como docentes en dos escuelas públicas (Caso 1, 2 y 4) y una pública de gestión privada (Caso 3) de la ciudad de Neuquén capital: CPEM n° 41, CPEM n° 34 y Santa Teresa de Jesús. Dichos estudiantes realizaron sus prácticas durante los años 2014, 2015 y 2016, en el marco del cursado de la cátedra práctica docente.

³ Dichas situaciones han sido reconstruidas a partir de las observaciones presenciales a mi cargo en las clases desarrolladas, de las secuencias didácticas planificadas por los/las practicantes, y de las grabaciones de audio realizadas en las mismas.

de secundario debía aprender sobre contenidos referidos a historia argentina: “Urquiza y la confederación argentina, y las primeras presidencias liberales (período 1852 a 1880)”.

En el desarrollo de esta experiencia, los/las estudiantes de secundario debieron aprender sobre dichos contenidos preponderantemente a partir de la explicación profesoral de Analía, y en menor medida a partir de la utilización de otros recursos tales como fichas de cátedra y citas de textos. Así, las preguntas del estudiantado de secundario se supeditaron en gran parte al escaso margen ofrecido a sus inquietudes sobre los contenidos abordados. Por lo que sus elaboraciones debían supeditarse centralmente a la comprensión de las diferentes dimensiones políticas y económicas sobre la época tratada sin relaciones espaciales y temporales con nuestro presente.

Sin embargo, a pesar de esos márgenes acotados, las preguntas inesperadas del estudiantado en el salón de clase no estuvieron ausentes. En este sentido, si bien la mayoría de las preguntas enunciadas se vincularon a la comprensión específica de los temas que se les propusieron desde la explicación profesoral, también emergieron aquellas relacionadas al sentido sobre lo estaban aprendiendo. En función de estas observaciones, pude apreciar dos tipos de situaciones que permiten ilustrar, según el CUADRO 1, algunas de aquellas preguntas:

CUADRO 1.

Curso: 3° Historia	
Tema: “Urquiza y la confederación argentina, y las primeras presidencias liberales (período 1852 a 1880)”	
1) Preguntas relacionadas a la búsqueda de definiciones conceptuales sobre los temas abordados:	
Situación en la clase de historia	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
➤ En relación a la organización política que adopta el país entre 1852 y 1862.	✓ <i>¿Qué quiere decir cuando habla de confederación argentina?</i>
➤ En relación a las funciones de Urquiza como representante del país ante el extranjero entre 1852 y 1862.	✓ <i>¿Qué significa que Urquiza va a mejorar las relaciones exteriores?</i>
➤ En relación a la organización política de una ciudad como Rosario.	✓ <i>¿Rosario es una ciudad o una provincia?</i>
➤ En relación al pensamiento político e ideológico de época.	✓ <i>Entonces ¿Qué es una civilización? ¿En qué se diferencia de la barbarie?</i> ✓ <i>¿Por qué dice que sarmiento pensaba en términos de civilización y barbarie?</i>
2) Preguntas relacionadas a la búsqueda de sentido sobre lo aprendido:	
Situación en la clase de historia	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
➤ En relación al pensamiento político e ideológico de época.	✓ <i>¿Entonces el progreso que se buscaba durante esta etapa al final no vino?</i> ✓ <i>¿Entonces no eran tan civilizados los que hicieron la “Conquista del desierto”?</i>
➤ En relación a la función económica de una ciudad como Rosario.	✓ <i>¿Por qué Rosario tiene puerto?</i>
➤ En relación al alcance de los conocimientos históricos que se enseñan sobre esta época.	✓ <i>Todo bien con lo que pasaba en Buenos Aires y Rosario: ¿pero qué pasaba acá en ese momento?</i>

C
A
S
O
1

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>¿En esa misma época [se refiere al período 1852-1880] se construyó el puente de Neuquén?</i> ✓ <i>¿Quiénes estaban acá [se refiere a Neuquén] cuando Mitre se hizo cargo de la presidencia [se refiere al gobierno en Buenos Aires]? Porque yo soy de Neuquén, no soy de ese lugar.</i>
--	---

Fuente: Elaboración propia. 2017.

Caso 2: Lautaro y Lucas (3° año Historia. CPEM n° 41. 2015)

El segundo caso desarrolló una secuencia didáctica en un lapso de 9 semanas en un 3° año en historia del mismo establecimiento que el anterior, pero durante el segundo semestre del ciclo lectivo 2015. Y el estudiantado de secundario debía aprender sobre contenidos similares al primer caso mencionado anteriormente. Los contenidos también abordaron temas de historia argentina y fueron organizados desde su enseñanza a partir de una idea básica: “Comprender la consolidación de un Estado en la Argentina de fines del siglo XIX, dilucidando su relación directa con la inserción al mercado mundial como un país agroexportador y las consecuencias que ello trajo, marcando el devenir posterior del país hasta la actualidad” (sic).

En el desarrollo de esta experiencia, el estudiantado de secundario aprendió sobre lo propuesto a partir de la utilización de una diversidad de recursos. Entre ellos, la explicación profesoral de Lautaro y Lucas, soportes audiovisuales (cortos de documentales y presentaciones en power points), mapas cartográficos, y fichas de textos de elaboración propia. En este marco, el desarrollo de toda la secuencia de clases se organizó justamente a partir de una pregunta organizadora. De modo que el estudiantado de secundario debía –una vez ya avanzado sobre gran parte de lo propuesto- elaborar respuestas posibles a: “¿por qué fue necesaria la construcción de un Estado en la Argentina de fines de s. XIX? Relacionar los siguientes conceptos: orden y progreso; modelo agroexportador; división internacional del trabajo; sectores sociales (terratenientes, colonos, peones, etc.).” (sic).

En este contexto, las preguntas del estudiantado de secundario se vincularon a diferentes aspectos involucrados en el interrogante planteado. En particular, en relación a la/s respuesta/s a la/s que debían arribar. Sin embargo, sus elaboraciones estuvieron en general lejos de emparentarse con el despliegue de otros interrogantes. Por lo que sus elaboraciones se supeditaron casi con exclusividad a lo ofrecido y aprendido a partir de los recursos propuestos y no a puntos de vistas y argumentaciones propias. Es decir, -según lo observado por los propios practicantes- la pregunta organizadora no permitió en este caso desafiar lo que invitaba a pensar a partir de lo que se sabía (Siede I., 2010, 272) (sic). Lo que había sucedido es que dicho interrogante había sido abandonado desde el mismo momento en que se avanzó

en un compendio de certezas, verdades y afirmaciones que parecían inexcusables. Y que solo pudo revertirse cuando la pregunta del estudiantado de secundario fue estimulada a partir de cierto viraje en la metodología y las estrategias de enseñanza implementadas en las clases. Solo a partir de entonces, las preguntas del estudiantado de secundario tuvieron un lugar más destacado. Con respecto a ello, algunas situaciones, según el CUADRO 2, ilustran algunas de las preguntas realizadas en relación a lo observado.

CUADRO 2.	
Curso: 3° Historia.	
Tema: “Comprender la consolidación de un Estado en la Argentina de fines del siglo XIX, dilucidando su relación directa con la inserción al mercado mundial como un país agroexportador y las consecuencias que ello trajo, marcando el devenir posterior del país hasta la actualidad”	
1) Preguntas relacionadas a la búsqueda de causas sobre diferentes aspectos del proceso abordado:	
Situación en la clase de historia	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
➤ En relación al tema de la formación de un mercado de trabajo durante esta época.	✓ ¿Los trabajadores pasan del campo a la ciudad? ✓ ¿No se pagaba un salario formal?
➤ En relación al tema de la formación de un mercado de capitales.	✓ ¿La finalidad del mercado de capitales era solucionar el mucho desempleo que había y la economía del país?
2) Preguntas relacionadas a la búsqueda de precisiones conceptuales:	
Situación en la clase de historia	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
➤ En relación al tema de la formación de un mercado de trabajo durante esta época	✓ ¿El sindicato es donde un trabajador se queja? ✓ ¿Cómo es lo de las relaciones de dependencia y explotación?
3) Preguntas relacionadas a la búsqueda de sentido sobre lo que estaban aprendiendo:	
Situación en la clase de historia	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
➤ En relación al tema de la formación de un mercado de trabajo.	✓ ¿Es para obligar a los que no trabajan? ¿Hasta cuándo duró eso? ¿Ahora está el trabajo forzoso no? ✓ ¿El Estado buscaba disciplinar la mano de obra? ✓ ¿Necesitaban más plata para pagarles a los inmigrantes? ✓ ¿Si la mano de obra se iba a trabajar a otros lugares, el desempleo subía?
➤ En relación al tema de la formación de un mercado de tierras.	✓ ¿Por qué se necesita expandir tierras? ✓ ¿El Estado busca más ganancias al expandir tierras?
➤ En relación a los vínculos económicos de Argentina con Gran Bretaña durante esta época.	✓ ¿Eso quiere decir que nuestra economía dependía de ellos, de lo que ellos pedían?

Fuente: Elaboración propia. 2017.

Caso 3: Pablo y Micaela (1° año Historia. Santa teresa de Jesús. 2016)

En el tercer caso considerado en el marco de este escrito, se trabajó con un 1° año en historia. Se desarrolló una secuencia didáctica en un lapso de 4 semanas en el segundo semestre del ciclo lectivo 2016. Pablo y Micaela enseñaron historia a estudiantes que se iniciaban en su primer año de secundario sobre contenidos referidos a las “sociedades indígenas americanas prehispánicas”. Su organización

contempló el abordaje de dichas sociedades: en su período formativo (Mesoamérica: Cultura Olmeca, Cultura Maya; América Andina: Cultura Chavín); período clásico (Mesoamérica: Cultura Teotihuacán, Cultura Monte Albán, Cultura Maya; América Andina: Cultura Moche, Cultura Nasca); y en su período postclásico (Mesoamérica: Imperio Mexica; América Andina: Imperio Incaico).

En el desarrollo de esta experiencia, los/las estudiantes de secundario aprendieron sobre dichos contenidos fundamentalmente a partir del uso de un texto escolar de lectura obligatoria⁴. Lo cual permitió una relativa organización de información sobre diferentes aspectos y dimensiones de las culturas abordadas. Mientras que no sucedió lo mismo con respecto a la posibilidad de generar situaciones en las que se formularan interrogantes que problematizaran la información que ofrecía dicho texto. Mucho menos que pudieran poner en tensión con sus propios saberes previos. En general, las preguntas o los interrogantes que desde la enseñanza se les planteaba a los/las estudiantes de secundario giraban en torno a una respuesta meramente descriptiva centrada en la identificación de información en el texto escolar.

En este contexto, sin embargo, las preguntas del estudiantado de secundario tampoco estuvieron ausentes. Según las observaciones realizadas, esas preguntas oscilaron en relación a tres aspectos que pude identificar en diferentes momentos y a partir de situaciones donde incluso se optó por incorporar otros recursos didácticos sin perder el eje organizador del texto escolar. El CUADRO 3 ofrece en este sentido una síntesis de tres tipos de preguntas que en términos generales realizó el estudiantado:

CUADRO 3.	
Curso: 1° Historia.	
Tema: “Sociedades indígenas americanas prehispánicas”.	
1) Preguntas relacionadas a la interpretación de la información ofrecida (centrada principalmente en los datos del libro de texto escolar)	
Situación en la clase de historia	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
➤ En relación a la ubicación cronológica de las culturas abordadas.	✓ <i>De la Cultura Moche, acá dice que están en el siglo II y VII, creo. Acá en el libro no me dice los años, ¿sería el año doscientos? ¿durante el período clásico?</i>
➤ En relación a la periodización de las culturas abordadas.	✓ <i>Yo tengo una duda igual: ¿Monte Albán no está en el período formativo? porque yo lo tengo del 900 al 400ac. Lo dice el libro en la página 94. Y abajo dice que del 600 al 900 comienza la decadencia.</i>
➤ En relación a la ubicación espacial de las culturas abordadas.	✓ <i>¿En esa zona sería en la que estaba la Cultura Olmeca?</i> ✓ <i>¿Por todo México se había expandido el Imperio de los Aztecas?</i>

⁴ Se trata de un libro de texto escolar que los/las estudiantes de este curso ya estaban utilizando como lectura obligatoria con la profesora a cargo. El manual es una reconocida editorial en el país: AAVV. *Historia. Desde las primeras civilizaciones hasta el fin de la Edad Media*, Buenos Aires. Ed. Santillana en línea. 2015

3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En relación a la organización económico social de las culturas abordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>En una parte del libro decía que le daban tierras pero que las tierras no eran de ellos sino que era de todo el pueblo y mientras más producían más tenían para comer todos. ¿Eso tiene que ver con el ayllu?</i> ✓ <i>Si los tributos se pagan en producción y trabajo: ¿y la mita?</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En relación al desarrollo técnico y arquitectónico de las culturas abordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Eran los esclavos los que construían, ellos estaban obligados a levantar los templos. Para eso estaban los esclavos. ¿No?</i>

2) Preguntas relacionadas a la búsqueda de precisiones conceptuales:

Situación en la clase de historia	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En relación al tema de la formación de un mercado de trabajo durante esta época 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>No entendí mucho eso de la Triple Alianza y lo del Imperio Mejica. ¿Cómo es? ¿Entonces el Imperio Azteca son esas tres ciudades que primero se juntan y luego se expanden?</i> ✓ <i>¿Cuál es la diferencia entre Imperio y Ciudad-estado?</i> ✓ <i>¿Esos estados eran teocráticos, no?</i> ✓ <i>¿Es decir que teocracia tiene que ver con Dios y Gobierno, Dios y Poder?</i> ✓ <i>¿Los nobles son los que forman parte del gobierno?</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En relación a la organización social de las culturas abordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>¿Qué es la estratificación social?</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En relación a la organización económica de las culturas abordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>¿Qué significa tributar? ¿Qué es la reciprocidad?</i>

3) Preguntas que partían de la información ofrecida (a través de imágenes) y de relaciones de empatía:

Situación en la clase de historia	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En relación al desarrollo técnico y arquitectónico de las culturas abordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>¿Cómo hacían para hacer esos templos tan grandes si no tenían máquinas?</i> ✓ <i>¿De dónde sacaban esas piedras y cómo hacían para llevarlas para arriba?</i> ✓ <i>(En referencia a la misma pregunta interviene otro estudiante) ¿Los marcianos fueron esos, dicen que los marcianos ayudaron a los incas a cargarlas! ¿No? (Risas)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En relación a la organización económica de las culturas abordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>¿Cómo hacían para transportar el agua desde abajo y regar las terrazas?</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En relación a la organización y los vínculos sociopolíticos de las culturas abordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>¿Dice [se refiere al texto escolar] que se casaba con la hermana? ¿Cómo se va casar con la hermana? ¡Está loco!</i>

Fuente: Elaboración propia. 2017.

Caso 4: Franco y Carolina (5° año Historia. CPEM n° 34. 2016)

En el cuarto y último caso, la experiencia se desarrolló en un 5° año del Centro Provincial de Enseñanza Media n° 34. Se desarrolló una secuencia didáctica en un lapso de 5 semanas durante el segundo semestre del ciclo lectivo 2016. Franco y Carolina enseñaron sobre contenidos específicos de la historia argentina reciente. En el desarrollo de sus siete clases, sus estudiantes abordaron temas vinculados a: El terrorismo de Estado y la instauración del orden neoliberal en Argentina (1976 - 1983). Recorte que se

inscribió dentro de un eje que se propuso generar posibles respuestas a *¿cómo se explica la implementación del modelo socioeconómico neoliberal y el terrorismo de Estado en la Argentina entre 1976-1983?*

En esta experiencia, los/las estudiantes aprendieron sobre estos contenidos a partir de la explicación profesoral de Franco y Carolina, la utilización de una selección de fuentes y fichas de cátedra, e imágenes fotográficas. Recursos a través de los cuales los/las estudiantes de secundarios avanzaron de manera constructiva en su aprendizaje a partir de un abordaje centrado principalmente en lo conceptual, comprensivo e interpretativo sobre los contenidos seleccionados.

De los encuentros registrados prevalecen clases organizadas a partir del diálogo y en base al despliegue de preguntas orientadoras para abordar los contenidos. Característica que es predominante y que se da de manera indistinta al uso de los recursos didácticos utilizados. Lo cual favoreció un aprendizaje histórico escolar del estudiantado de secundario más vinculado a la comprensión e interpretación sobre lo propuesto en cada clase.

En esta línea, y en el desarrollo de las clases, se aprecia cierta relevancia de la pregunta como puente para el dialogo sobre lo enseñado y lo aprendido. Aspecto que permite dar cuenta no solo de la presencia de la pregunta para la orientación de relaciones comprensivas e interpretativas sino también de la relevancia adjudicada a la pregunta para el aprendizaje de los contenidos por parte de los/las estudiantes. Dentro de esta tendencia, en esta experiencia pude apreciar entonces la emergencia de preguntas que, entre otras, cobraron preeminencia en forma de proposición por parte del estudiantado de secundario. Y que en diferentes situaciones los/las estudiantes de secundario fueron formulando en función de la orientación ofrecida y los recursos utilizados en las clases (ver CUADRO 4):

CUADRO 4.	
Curso: 5° Historia.	
Tema: “El terrorismo de Estado y la instauración del orden neoliberal en Argentina (1976 - 1983)”.	
1) Preguntas relacionadas a la búsqueda de precisiones conceptuales:	
Situación en la clase de historia	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
➤ En relación a principios políticos e ideológicos de la época.	✓ <i>¿Por qué se llamó Doctrina de Seguridad Nacional y no Proyecto o Plan de seguridad? ¿Qué los diferencia?</i>
➤ En relación a las tendencias y orientaciones políticas de la época.	✓ <i>¿Qué son las derechas y las izquierdas?</i>
➤ En relación a la caracterización del contexto internacional de la época.	✓ <i>¿Por qué se llamó Guerra Fría?</i>
➤ En relación a la organización política estatal de la	✓ <i>¿Qué es el Estado de derecho? ¿En qué se diferencia con una dictadura militar (en términos de un Estado de</i>

O 4	época.	facto)? ✓ ¿Qué significa que el Estado cuenta con el monopolio legítimo de la violencia?
2) Preguntas relacionadas a la identificación de causas sobre los temas planteados:		
Situación en la clase de historia		¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
➤ En relación al contexto previo a los años '70 y su influencia en el país.		<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Al ver que les había ido bien a Cuba, lo veían como un riesgo [se refiere a Estados Unidos] de que se expandiera su ejemplo al resto de América latina. (...)</i> ✓ <i>A través de la literatura ellos también intentaban meter esos conceptos [se refiere al de imperialismo, liberación...] para que las personas a través de ellos puedan tener esas ideas, bah para reforzar creo yo.</i> ✓ <i>Para sus propósitos [se refiere a Estados Unidos] el camino democrático quizás no les servía, ellos querían generar cambios rápidos en equilibrio con otros procesos políticos, entonces prefirieron utilizar la fuerza.</i> ✓ <i>Para mi [se refiere a la Doctrina de Seguridad Nacional] ¿también tenía que ver con el intento de que no se crearan revoluciones o levantamientos? porque mediante eso ellos podían luchar pero si los ayudaban económicamente y en distintos ámbitos ellos no se preocupaban tanto en esto de hacer una revolución o de levantarse o ir a manifestarse y esas cosas. Era para prevenir y para controlar.</i>
3) Preguntas relacionadas a la búsqueda de sentido sobre lo aprendido		
Situación en la clase de historia		¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
➤ En relación a la Doctrina de Seguridad Nacional y la Alianza para el Progreso.		<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>¿Eran para seguir teniendo el control? porque al estar tan concentrados en eliminar "la subversión" de esa forma los mantenía controlados, porque ellos estaban eliminando a los que pensaban distinto.</i> ✓ <i>En el gobierno, los que controlaban todos los países de América Latina, estamos hablando de los que controlaban directamente, ¿adoptaban la Doctrina de Seguridad Nacional porque estaban de acuerdo con la ideología de EEUU y entonces no estaban en contra?(...) No termino de entender ese pensamiento estup...Entonces ¿ellos si se ponían en contra sabían que iban a tener conflictos? Para mi también tiene que ver eso, con el miedo a que pase eso porque EEUU al ser una potencia económica y ser desarrollado te genera un poco de miedo.</i>

Fuente: Elaboración propia. 2017.

El valor de la pregunta como recurso para la enseñanza y en el aprendizaje de la historia.

La presentación de los cuatro casos no pretende arribar a comparaciones entre sí sino a observar lo que de la práctica docente resulta como emergente. Particularmente del aprendizaje de la historia de los/las estudiantes de secundario en relación a las preguntas que realizan. En los cuatro casos descriptos, podemos observar que mayormente sus preguntas se vinculan a la búsqueda de un saber específico. Y

que ello, se da en gran parte a partir de los recursos utilizados (y la información que éstos le permiten disponer para aprender) como también de las representaciones que construyen sobre los diferentes temas. Un reflejo de estas últimas son las preguntas vinculadas a la búsqueda de sentido sobre lo que aprenden.

De modo que a partir de la especificidad de las preguntas que realizan en cada caso se pueden reconocer algunos emergentes en común y algunas diferenciaciones. Si pensamos, entonces, en qué preguntas habitualmente realizan estudiantes de secundario en las clases de práctica docente en historia, los casos observados, nos permiten aseverar que no todos/as preguntan sobre lo mismo. Sus preguntas presentan oscilaciones según el tipo de trabajo intelectual en el que se les propone que avancen desde la enseñanza.

Así, es posible pensar que éstas no serán las mismas cuando deben aprender -a partir de determinados recursos didácticos- a identificar una información (en un texto por ejemplo) que las que realizan cuando deben aprender a argumentar o establecer causas sobre un hecho a partir de esa información. De manera que esas preguntas varían en función de los ejercicios que les proponemos y de los desafíos que se les presenta al momento de abordar un contenido histórico.

Sin embargo, en uno y otro caso, también es posible observar que cuando preguntan lo hacen a partir de diferentes tipos de búsquedas. Y que estas búsquedas se dan en forma de relaciones devenidas de sus propias estrategias de aprendizaje. Las cuales incluyen diferentes habilidades del pensamiento que ponen en juego tales como la comprensión, la interpretación, el análisis, o la identificación y reconocimiento de conceptos y causas, entre otras. Y que nos permiten observar otros emergentes con puntos en común. Los cuales considero resultan aportes importantes para pensar en el valor de sus preguntas para la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

En primer lugar, que el estudiantado de secundario habitualmente realiza preguntas de diferente tipo o carácter en relación a los contenidos históricos aprendidos. Preguntas que he identificado como de tipo conceptual, de sentido, causal, interpretativas y empáticas a partir de los casos descriptos. Tipos que no necesariamente se expresan en todos los casos pero que están presentes en las clases de práctica docente en historia con más o menos notoriedad. Así, se puede notar que en los cuatro casos considerados (casos 1, 2, 3, 4), se destacan las preguntas de tipo conceptual. Casi con igual relevancia se puede notar, en tres de los cuatro casos (casos 1, 2 y 4), la presencia de preguntas relacionadas a la búsqueda de sentido sobre lo que aprenden. Solo en dos casos (casos 2 y 4) se da un predominio de preguntas causales.

Finalmente, solo en un caso (caso 3), puede observarse la presencia de preguntas de tipo interpretativas y empáticas.

En segundo lugar, me parece importante reparar en el contenido o en lo que incluye cada tipo de pregunta. Es decir, en qué es lo que piensan y en qué demandan orientación cuando realizan preguntas de tipo conceptual, de sentido, causal, interpretativas y empáticas. En este sentido, he elaborado un cuadro (Ver CUADRO 5) que permita reflejar este aspecto de su aprendizaje de la historia retomando algunos de los ejemplos de los casos ya enunciados más arriba.

El CUADRO 5 ofrece entonces una síntesis que intenta dar cuenta, en primer lugar, de lo que están pensando o aparece implicado cuando realizaron cada tipo de pregunta. En segundo lugar, recuperar algunos ejemplos de enunciación que, en cada caso, expresan dicha implicación. Y en tercer lugar, incluye algunas contribuciones que el estudiantado de secundario, en cada caso, puso de manifiesto a través del tipo de preguntas que enunció. Es decir, para qué realizó y formuló cada tipo de pregunta en las clases de cada practicante docente. Ya que la enunciación de toda pregunta implica una búsqueda intencional sobre algo que no se sabe o que a priori carece de sentido.

CUADRO 5.				
¿Qué preguntas realizan estudiantes de secundario en las clases de práctica docente en historia?				
Preguntas	Implicancia	Caso	Ejemplo de enunciados	Contribuyen a:
Conceptuales	Enunciados en los que expresan búsquedas sobre el contenido semántico de una/s palabra/s que inicialmente les resultan extrañas.	1	<i>“¿Qué quiere decir cuando habla de confederación argentina?”</i>	Dotar de significado una experiencia, situación o hecho histórico para comprenderla/o.
		2	<i>¿Cómo es lo de las relaciones de dependencia y explotación?</i>	
		3	<i>“¿Cuál es la diferencia entre Imperio y Ciudad-estado?”</i>	
		4	<i>“¿Qué es el Estado de derecho? ¿En qué se diferencia con una dictadura militar (en términos de un Estado de facto)?”</i>	
De sentido	Enunciados en los que expresan lo que les dan a entender determinados conceptos e informaciones ofrecidas.	1	<i>¿Entonces no eran tan civilizados los que hicieron la “Conquista del desierto”?</i>	Relacionar conceptos con una experiencia, situación o hecho histórico para comprenderla/o.
		2	<i>¿Es para obligar a los que no trabajan?</i>	
		4	<i>¿Eran para seguir teniendo el control?</i>	
Causales	Enunciados en los que expresan búsquedas de razones sobre una situación e información ofrecidas.	2	<i>¿Los trabajadores pasan del campo a la ciudad?</i>	Comprender e interpretar el porqué de situaciones o hechos históricos.
		4	<i>Al ver que les había ido bien a cuba, lo veían como un riesgo [se refiere a Estados Unidos] de que se expandiera su ejemplo al resto de América latina. (...)</i>	
Interpretativas	Enunciados en los que expresan la necesidad de relacionar la información ofrecida con sus representaciones e ideas previas.	3	<i>¿En esa zona sería en la que estaba la Cultura Olmeca? ¿Por todo México se había expandido el Imperio de los Aztecas?</i>	Dar cuenta de qué y cómo entender una experiencia o situación histórica.

Empáticas	Enunciados en los que expresan una identificación (en primera o tercera persona, y en tiempo pasado o presente) y una ubicación en “el lugar de...” sujetos sociales implicados en determinadas experiencias históricas.	3	<p><i>¿Cómo hacían para hacer esos templos tan grandes si no tenían máquinas?</i></p> <p><i>¿De dónde sacaban esas piedras y cómo hacían para llevarlas para arriba?</i></p>	Entender y poder representarse una experiencia o evento histórico del pasado.
------------------	--	----------	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Así, las preguntas de tipo conceptual designan situaciones en las que el estudiantado expreso búsquedas relacionadas a lo que carecía de definición ante palabras que inicialmente les resultaron extrañas. Aspecto importante sobre el que se demandó orientación para poder dotar de significado y por ende comprender lo que debían aprender.

Las preguntas de sentido designan situaciones en las que expresaron lo que les daban a entender determinadas conceptualizaciones e informaciones que se les ofreció. En este caso, la búsqueda de precisión sobre las relaciones entre conceptos e informaciones sobre una experiencia histórica apareció como el interés principal de dichas inquietudes.

Las preguntas causales designan situaciones en las que el estudiantado tendió a la búsqueda de orientaciones para poder identificar razones sobre un hecho o situación histórica. Es decir, para reconocer sus motivos y así poder interpretarlos y comprenderlos.

Las preguntas de tipo interpretativas designan situaciones en las prevalecieron inquietudes sobre relaciones posibles entre la información que se les ofreció en cada caso y sus propias representaciones e ideas previas sobre cada tema. En este tipo de preguntas, la preocupación e intención particular se vinculó preponderantemente a poder dar cuenta con más precisión de lo que estaban entendiendo sobre una situación o experiencia histórica abordada.

Finalmente, las preguntas empáticas designan aquellas situaciones en las que prevalecieron búsquedas sobre explicaciones posibles ante un hecho o situación histórica pero a partir de su posible involucramiento en ese hecho o situación. La identificación y ubicación en el lugar “de...” indicaron búsquedas cuyo propósito principal fue poder representarse ellos/as mismos/as en dichas situaciones y hechos. Implicó en algún aspecto cierto ejercicio de interpretación. Pero en este caso, aun habiendo interpretación, lo que prevaleció en este tipo de preguntas se vinculó más a lo imaginable si se estuviera en lugar “de...” Lo cual puede favorecer u obstaculizar el entendimiento de un tema en particular.

Se puede observar entonces que, en sus enunciados, el estudiantado nos plantea búsquedas cuyo contenido o implicancia son fundamentales en el aprendizaje de un pensamiento histórico y crítico. Lo cual pone en relevancia la importancia del lugar que tiene la pregunta en su aprendizaje y, en nuestro caso, para la enseñanza de la historia.

En relación a este último aspecto, y en tercer lugar, quiero plantear una última consideración. Las preguntas del estudiantado de secundario en la clase de historia indican también una valoración de su propio aprendizaje de la historia. No son solo una referencia de una inquietud cognitiva. Su enunciación en cualquier momento de la clase permite identificar para el profesorado las posibilidades que tienen de aprender lo que se les enseña. Y también sus expectativas respecto a los contenidos históricos escolares.

En este sentido me parece de suma importancia considerar las preguntas que realizan como una buena *herramienta o recurso* que permite mejorar nuestras prácticas de enseñanza. Sobre todo porque habilita la articulación de lo que queremos enseñar con buena parte de sus estrategias de aprendizaje. Pero también porque, a través de ellas, permitimos aquello que nos plantean: el diálogo que a través de una pregunta construyen de manera personal y colectiva con el pasado y con el presente.

Para avanzar en este propósito, saber algo de las preguntas que realizan nos puede permitir entonces no solo un replanteamiento de las preguntas que les formulemos desde la enseñanza. Sino también poder colaborar en el enriquecimiento de algunas que se hicieron en los casos observados. Ya que nos indican precisamente aquello en lo que podemos colaborar, orientar y mejorar desde la enseñanza. He aquí su importancia. No hacerlo y destinarlas a un lugar marginal nos mantiene en aquel lugar difícil que planteaba inicialmente en este escrito. Esto es, vedar la posibilidad que nos plantean en sus preguntas de dotar de significado una experiencia u hecho histórico, poder conceptualizar una experiencia, comprender e interpretarla dando cuenta de razones y formas de representación posibles. Indicadores que -según los casos observados y las contribuciones que se pueden identificar en sus propias preguntas- se vinculan más de lo que pensamos con nuestros propósitos y con el sentido del enseñar y aprender historia en la clase escolar.

Como sucede en el *mundo de Sofía* (Gaarder J., 1991), en sus preguntas quizás haya más pólvora de la necesaria para aprender y para enseñar historia. En ellas es posible observar lo que pueden pensar y lo que no pueden a partir de lo que saben. Con ellas no alcanza, pero no hay dudas que en gran parte de ellas existe un factor movilizador de intereses e inquietudes que son fundamentales para la construcción

de nuevos saberes. O al menos para cuestionar o revisar los ya construidos. Y de esta manera, habilitar recorridos posibles que difícilmente se puedan transitar en otros espacios.

Considerar algunos de los aspectos mencionados quizás salve más las distancias existentes entre las preguntas centradas exclusivamente en la disciplina y las preguntas que se formula el estudiantado de secundario desde su vida social y cotidiana. Acotamiento de una brecha que no solo potenciaría más el sentido de enseñar y aprender historia en la escuela. Sino también la apropiación de saberes y conocimientos históricos y sociales que puedan orientarse más hacia la finalidad última de la enseñanza de la historia: la formación de un pensamiento histórico.

Referencias

- Bloch Marc (1949).** *Introducción a la Historia*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Fontana Josep (2003).** “¿Qué historia enseñar?” *Clío & Asociados*. Universidad Nacional del Litoral. pp. 15-26.
- Fontana Josep (2005).** *Introducción al estudio de la HISTORIA*. Ed. Crítica. Barcelona.
- Gaarder Jostein (1991).** *El mundo de Sofía*. Ed. Berkley Books. Recuperado de <http://bibliotecasolidaria.blogspot.com.ar/2011/10/el-mundo-de-sofia-jostein-gaarder.html>
- Gadamer Georg Hans (1993)** *Verdad y método*. Ediciones Sígueme-Salamanca. Quinta edición. Recuperado en www.sigueme.es/libros/verdad-y-metodo-i.html
- Hobsbawm Eric (2002).** *Sobre la historia*. Ed. Crítica. Biblioteca de bolsillo. Barcelona.
- Pagés Joan (2009).** *El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Reseñas de la Enseñanza de la historia*, Apehun. N° 7, Alejandría.
- Zuleta Araújo O. (2005).** “La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje.” *Educere*. Vol. 9, n° 28, enero-marzo. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. pp. 115-119.
- Siede Isabelino (2010).** “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Ed. Aique. Buenos Aires. pp. 269-294.