

La pregunta en el aprendizaje de la historia

Víctor Salto¹

Reseñas n° 15

[pág. Xx –xx]

Recibido: 17/04/17

Aceptado: 02/06/17

ISSN N° 1668-8864L

Resumen

La pregunta cumple un papel importante en el aprendizaje. En el caso de la historia, favorece la indagación de informaciones y conocimientos sobre los procesos históricos, la construcción de diálogos con el pasado en relación a las propias experiencias de vida y la observación de indicadores posibles de aprendizaje sobre el pasado para la comprensión del presente en perspectiva de futuro. En otras palabras, la pregunta constituye un factor importante y movilizador en la construcción de conocimientos históricos.

En este artículo desarrollo una aproximación al lugar de la pregunta en el aprendizaje de la historia. Para ello, presento dos casos de práctica docente que entiendo nos permiten observar en parte la diversidad de preguntas que formulan estudiantes en las clases de historia. En particular, focalizando en ¿qué preguntan estudiantes de secundario en las clases de historia? ¿para qué realizan sus preguntas? y ¿qué tipos de preguntas se pueden identificar en sus formulaciones? Aspectos que, tenidos en cuenta, pueden contribuir a una orientación más adecuada del aprendizaje de la historia escolar.

Palabras claves:

Pregunta, Aprendizaje, Historia, Práctica Docente.

¹Profesor en historia en nivel secundario. Profesor formador en las cátedras de Didáctica General y Especial de la Historia y de Práctica Docente del profesorado en Historia (Facultad de Humanidades/Universidad Nacional del Comahue). Profesor formador en la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales del 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). Miembro de la APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales). victorsalto26@gmail.com

Abstract

The question plays an important role in learning. In the case of history, it favors the investigation of information and knowledge about historical processes, the construction of dialogues with the past in relation to one's own life experiences, and the observation of possible indicators of learning about the past for the understanding of the present in perspective of future. In other words, the question is an important and mobilizing factor in the construction of historical knowledge.

In this article I develop an approximation to the place of the question in the learning of history. For this, I present two cases of teaching practice that I understand allow us to observe in part the diversity of questions asked by students in history classes. In particular, focusing on what do high school students ask in history classes? Why do they ask their questions? And what types of questions can be identified in their formulations? Aspects that, taken into account, can contribute to a more adequate orientation of the learning of the school history.

Keywords:

Question, Learning, History, Teaching practice.

Reconocer el valor de la curiosidad en el aprendizaje de la historia

Indudablemente, cuando pensamos en el aprendizaje de la historia escolar debemos inscribir nuestras preocupaciones en el marco de una diversidad de mediaciones sociales, pedagógicas, epistemológicas, psicológicas, sociológicas, éticas y políticas. Las cuales dan cuenta de que ningún proceso de aprendizaje se da en el vacío. Y es en el contexto de esas mediaciones, cuyo abordaje en particular escapa al alcance de este escrito, en el que me interesa aquí pensar en el valor de la pregunta para el aprendizaje de la historia escolar.

Dicho esto, Paulo Freire y Antonio Faudez marcaban hace algunas décadas atrás el carácter profundamente democrático que tiene la pregunta en el aprendizaje. En su apuesta *por una pedagogía de la*

pregunta, advertían que en la curiosidad se encuentra el comienzo de todo conocimiento. Y que vedar esta posibilidad nos limita como docentes a lo que Freire denominó un fenómeno de “castración de la curiosidad” (Freire P. y Faudez A., 2013, p.69).

Estas observaciones no solo nos permiten revisar el potencial de la pregunta en el aprendizaje histórico sino también las limitaciones de una enseñanza que no se responsabilice de las preguntas de los/las estudiantes como aspecto importante en sus procesos de construcción de conocimiento escolar. Por ello, reconocer sus avances, sus problemas, y la importancia del diálogo con sus inquietudes, deben formar parte de una enseñanza que se permita interpelar por las inquietudes del estudiantado. Que reconozca en ellas una posibilidad de diálogo en pos de la construcción de conocimientos. Propiciadora de espacios de participación genuina de los/las estudiantes en dicho proceso de construcción en relación a los contenidos históricos que han de aprender. Y que estime sus inquietudes como condición necesaria para la construcción de todo conocimiento histórico escolar.

En esta línea, la preocupación no pasa entonces por una valoración de la pregunta o de la curiosidad en sí misma. Sino por subrayar su importancia en la elaboración de relaciones sobre hechos y experiencias orientados a permitir explicaciones y reflexiones posibles para la comprensión de los contenidos históricos. Así, su potencial estaría más en la acción que provoca -y a la que da comienzo- que en su simple enunciación. Aspecto que también indica algo fundamental para quién/es enseña/mos historia. Esto es, la necesaria realización de una reflexión previa sobre ¿qué es una pregunta?, ¿qué es preguntar? y ¿cómo saber preguntar? Todo ello pensado en relación a un saber específico como el histórico escolar.

Con respecto al primer aspecto, hemos de considerar que una pregunta es siempre *la formulación de un enunciado* destinado a conocer/comprender sobre algún fenómeno o hecho y obtener información al respecto. Implica la apertura a una posibilidad de conocimiento (Gadamer G. H., 2012) y una búsqueda sobre lo que no se sabe o bien sobre lo que aparece como carente de sentido y significado.

Así, un/a estudiante aprende a través de la pregunta no solo cuando sus búsquedas son respetadas y tenidas en cuenta. Sino también cuando es orientada/o a formular mejor sus preguntas en relación a los contenidos históricos que ha de aprender. Es decir, cuando es orientado en el saber qué preguntar. Aspecto que implica un *saber reformular aquello que indica su curiosidad* sobre algún fenómeno o dato de la realidad histórica en cuestión. Lo cual nos permite, además, reconocer indicadores sobre lo que hay detrás de las preguntas que se formulan sobre los temas en estudio. Es decir, en qué están pensando cuando formulan sus preguntas y poder orientar por ende en algunas precisiones sobre dichas formulaciones.

Este segundo aspecto es importante. Sobre todo porque saber formular sus curiosidades 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, p.16). Marco en el que se puede tender a fortalecer su lugar en la construcción de conocimiento histórico escolar. Y en el que sus preguntas pueden potenciarse no solo hacia el aprendizaje de un saber sobre el pasado en sí sino también en relación al mundo que les toca vivir, a través de una apropiación constructiva y no de un mero voluntarismo cognitivo.

Ello nos involucra, finalmente, con el tercer aspecto en relación a la pregunta: al cómo saber preguntar. Lo cual implica orientar en un cómo establecer las mejores relaciones entre los saberes históricos abordados para la comprensión de la realidad social. Aspecto que pone en evidencia las contribuciones que el conocimiento histórico puede realizar para su formación ciudadana en la actualidad. Según este criterio, un/a profesor/a ha de saber orientar en esa acción. Es decir, embarcarse en la aventura de orientar en el *saber formular esas preguntas esenciales* para la comprensión del presente histórico con perspectiva de futuro.

Es preciso reconocer que los surcos por los cuales se puede optar en dicha acción no son únicos y unilaterales. Sus orientaciones pueden

ser diversas según el trabajo intelectual que se promueva y los conocimientos sobre los cuales se pretenden aprendizajes históricos (Aisenberg B., 2011). Pero en todos los casos su potencial estará orientado cuando las preguntas permitan el diálogo con otras preguntas, con respuestas posibles, y con las propias experiencias de vida de los/as estudiantes. Si ese trayecto es incompleto, la pregunta puede contribuir poco al aprendizaje histórico escolar.

Lo dicho hasta aquí nos relaciona con aquello que ineludiblemente puede ser del interés del estudiantado. Es decir, con sus propias inquietudes en determinadas situaciones de aprendizaje en las clases de historia escolar. Y sobre las cuales, en esta oportunidad, realizo una primera aproximación desde un doble lugar. Por un lado, como docente formador de estudiantes del profesorado en historia en situación de iniciales prácticas docentes de enseñanza. Por otro lado, como docente observador de esas situaciones de enseñanza y aprendizaje de la historia escolar en escuelas de nivel medio de la región (Neuquén Capital).

Doble lugar que, mediado además por mi propia experiencia docente en el nivel escolar, moviliza la inquietud de observar el lugar y el valor de la pregunta en el aprendizaje de la historia en los actuales contextos. Y que en definitiva me ha orientado a dar cuenta de algunas experiencias y compartir algunas de sus recurrencias a partir de casos concretos. El punto de partida de este trabajo estuvo entonces en aquella misma pregunta que me hiciera un practicante del profesorado en formación inicial antes del comienzo de las clases que debía desarrollar en el nivel secundario: *¿Qué debo saber sobre lo que preguntan estudiantes de secundario en las clases de historia?* Abierto el abanico, sirva en tal caso esta primera aproximación a modo de respuestas provisorias y que aún considero abiertas a más indagaciones.

En este marco, me interesa focalizar en el análisis de las preguntas de los/las estudiantes en las clases de historia considerando que éstas ofrecen posibles indicadores de sus procesos de aproximación a los saberes históricos que se les enseñan. Con ello, realizar una reflexión sobre el contenido de sus preguntas y su lugar en el aprendizaje de la

historia. Aspecto en el que, según los casos considerados, se destaca la relevancia de las preguntas en las relaciones que construyen sobre los contenidos históricos que deben aprender en relación a diferentes aspectos. Es decir, la existencia de preguntas que ofrecen indicadores de cómo el estudiantado construye –de modo explícito o implícito– conocimientos históricos estableciendo relaciones y diálogos desde su presente con un saber específico. Y que permiten pensar en cómo la enseñanza de la historia puede contribuir a la formación de una mirada crítica sobre la sociedad, a la formación ciudadana de los/las estudiantes, e incluso en ciertas posibilidades de transformación social.

En este horizonte, la enseñanza de la historia puede encontrar en la pregunta una posibilidad para potenciar el aprendizaje en la medida en que ésta favorece el aprender sobre cambios y continuidades de hechos y eventos históricos, el aprender a ordenarlos temporalmente, y el aprender a identificar posibles causas, entre otros (Pagés J. y Santisteban A., 2008). Dimensiones a partir de las cuales se contribuye a orientar hacia la comprensión histórica de nuestro presente. Y junto con ello, formular una toma de posición y una lectura interpretativa autónoma del mundo y las realidades sociales en las que se vive, y de un pensamiento que permita reflexionar sobre lo *porvenir* (futuros posibles) (Funes A. G., 2011; Santisteban A., 2011 y 2013).

¿Qué preguntan estudiantes de secundario en las clases de historia?

Una pregunta en la clase de historia no siempre puede encontrarse con respuestas esperadas. E incluso puede toparse fácilmente con algo de lo inesperado:

- Practicante docente: *Entonces ¿Quién debe proteger a niños y niñas?*
- Estudiante de secundario: *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 aspecto. La practicante docente interroga para avanzar y promover la asimilación de 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 “correcta” o esperada ante la formulación de su enunciado.

La situación, en definitiva, es ilustrativa de alguno de los aspectos que inicialmente apuntaba sobre el valor de la pregunta en el aprendizaje de la historia. No solo es un indicio de lo que nos podemos encontrar cuando el alcance de la pregunta se acota o solo es pensada desde la enseñanza. Sino de cómo esa limitación puede revisarse si la pregunta no solo es reconocida sino también promovida en el estudiantado para que aprenda historia. Y ello implica asumir el desafío de plantearnos ¿qué preguntas esperamos que se formulen sobre los contenidos históricos escolares que han de aprender?

En este sentido, desarrollo a continuación una descripción general de dos experiencias de práctica docente que considero nos permite ilustrar lo señalado hasta aquí. Las mismas fueron llevadas a cabo por estudiantes del profesorado en historia de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Comahue-Argentina). Sobre ambos casos he realizado una selección de situaciones de enseñanza y de aprendizaje que nos permitan observar qué preguntan estudiantes de secundario. Y luego de ello, destacar en el último apartado de este trabajo algunos indicadores posibles devenidos de sus preguntas en relación a para qué preguntan y qué tipos de preguntas se formulan.

Sobre ambas experiencias de práctica docente realizaré referencias específicas a partir del nombre de los/las practicantes a cargo de las clases:

- **Caso 1: Lautaro y Lucas** (Curso 3° año Historia. CPEM n° 41. Ciclo lectivo: 2015).

- **Caso 2: Pablo y Micaela** (Curso 1° año Historia. Santa teresa de Jesús. Ciclo lectivo: 2016).²

Caso 1: Lautaro y Lucas (3° año Historia. CPEM n° 41. 2015)

La práctica docente de Lautaro y Lucas se desarrolló durante un lapso de nueve semanas en el segundo semestre del ciclo lectivo 2015 y a partir de una secuencia didáctica destinada a un 3° año de Historia. El estudiantado de secundario debía aprender sobre contenidos de historia argentina en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. En particular, saberes relacionados a la formación y construcción definitiva de un Estado centralizado abordando el período 1880 a 1916. Ello en el marco de la inserción del país en el mercado mundial a partir de la consolidación del modelo económico agroexportador. El propósito general contemplaba el abordaje y análisis del período a partir de la observación de las desigualdades resultante de la conformación del modelo económico impulsado y sus efectos en la fragmentación de la sociedad de fines de siglo XIX.

Para ello, los contenidos que se les propusieron fueron organizados 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 este marco, la enseñanza de la historia se proyectó para un grupo de 25 estudiantes cuya presencia en la sucesión de clases fue variable. Se trataba de estudiantes de secundario, entre 15 y 17 años de edad, caracterizados por Lautaro y Lucas como un grupo heterogéneo, con una dinámica de trabajo acostumbrada a la participación, y cierta

² Me refiero a estudiantes en formación y que hicieron sus prácticas iniciales como docentes, en un caso, en una escuela pública (Caso 1) y, en otro caso, en una escuela pública de gestión privada (Caso 2) de la ciudad de Neuquén capital. Estas escuelas son, respectivamente, el Centro Provincial de Enseñanza Media n° 41 y el colegio Santa Teresa de Jesús. Dichos estudiantes del profesorado realizaron sus prácticas durante los años 2015 (Caso 1) y 2016 (Caso 2), en el marco del cursado de la cátedra práctica docente. 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 las grabaciones de audio realizadas durante las mismas.

constancia en el cumplimiento y en la producción de las actividades propuestas en cada clase. Son estudiantes que asisten a una escuela pública ubicada en la periferia Este de la ciudad de Neuquén capital, provenientes de zonas aledañas a la misma y que transitan su tercer año con ciertas expectativas vinculadas predominantemente a la continuación de estudios superiores luego del secundario.

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 del 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 en la sucesión de las clases desarrolladas 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 Lautaro y Lucas en el marco de lo que fue su posterior reflexión sobre su propia práctica- la pregunta organizadora no permitió en este caso desafiar lo que se invitaba a pensar a partir de lo que se sabía (Siede I., 2010, p.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 nos

indican, de alguna manera, que no basta con el simple planteo de la pregunta para que ésta sea apropiada por los/las estudiantes como interrogante genuino y propio.

La situación planteada 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 sus preguntas tuvieron un lugar más destacado, permitiendo una aproximación más adecuada a los desafíos que se esperaba pudieran resolver.

Con respecto a ello, en el CUADRO 1 se ilustran algunas de las preguntas que fueron formulando en relación a algunos aspectos del contenido que debían aprender.

Curso: 3° B. Historia.	
Tema: “Argentina en el marco de la división internacional del trabajo de fines del s. XIX y principios del XX.”	
1) Preguntas relacionadas a la búsqueda de causas sobre diferentes aspectos del proceso abordado:	
Aspectos del contenido	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
<p>CASO 1</p> <p>➤ En relación al tema de la formación de un mercado de trabajo durante esta época.</p>	<p>✓ <i>Entonces, ¿una de las razones por las que se forma el mercado de trabajo fue que los trabajadores pasan del campo a la ciudad?</i></p> <p>✓ <i>¿El mercado se forma porque no se pagaba un salario formal?</i></p>
<p>➤ En relación al tema de la formación de un mercado de capitales.</p>	<p>✓ <i>¿La finalidad del mercado de capitales era solucionar el desempleo en el trabajo que había y la economía del país?</i></p> <p>✓ <i>¿Necesitaban más plata para pagarles a los inmigrantes?</i></p>

<p>➤ En relación al tema de la formación de un mercado de tierras.</p>	<p>✓ <i>Se forma ¿por qué se necesita expandir tierras?</i> ✓ <i>Se forma por qué ¿el Estado busca más ganancias al expandir tierras?</i></p>
<p>2) Preguntas relacionadas a la búsqueda de precisiones conceptuales:</p>	
<p>Aspectos del contenido</p>	<p>¿Qué preguntan estudiantes de secundario?</p>
<p>➤ En relación al tema de la formación de un mercado de trabajo durante esta época</p>	<p>✓ <i>¿El sindicato es donde un trabajador se queja?</i> ✓ <i>¿Cómo es lo de las relaciones de dependencia y explotación?</i></p>
<p>3) Preguntas relacionadas a la búsqueda de comprobación de inferencias sobre lo que estaban aprendiendo:</p>	
<p>Aspectos del contenido</p>	<p>¿Qué preguntan estudiantes de secundario?</p>
<p>➤ En relación al tema de la formación de un mercado de trabajo.</p>	<p>✓ <i>El mercado de trabajo ¿es para obligar a los que no trabajan? ¿Hasta cuándo duró eso? ¿Ahora está el trabajo forzoso no?</i> ✓ <i>Con el mercado de trabajo ¿el Estado buscaba disciplinar la mano de obra?</i> ✓ <i>¿Si la mano de obra se iba a trabajar a otros lugares [piensa en el campo], el desempleo subía [piensa en las ciudades]?</i></p>
<p>➤ En relación a los vínculos económicos de Argentina con Gran Bretaña durante esta época.</p>	<p>✓ <i>¿Eso quiere decir que nuestra economía dependía de ellos, de lo que ellos pedían?</i></p>

CUADRO 1. Fuente: Elaboración propia. 2017.

Caso 2: Pablo y Micaela (1° año Historia. Santa Teresa de Jesús. 2016)

La práctica docente de Pablo y Micaela se desarrolló durante un lapso de cuatro semanas en el segundo semestre del ciclo lectivo 2016 y a partir de una secuencia didáctica destinada a un 1° año en historia. El estudiantado de secundario debía aprender sobre contenidos de Historia Americana prehispánica. En particular, saberes relacionados 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).

Para ello, los contenidos propuestos se organizaron a partir de la siguiente idea básica: “el proceso de organización socioeconómico de las sociedades prehispánicas de América estuvo íntimamente ligado a la cosmovisión y creencias que las mismas presentaban” (sic).

En este marco, la enseñanza de la historia se proyectó para un grupo de 28 estudiantes de entre 13 y 14 años. Grupo caracterizado inicialmente por Pablo y Micaela por ser participativo en términos generales, aplicado en el cumplimiento de sus responsabilidades escolares (sobre todo en relación a la lectura previa de los textos sobre los cuales se le proponía trabajar en cada clase), y principalmente abierto a la interrogación permanente sobre los temas que esperaban aprender. Según textuales palabras de Pablo y Micaela, un grupo demandante de actividades e informaciones, e interesado en aprender y demostrar su capacidad de aprendizaje. Son estudiantes que asisten actualmente a una escuela pública de gestión privada ubicada en la periferia Este de la ciudad de Neuquén capital, provenientes de diferentes zonas y que se encuentran comenzando a transitar el nivel secundario con importantes expectativas en torno a lo que les puede ofrecer la formación escolar que se les brinda.

En este contexto, durante el desarrollo de esta experiencia los/las estudiantes de secundario aprendieron sobre los contenidos propuestos fundamentalmente a partir del uso de un texto escolar de lectura obligatoria³. En general, las preguntas que desde la enseñanza se les planteó a los/las estudiantes de secundario giraron en torno a la búsqueda de respuestas meramente descriptivas y centradas en la identificación de información en el texto escolar. Lo cual permitió una relativa organización de datos sobre diferentes aspectos y dimensiones de las culturas abordadas. Sin embargo, no se promovieron interrogantes en relación a la posibilidad de poner en tensión esa información con las ideas que el estudiantado ya tenía o iba construyendo en el proceso de apropiación del tema. Lo cual en este caso marcó límites importantes para la problematización a partir de la cual, según se había propuesto, debían asimilar los contenidos.

Aun cuando esas características fueron recurrentes en la sucesión de las clases de Pablo y Micaela, las preguntas del estudiantado de secundario no estuvieron ausentes. Al respecto, algunas de ellas en el CUADRO 2 permiten ilustrar sus inquietudes en relación a diferentes aspectos del contenido.

Curso: 1° B. Historia.		
Tema: “Sociedades indígenas americanas prehispánicas”.		
CASO 2	1) Preguntas relacionadas a la búsqueda de control sobre lo que se interpreta (principalmente sobre la información que les ofrece el libro de texto escolar):	
	Aspectos del contenido	¿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</i>

³ 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

	<i>clásico?</i>
<p>➤ En relación a la periodización de las culturas abordadas.</p>	<p>✓ <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></p>
<p>➤ En relación a la ubicación espacial de las culturas abordadas.</p>	<p>✓ <i>¿En esa zona sería en la que estaba la Cultura Olmeca?</i></p> <p>✓ <i>¿Por todo México se había expandido el Imperio de los Aztecas?</i></p>
<p>➤ En relación a la organización económico social de las culturas abordadas.</p>	<p>✓ <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></p> <p>✓ <i>Si los tributos se pagan en producción y trabajo: ¿y la mita?</i></p>
<p>➤ En relación al desarrollo técnico y arquitectónico de las culturas abordadas.</p>	<p>✓ <i>Eran los esclavos los que construían, ellos estaban obligados a levantar los templos. Para eso estaban los esclavos. ¿No?</i></p>
<p>2) Preguntas relacionadas a la búsqueda de precisiones conceptuales:</p>	
<p>Aspectos del contenido</p>	<p>¿Qué preguntan estudiantes de secundario?</p>
<p>➤ En relación a la organización política de las</p>	<p>✓ <i>No entendí mucho eso de la Triple Alianza y lo del Imperio</i></p>

<p>culturas abordadas.</p>	<p><i>Mejica. ¿Cómo es? ¿Entonces el Imperio Azteca son esas tres ciudades que primero se juntan y luego se expanden?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <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>
<p>➤ En relación a la organización social de las culturas abordadas.</p>	<p>✓ <i>¿Qué es la estratificación social?</i></p>
<p>➤ En relación a la organización económica de las culturas abordadas.</p>	<p>✓ <i>¿Qué significa tributar? ¿Qué es la reciprocidad?</i></p>
<p>3) Preguntas relacionadas a la búsquedas de comprensión empática:</p>	
<p>Aspectos del contenido</p>	<p>¿Qué preguntan estudiantes de secundario?</p>
<p>➤ En relación al desarrollo técnico y arquitectónico de las culturas abordadas.</p>	<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>
<p>➤ En relación a la organización económica de</p>	<p>✓ <i>Cuando practicaban la agricultura de terrazas, ¿cómo</i></p>

las culturas abordadas.	<i>hacían para transportar el agua desde abajo y regar las terrazas?</i>
➤ En relación a la organización y los vínculos sociopolíticos de las culturas abordadas.	✓ <i>¿Dice [se refiere al texto escolar] que se casaba con la hermana? ¿Cómo se va casar con la hermana? ¡Está loco!</i>

CUADRO 2. Fuente: Elaboración propia. 2017.

¿Para qué preguntan y qué tipos de preguntas realizan? Sobre algunas inquietudes devenidas del propio aprendizaje de la historia escolar.

Diferentes investigaciones didácticas han dado cuenta de la existencia de prácticas docentes rutinarias y que poco se relacionan con las inquietudes del estudiantado y con los problemas de la vida (Pagés J. 2011). Por ello, los casos 1 y 2 descriptos -estudiantes del profesorado en situación de práctica docente- no indican necesariamente una ausencia de experticia en el oficio en relación a los desafíos y dificultades que les plantean el qué y para qué preguntan estudiantes de secundario en sus clases de historia. Más bien, entiendo que nos permiten pensar en problemas comunes devenidos de la propia práctica de la disciplina escolar. Tanto para el campo de la formación inicial como para la formación continuada del profesorado.

Por otro lado, la descripción de ambos casos no pretende arribar a comparaciones entre sí sino a observar lo que de la práctica docente resulta como emergente del aprendizaje de la historia en relación a las preguntas que realizan estudiantes de secundario. En este marco, en ambos casos, 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 que se les ofrece (y la información que éstos les permiten disponer) como también de las representaciones que construyen sobre los diferentes temas históricos que deben aprender.

Si observamos la especificidad de sus preguntas podemos dar cuenta además de algunos emergentes en común y algunas diferenciaciones. En esto, los casos observados nos permiten aseverar que no todos/as preguntan sobre lo mismo. Sus formulaciones presentan oscilaciones que de alguna manera permiten corroborar aquella inicial afirmación sobre los diversos surcos por los cuales se construyen y reconstruyen las preguntas en la clase de historia. 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. Pero también, que sus preguntas varían en función de los desafíos que se les presenta al momento de abordar un contenido histórico.

Ello nos invita a observar que, en uno y otro caso, cuando preguntan lo hacen a partir de búsquedas siempre mediadas por la comprensión e interpretación que realizan sobre los contenidos históricos. Es decir, búsquedas sobre saberes específicos que siempre se despliegan en el marco de procesos de construcción de sentidos y significados que un/a estudiante pone en juego al momento de abordar lo que ha de aprender. Y que nos demanda reconocer entonces que esas búsquedas sobre los saberes históricos específicos, en todos los casos, son búsquedas de sentido e interpretación. Pero también, que en estas búsquedas de sentido e interpretación, construyen diferentes tipos de relaciones sobre y a partir de los contenidos que se le presentan. Y que en esas construcciones podemos identificar diferentes tipos de búsquedas en su proceso de aprendizaje de la historia. Las cuales considero resultan aportes importantes para pensar en el lugar y el valor que tienen sus preguntas en dicho proceso.

En este sentido, he identificado –según los casos descriptos y a partir de las inquietudes que ponen en juego- la construcción de diferentes tipos de preguntas y que he denominado como de tipo conceptual, inferencial, causal, de control, y empáticas. Tipos que no necesariamente se expresan por igual en ambos casos pero que están presentes en cada clase de práctica docente en historia con más o menos notoriedad. Así, puedo notar que, tanto en el caso 1 como en el 2, se destacan preguntas de tipo conceptual. Casi con igual relevancia

se puede notar la presencia de preguntas de tipo inferencial y de búsquedas causales sobre lo que deben aprender (caso 1). Como también la presencia de preguntas de control y de empatía (caso 2).

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, inferencial, causal, de control y empática. En este sentido, he elaborado el CUADRO 3 con el propósito de reflejar este aspecto de la pregunta en su aprendizaje de la historia retomando algunos de los ejemplos de los casos ya enunciados más arriba. En dicho cuadro ofrezco entonces una síntesis que intenta dar cuenta, en primer lugar, de lo que emerge o está implicado cuando realizaron cada tipo de pregunta. En segundo lugar, recuperar algunos ejemplos de enunciación que, en cada caso, expresan dicha implicación. En tercer lugar, de qué caso se trata en particular. Y, en cuarto lugar, incluye algunas contribuciones que el estudiantado de secundario puso de manifiesto en cada caso a través del tipo de preguntas que enunció. Es decir, para qué realizó y formuló implícitamente cada tipo de pregunta en las clases de cada practicante docente. Ya que la enunciación de toda pregunta, como afirmaba inicialmente, implica una búsqueda comprensiva, interpretativa e intencional sobre lo que ha de ser aprendido.

Así, las preguntas de *tipo conceptual* designan búsquedas relacionadas a una necesidad de precisión conceptual, en el marco de las relaciones que pusieron en juego entre sus ideas y los saberes que debían aprender. Aspecto importante sobre el que se demandó orientación para poder dotar de significado histórico y por ende comprender lo que debían aprender.

Las preguntas *inferenciales* designan aquellas búsquedas en las que expresaron lo que les daban a entender determinadas conceptualizaciones e informaciones que se les ofreció. Y cuyo propósito se destinaba a corroborar dichas inferencias que les iban surgiendo, en el marco de las tensiones suscitadas entre sus propias ideas y el proceso de asimilación que construían en relación a nuevos saberes, conceptos e informaciones sobre una experiencia histórica.

Preguntas que implicaron, entonces, la necesidad de complementar la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseían (Goodman K., 1982).

Las preguntas de *tipo causal* designan búsquedas en las que el estudiantado tendió a demandar orientaciones y/o corroboración sobre las relaciones causales que estaban pensando y estableciendo para poder identificar razones sobre un hecho o situación histórica. Es decir, para reconocer sus motivos y poder interpretarlos y comprenderlos de manera adecuada.

Las preguntas *de control* designan búsquedas en las que prevalecieron inquietudes centradas en poder establecer aclaraciones de ideas sobre lo sostenido por parte del profesorado en sus intervenciones como sobre los planteos propios. Búsquedas que considero en términos *de control* en la medida en que refiere a un “autocontrol sobre lo interpretado” y que los/las estudiantes pusieron en juego con el propósito de garantizar una adecuada comprensión del contenido histórico que debían aprender. Su consecuencia inmediata, poder dar cuenta con más precisión de lo que estaban entendiendo sobre una situación o experiencia histórica abordada.

Finalmente, las preguntas de *empatía* designan aquellas búsquedas en las que prevalecieron relaciones y 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, como sabemos, puede favorecer u obstaculizar el entendimiento de un tema en particular.

¿Para qué preguntan estudiantes de secundario en las clases de historia?			
Preguntas	Implicancia	Caso	Ejemplo de enunciados
Conceptuales	Enunciados en los que expresan búsquedas sobre precisiones conceptuales en relación al contenido histórico escolar.	1	- "¿Cómo es lo de las relaciones de dependencia y explotación?"
		2	- "¿Cuál es la diferencia entre <i>Inmateria</i> y <i>Ciudad-estado</i> ?"
Inferenciales	Enunciados en los que expresan lo que les dan a entender determinados conceptos e informaciones ofrecidas.	1	- "El mercado de trabajo ¿es para obligar a los que no trabajan?"
Causales	Enunciados en los que expresan búsquedas de orientaciones y/o corroboración sobre las relaciones causales que piensan y establecen sobre el contenido histórico	1	- "Entonces, ¿una de las razones por las que se forma el mercado de trabajo fue que los trabajadores pasan del campo a la ciudad?"
De control	Enunciados en los que expresan búsquedas de aclaraciones de ideas sobre lo sostenido tanto por el profesor como por sus propios planteos e interpretaciones.	2	- "¿En esa zona sería en la que estaba la <i>Cultura Olmeca</i> ?" "¿Por todo México se había expandido el Imperio de los <i>Aztecas</i> ?"
Empáticas	Enunciados en los que expresan (en primera o tercera persona, y en tiempo pasado o presente) una identificación y ubicación en "el lugar de..." los sujetos sociales en sus experiencias históricas.	2	- "¿Cómo hacían para hacer esos templos tan grandes si no tenían máquinas?" - "¿De dónde sacaban esas piedras y cómo hacían para llevarlas para arriba?"
	Preguntan para:		
			Dotar de significado una experiencia, situación o hecho histórico.
			Corroborar inferencias y complementar información en relación a conceptos e ideas propias o ya asimiladas sobre una situación o hecho histórico.
			Poder identificar razones sobre un hecho o situación histórica.
			Autocontrol (garantizarse comprensiones adecuadas) sobre lo que se interpreta de una experiencia histórica.
			Entender y poder representarse una experiencia o evento histórico del pasado en relación a referencias con su presente.

CUADRO 3. Fuente: Elaboración propia. 2017.

Se puede observar entonces que, en sus enunciados, el estudiantado nos plantea búsquedas cuyo contenido es fundamental en el aprendizaje de un pensamiento histórico y crítico (Pagés J., 2009). Lo cual pone en relevancia la importancia del lugar que tiene la pregunta en su aprendizaje histórico.

En relación a este último aspecto quiero plantear una última consideración. Esta se vincula a la valoración que realizan de su propio aprendizaje de la historia. La enunciación de sus preguntas en cualquier momento de la clase de historia 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 formulan y su para qué las realizan, ya que estar atentos a lo que preguntan y poder comprender lo que están planteando permite y habilita una forma potente para articular lo que queremos enseñar con buena parte de sus estrategias de aprendizaje. Pero también porque, a través de ellas, permitimos al estudiantado ejercitar aquello que sus propias preguntas nos plantean: el diálogo epistémico que -a través de una pregunta- construyen de manera personal y colectiva con experiencias del pasado desde su presente. Sea a través de preguntas causales, conceptuales, inferenciales, de control o empáticas.

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, por ejemplo, se hicieron en los casos observados. 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 de orientar en la construcción de significados sobre una experiencia u hecho histórico, en la posibilidad de conceptualizar una experiencia, de comprenderla e interpretarla dando cuenta de razones y formas de representación más precisas, de dialogar con sus inferencias y orientar en su corroboración o revisión, y de generar

espacios de ejercicio de empatía histórica. 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 de aprender historia en la clase escolar. Quizás considerando que algunos de estos indicadores, podamos encaminar u orientar aprendizajes históricos más adecuados en términos de aproximaciones sucesivas y de construcción de conocimientos históricos escolares por parte de estudiantes de secundario.

Bibliografía

Aisenberg, B. (2011). “Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia”. *Reseñas de enseñanza de la historia*. N° 9. pp. 147-165 APEHUN. Córdoba: Alejandría Editorial.

Freire, P. y Faudez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, pp 1-224. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores. 1° ed.

Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos. En Pagés Joan y Santisteban Antoni *Les questionssocialment vives i lénsenyament de les ciènciessocials*. UAB, Servei de Publicacions. Documents 97. pp. 53-63.

Gadamer, G. H. (2012). *Verdad y método*, pp. 1-704. Ediciones Sígueme-Salamanca. 13°edición.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro E. y Gómez Palacios M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Enseñanza de la historia*. N° 7, pp. 69-91. APEHUN. Córdoba: Alejandría Editorial.

Pagés, J. (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales”. *En Reseñas de Enseñanza de la historia*, N° 9, pp. 41-60. APEHUN. Córdoba: Alejandría Editorial.

- Pagés, J. y Santisteban A. (2008) Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica. En Jara Miguel A. (Comp.) *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Cap. IV, pp. 91-124. Neuquén: Educo.
- Santisteban, A. (2011) Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En AAVV *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*, pp. 63-84. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santisteban, A. (2013). La importancia de las imágenes sobre el futuro en la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la historia*, N° 11, pp. 187-213. APEHUN. Córdoba: Alejandría Editorial.
- Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, pp. 269-294. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, Vol. 9, n° 28, pp. 115-119 enero-marzo. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.