

Núm 8 2021

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968

Monográfico Didáctica de la Historia.

Homenaje a Joan Pagès

Coordinado por Antoni Santisteban y Neus González Monfort



Edita:
Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

Patrocina: Universidad de Extremadura

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento- CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/es/>



Reconocimiento - CompartirIgual (by-sa): Se permite el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

Cáceres. 2021

Editores: Nicolás de Alba Fernández, Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz, Ana M^a Hernández Carretero y Ramón Martínez Medina.

Coordinadores de este monográfico: Antoni Santisteban y Neus González Monfort

E-ISSN: 2531-0968

URL: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/index>

Editores / Editors

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla, España
 Roberto García Morís, Universidade da Coruña, España
 Carmen Rosa García Ruiz, Universidad de Málaga, España
 Ana Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España
 Ramón Martínez Medina, Universidad de Córdoba, España

Consejo Asesor/ Advisory Board

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla, España.
 Beatrice Borghi, Università di Bologna, Italia.
 Liliana Bravo Penjeam, Universidad Alberto Hurtado, Chile.
 Sérgio Claudino, Universidade de Lisboa, Portugal.
 María del Consuelo Díez Bedmar, Universidad de Jaén, España.
 Mariela Coudannes, UNL, Argentina.
 Francisco F. García Pérez, Universidad de Sevilla, España.
 Ernesto Gómez Rodríguez, Universidad de Málaga, España.
 Marie-Claude Larouche, Université du Québec à Trois-Rivières, Canadá.
 Linda Levstik, Ohio State University, EE.UU.
 Ivo Mattozzi, Libera Università di Bolzano, Italia.
 Maria Ceu de Melo, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
 Iara Vieira Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
 Selva Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
 Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, U. Tecnológica de Pereira, Colombia.
 Joan Pagès i Blanch, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
 Sebastián Plá, UNAM, Méjico.
 Alicia Risso Miguez, Universidade da Coruña, España.
 E. Wayne Ross, University of British Columbia, EE.UU.
 María Sánchez Agustí, Universidad de Valladolid, España.
 Edda Sant Obiols, Manchester Metropolitan University, Reino Unido.
 Antoni Santisteban Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
 Fernando Seffner, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
 Daniel Schugurensky, Arizona State University, EE.UU.
 Jesús Estepa Giménez, Universidad de Huelva

Consejo de Redacción / Editorial Board

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla, España.

Beatriz Andreu Mediero, Universidad de Las Palmas, España.
 Aurora Arroyo Doreste, Universidad de Las Palmas, España.
 María Jesús Bajo Bajo, Universidad de Salamanca, España.
 María Joao Barroso Hortas, Universidade de Lisboa, Portugal.
 Cristiano Gustavo Biazzo Simon, Universidade Estadual de Londrina, Brasil.
 Juan José Díaz Matarranz, Universidad de Alcalá de Henares, España.
 Alfredo Gomes Dias, Universidade de Lisboa, Portugal.
 Francisco J. Dosil Mansilla, Univ. Michoacana de San Nicolás Hidalgo, México.
 Sylvain Doussot, Universidad de Nantes, Francia.
 Neus González Monfort, Universidad Autónoma de Barcelona.
 Gustavo González Valencia, Universidad de Medellín, Colombia.
 Rodrigo Henríquez Vásquez, Pontificia Universidad Católica de Chile.
 Santiago Jaén Milla, Universidad de Jaén, España.
 Miguel Ángel Jara, Universidad Nacional del Comaue, Argentina.
 María Dolores Jiménez Martínez, Universidad de Almería, España.
 Esther López Torres, Universidad de Valladolid, España.
 María Olga Macías Muñoz, Universidad del País Vasco, España
 Juan Luis de la Montaña Conchiña, Universidad de Extremadura, España.
 Manuel José López Martínez, Universidad de Almería, España.
 Myriam Martín Cáceres, Universidad de Huelva.
 Elisa Navarro Medina, Universidad de Sevilla, España.
 Caroline Pacievitch, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
 Antonio Pantoja Chaves, Universidad de Extremadura, España.
 David Parra Monserrat, Universidad de Valencia, España.
 Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén, España.
 Sixtina Pinochet Pinochet, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.
 María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla, España.
 José Luis de los Reyes León, Universidad Autónoma de Madrid, España.
 Lucía Valencia Castañeda, Universidad de Santiago de Chile.
 Augusta Cecilia Valle Taimán, Pontificia Universidad Católica, Perú.
 Gabriela Vasquez Leyton, Universidad de Valparaiso, Chile

PRELIMINARES 8

El segundo monográfico de REIDICS está dedicado nuevamente a recordar la figura y la obra de un compañero que ha contribuido a crear y consolidar el área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Podemos afirmar, teniendo la certeza de que es compartido por colegas a nivel nacional e internacional, que Joan Pagès ha jugado un papel central en ese proceso. La particularidad del mismo radica en que la construcción de conocimiento, entre quienes disfrutaron de su amistad, se encuentra íntimamente entrelazada a una extensa trama de afectos y sentimientos que nos ha unido a un lado y otro del Atlántico.

En *Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores*, recordaba que su primer contacto con colegas fuera de Cataluña tuvo lugar en 1979 y con el ICE de la Universidad de Murcia como escenario. Con perspectiva, tomamos conciencia de que en cuarenta años logró conocer profundamente la investigación desarrollada en el ámbito francófono, anglosajón y latinoamericano, nos puso en contacto con sus colegas gracias a los Simposios de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, y nos situó en la comunidad científica internacional.

Las inagotables preguntas de Joan Pagès a los problemas de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, siempre tuvieron como telón de fondo el hecho de considerarse, por encima de todo, un formador de formadores que defendía la complementariedad de la formación científica y profesional del profesorado. Preguntas y respuestas han tejido con el tiempo, un entramado de conocimientos que sólo podía divulgar, con claridad y palabras sencillas, quien había investigado extensamente sobre ellas. En alusión a la Didáctica de la Historia, por destacar uno de sus múltiples trabajos, nos decía lo siguiente, “*pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende Historia y Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza*” (Pagès, 2004, p. 157).

Pagès, Joan. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Encarna Nicolás, José Antonio Gómez y Juan José Carrera Ares. (Coords.). *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Universidad de Murcia.

Precisamente, a lo largo de cuatro décadas reiteró en contadas ocasiones que la alternativa a una enseñanza de la Historia anclada en modelos tradicionales y transmisivos, se encontraba en dos procesos necesariamente entrelazados:

1. La construcción de conocimiento didáctico en y desde la práctica de enseñar Historia, para comprender la racionalidad de esta y transformarla.

2. Investigar sobre la enseñanza de la Didáctica de la Historia, para mejorar la construcción de la temporalidad desde programas y estrategias formativas sustentadas en evidencias científicas.

En los inicios de una segunda generación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, podemos constatar que uno de los cambios fundamentales introducidos por esta se encuentra, precisamente, en la advertencia que nos hacía en el ecuador de su trayectoria académica. Gran parte de los artículos publicados en REIDICS muestran que, la formación del profesorado hoy se centra en enseñar investigando para cambiar la práctica educativa.

El monográfico está coordinado por quienes continúan con brillantez su trabajo en la Universidad Autónoma de Barcelona, Antoni Santisteban y Neus González Monfort. Ambos aceptaron con enorme agradecimiento la propuesta del equipo editorial de REIDICS y han sido anfitriones de colegas de Europa y América Latina, discípulas y discípulos que nos recuerdan cómo su obra ha traspasado fronteras para crear una amplia comunidad científica. Un conjunto de artículos que se elaboran para repensar las palabras y la obra del maestro Joan Pagès, afianzar lo aprendido de él y descubrir cómo sigue inspirando sus investigaciones. Con estos trabajos dan tributo al maestro y al intelectual incansable que seguiremos leyendo, con el recuerdo emocionado del amigo perdido.

El monográfico está compuesto por un conjunto de artículos encabezado por quienes coordinan el número 8 de REIDICS:

1. Antoni Santisteban Fernández, Jordi Castellví Mata. Neus González Monfort. Gustavo González Valencia. Marion Massip Sabater. *In Memoriam al maestro Joan Pagès: enseñar ciencias sociales para lograr un mundo mejor.*
2. Edda Sant Obiols. Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio
3. Carmen Escribano Muñoz. *Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico.*
4. Caroline Pacievitch. *Aulas imperfectas: democracia, utopía e investigación en la enseñanza de la Historia.*
5. Sixtina Pinochet y Javier Mercado-Guerra. *Ciudadanía democrática y comunidades educativas en contexto de pandemia: una mirada desde las contribuciones de Joan Pagès.*
6. Gabriel Villalón Gálvez. *Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas en la Historia Escolar.*
7. Rafael Olmos Vila. *¿Hacia dónde caminan los cangrejos? Perspectivas de futuro de una generación asestada por dos crisis.*
8. Diana Marcela Arana Hernández, Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo y Carolina Aguirre Arias. *De la formación inicial a la enseñanza del conocimiento social del profesorado novel de primaria: una relación por construir.*
9. María Paula González. *Las prácticas docentes en la enseñanza de la Historia.*
10. Carlos Daniel Gunzelmann, Facundo López y Miguel Ángel Jara. *Pensamiento histórico, problemas sociales y cultura digital en la enseñanza de la Historia. Aportes de una investigación.*

11. Jesús Estepa-Giménez y Emilio Delgado-Algarra. *Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria.*

El artículo coral de la Universidad Autónoma de Barcelona encabeza el monográfico, realizando una revisión de las temáticas que, de forma continuada, han estado en la obra del maestro Pagès. Un esfuerzo ímprobo dada la cantidad, más de 400 publicaciones, la diversidad de temáticas, como la calidad de sus contenidos. Un recorrido que parte de la enseñanza del tiempo histórico y culmina en el pensamiento social crítico.

Edda Sant analiza los fundamentos teóricos que han contribuido a la conceptualización de la enseñanza de las Ciencias Sociales y cómo han condicionado nuestra forma de entender su didáctica. Frente a las teorías liberal, marxista y crítica, que han dado sustento a la misma, apuesta por la democracia radical como categoría que reconsidere la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales.

Desde la UNIR, Carmen Escribano indaga sobre las representaciones que construyen futuros docentes de Educación Primaria sobre la enseñanza y aprendizaje del tiempo. Detecta un cambio en metodologías y estrategias, aunque prevalece una concepción cronológica del estudio del pasado, frente a otras que realizan conexiones entre pasado-presente y, en escasas ocasiones, las que conducen a pensar el futuro.

Caroline Pacievitch, nos acerca a experiencias didácticas en las que la historia de la democracia se convierte en un espacio para la creación de utopías entre alumnado y profesorado. El artículo se centra en la exploración de las relaciones temporales que moviliza el alumnado de Educación Básica de Brasil, en una interesante labor compartida con el profesorado universitario.

Desde Antofagasta y Coquimbo, Sixtina Pinochet y Javier Mercado, analizan las voces de niños, niñas y familias con el objeto de fortalecer la educación para la ciudadanía desde el espacio escolar y comunitario. Con escuela y ciudad, como espacios de participación y ejercicio de la ciudadanía, valoran positivamente cómo puede contribuir a comprender un mundo en continua transformación.

En representación de la Universidad de Chile, Gabriel Villalón conecta la enseñanza de la Historia y la ciudadanía con el propósito de aportar resultados que contribuyan a construir una historia escolar que incorpore, fomente y desarrolle narrativas históricas vinculadas a actores no tradicionales. Con ello comprueba que aportan narrativas históricas no tradicionales y fortalece la formación ciudadana.

Rafael Olmos, docente del IES Bernat de Sarrià de Benidorm, investiga las representaciones sociales de dos generaciones de adolescentes. Detecta en ellas la escasa confianza en la democracia representativa y en las posibilidades de superar el impacto de dos crisis económicas

consecutivas, tomando conciencia el alumnado de que las condiciones de vida futuras pueden ser peor que las de sus padres.

La Universidad Tecnológica de Pereira, presenta un trabajo sobre las prácticas de profesorado novel en Educación Básica Primaria de Colombia. Arana, Gutiérrez y Aguirre, constatan que un currículo basado en estándares de competencias, instrumentaliza la enseñanza y la aleja del contexto del alumnado, por lo que apuestan por una formación del profesorado comprometida con la democracia y la transformación social.

Desde Argentina, Paula González se adentra en las prácticas de docentes de Historia, para profundizar en el papel que juegan en ellas saberes, acciones, representaciones y emociones. La investigación pretende conocer y reconocer prácticas educativas desde la formación inicial del profesorado y con retroalimentaciones significativas entre docencia e investigación.

La Universidad Nacional del Comahue (Argentina), nos acerca a cómo al pensar históricamente los problemas sociales, operadores temporales como cambio y continuidad son claves en la comprensión histórica. Para Gunzelmann, López y Jara, las representaciones sociales adquieren gran importancia para poder alcanzar las finalidades educativas perseguidas, reforzadas con el uso de fuentes de información y evidencias.

Cierran el monográfico Jesús Estepa-Giménez y Emilio Delgado-Algarra, quienes investigan el potencial de una propuesta formativa que sitúa el patrimonio en el centro del debate democrático, con motivo del proceso de resignificación iniciado con el Valle de los Caídos. Comprueban que dicha propuesta actúa como huella o testimonio de la memoria y contribuye a la construcción de pensamiento crítico.

Al monográfico le acompaña una miscelánea de cinco artículos, más reducida de lo esperado debido a la acogida que ha tenido el llamamiento de REIDICS a homenajear a Joan Pagès.

1. Aurora Arjones Fernández y Anabel Fernández Moreno. *El ensayo como instrumento para la formación docente en Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.*
2. Gisela de la Guardia Montesdeoca. *Legislación e innovación educativa en la gestión del patrimonio arqueológico de las Islas Canarias.*
3. Mónica Cava Pagán y Laura Arias Ferrer. *Aprendizaje basado en objetos en Educación Infantil: evaluación de una estrategia de intervención.*
4. José María Cuenca y Marta Pérez González. *El cuento en la enseñanza del patrimonio: análisis de propuestas didácticas en Educación Infantil.*
5. Yolanda Barajas Reyes. Programa *“Vivir y Sentir el Patrimonio”*: perspectivas antes y durante el confinamiento por la COVID-19.

Encabeza dicho bloque de artículos la propuesta realizada desde la Universidad de Málaga, en la que se sitúa al ensayo como instrumento para la formación docente en Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Aurora Arjones y Anabel Fernández se adentran en ella como

herramienta para el desarrollo de estructuras de pensamiento crítico entre el futuro profesorado de Educación Primaria.

Gisela de la Guardia, analiza el papel de la educación patrimonial en la legislación y curriculum canario, para llegar a la conclusión de una presencia dispar en ellos del patrimonio arqueológico, destacando su escasa representación en la Educación Primaria. Aboga por su inclusión para la enseñanza de la Historia y la necesidad de tomar conciencia de su protección por la fragilidad de su conservación.

El aprendizaje basado en objetos en Educación Infantil, es una investigación evaluativa que analiza una estrategia de intervención realizada en la Universidad de Murcia. Mónica Cava y Laura Arias se adentran en las posibilidades que presenta la didáctica del objeto en el desarrollo de habilidades de pensamiento en niñas y niños de 5 años, para concluir que mejora las habilidades de observación e interacción con las fuentes del pasado.

Cierran el número dos aportaciones de la Universidad de Huelva. José María Cuenca y Marta Pérez-González nos acercan al cuento como recurso para conocer el contenido patrimonial en Educación Infantil. El análisis del desarrollo de una propuesta didáctica ha permitido establecer criterios que refuercen el diseño de propuestas en Educación Patrimonial en dicha etapa educativa.

Finalmente, Yolanda Barajas Reyes, analiza un programa en Educación Patrimonial desarrollado en un contexto virtual a causa del confinamiento por el COVID-19. Destaca en el artículo la particularidad del concepto de patrimonio que se baraja en los resultados de investigación, desde una concepción simbólico-identitaria en la docencia presencial, frente a una concepción más estética en la docencia virtual.

Cerramos los Preliminares destacando nuestro deseo de contribuir a honrar la memoria y reconocer la obra de quien será clave en la evolución del conocimiento en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales.

El Equipo Editorial



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021
Recibido 1 de agosto de 2020
Aceptado 25 de setiembre 2020

Pensamiento histórico, problemas sociales y cultura digital en la enseñanza de la historia

Historical thought, social problems and digital culture in the teaching of history

Carlos Daniel Gunzelmann

Universidad Nacional del Comahue / CPE Nqn.
Email: carlosdgunzelmann@outlook.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0145-9254>

Facundo Agustín López

Universidad Nacional del Comahue / CPE Nqn.
Email: facu8400@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4294-1445>

Miguel Ángel Jara

Universidad Nacional del Comahue
Email: mianjara@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0959-9000>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.156>

Resumen

En este trabajo presentamos un estudio de caso realizado con dos grupos de estudiantes -un 4to. y un 5to. año- de escuelas públicas del nivel medio en la provincia de Neuquén, en la norpatagonia Argentina. Hemos abordado un problema social relevante y candente para identificar en qué medida contribuye al desarrollo del pensamiento histórico o dicho de otro modo, si el estudiantado piensa históricamente los problemas sociales. Los resultados indican que si bien es importante tener en cuenta los operadores temporales como el cambio y la continuidad, de manera que permita la comprensión histórica de los mismos, con la utilización de fuentes de información o evidencias necesarias, la Representaciones Sociales cobran un papel de gran importancia que si no se abordan en todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, pueden generar una dificultad para la concreción de la finalidades perseguidas. En nuestra investigación, cualitativa crítica, construimos una secuencia didáctica con la utilización de dispositivos digitales que nos permitió obtener la información y los datos necesarios para el análisis. La misma se desarrolló en un contexto pandemia que nos desafió en su reformulación -porque inicialmente se pensó para ser trabajada en la presencialidad- y

a pensar cómo las y los estudiantes responderían al desarrollo de las actividades propuestas, con la utilización de dispositivos digitales, en la virtualidad. A continuación, se expone el análisis de los resultados alcanzados en este proceso investigativo.

Palabras clave: pensamiento histórico; cultura digital; problemas sociales; representaciones sociales; historia.

Abstract

In this work we present a case study carried out with two groups of students -a 4th. and a 5th. year- of public schools of the secondary level in the province of Neuquén, in the Argentine North-Patagonia. We have approached a relevant and burning social problem to identify to what extent it contributes to the development of historical thought or, in other words, if the student body thinks historically about social problems. The results indicate that although it is important to take into account temporary operators such as change and continuity, in a way that allows their historical understanding, with the use of sources of information or necessary evidence, Social Representations play a role of It is of great importance that if they are not addressed throughout the teaching and learning process, they can generate a difficulty for the realization of the objectives pursued. In our critical qualitative research, we built a didactic sequence with the use of digital devices that allowed us to obtain the information and data necessary for the analysis. It was developed in a pandemic context that challenged us in its reformulation -because it was initially thought to be worked on in person- and to think about how the students would respond to the development of the proposed activities, with the use of digital devices, in the virtuality. The following is the analysis of the results achieved in this investigative process.

Keywords: historical thought; digital culture; social problems; social representations; history.

"El futuro es el único tiempo que colectivamente podemos construir".

En memoria de Joan Pagés.

1. Procesos de una investigación situada en tiempos de virtualidad

Enseñar a pensar históricamente es un tema que se ha instalado como una preocupación en la investigación y en la enseñanza de la historia y ha generado una serie de discusiones en torno a las dificultades que se presentan al momento de promoverlo en la clase de historia, más allá de las distintas metodologías o estrategias que se utilicen para tal consecución. En este artículo analizamos los datos y la información obtenida, en nuestra investigación¹, a partir de la aplicación de un dispositivo digital pensado para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en la clase de historia. Hemos adaptado las estrategias a nuestros tiempos, donde digitalidad y virtualidad son realidades tangibles del conocimiento que se encuentra en constante expansión y construcción. Para ello se hizo uso de diferentes herramientas digitales, que fueron aplicadas en diferentes momentos.

¹Los autores de este artículo somos profesores en historia que trabajamos en escuelas públicas de la Ciudad de Neuquén y nos encontramos realizando un Trayecto de Formación de Posgrado en Investigación: "El desarrollo del pensamiento histórico a partir de la utilización de dispositivos digitales en la clase" (2019-2020; Disp. S.I.: N° P04/19) que dirige el Dr. Miguel A. Jara, en el marco del Proyecto de Investigación C129 "El aprendizaje escolar de las ciencias sociales en contextos de la cultura digital" (2017-2020) Financiado y asentado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue - Argentina.

En nuestra investigación, de carácter cualitativo e interpretativo crítico, nos hemos planteado como objetivos examinar cómo el estudiantado se relaciona con el aprendizaje del conocimiento social en la escuela, analizar las fuentes de información digital que se les ofrece al estudiantado para el aprendizaje de la historia, interpretar las relaciones que se establecen entre conocimiento histórico, dispositivos digitales y problemas sociales en el aprendizaje y analizar cómo los dispositivos digitales inciden en el desarrollo de un pensamiento histórico, social y crítico. Para ello realizamos un estudio de caso intrínseco y colectivo (Stake, 2005), que alejado de cualquier generalidad o representatividad (Yin, 1994; Stake, 2005) busca comprender de qué manera se desarrolla el pensamiento histórico, mediado por dispositivos digitales, en un grupo concreto de estudiantes.

La investigación con estudio de caso se ha convertido en una metodología muy importante en la investigación cualitativa en el campo de las ciencias sociales. El estudio de caso es una manera, una estrategia de organizar y presentar los resultados de una investigación. Dice Stake (2005), de un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular y su singularidad, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes nos hemos orientado a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo se vincula el estudiantado con los problemas sociales? ¿Cómo se configuran las representaciones sociales a partir de la información que circula en las redes sociales? ¿De qué manera contribuyen las representaciones sobre problemas sociales para la configuración del pensamiento histórico? ¿Cómo explica el estudiantado el origen de los problemas sociales, como la pobreza?, entre otras.

El caso, que analizamos, se construyó con dos grupos de estudiantes pertenecientes a dos escuelas de la ciudad de Neuquén. Las dos instituciones educativas se ubican en la zona del casco céntrico de la ciudad y se caracterizan porque ambas comunidades educativas están constituidas por adolescentes y jóvenes que en su mayoría provienen de las barriadas que no pertenecen a la parte céntrica de la ciudad. Esto genera ambientes heterogéneos en las escuelas, ya que se cruzan experiencias de vida diversas, con diferentes condiciones materiales, culturales y construcciones subjetivas diversas en cada caso.

El proceso investigativo se organizó en dos fases. Inicialmente hemos realizado una encuesta -con el uso de un formulario de Google Drive- a las y los estudiantes con los que trabajaríamos en la investigación. En esta fase exploratoria, además de recabar información general sobre la utilización de dispositivos digitales en la vida cotidiana y en la escuela, hemos planteado preguntas de carácter semiestructuradas con la finalidad de conocer qué temas o problema sociales son de interés para el estudiantado, dato relevante para la segunda fase en la que los abordamos en una secuencia didáctica que nos permita saber de qué manera el estudiantado se vincula con los problemas sociales y de qué forma esto contribuye al desarrollo del pensamiento histórico. Entre la diversidad de temas y problemas que al estudiantado le interesan y preocupan, un dato relevante que nos arrojó el cuestionario es que la *pobreza*. A partir de este dato, entre otros que luego compartiremos, hemos pensado el segundo momento o fase de la investigación.

En un segundo momento, considerando los datos y la información obtenida del cuestionario inicial, se pensó en trabajar la pobreza como concepto clave (Benejam, 1999) en una secuencia didáctica de dos clases, con la utilización de dispositivos y recursos digitales.

A pocos días del desarrollo de la secuencia didáctica (finales del mes de marzo de este año), en Argentina se declaró el Aislamiento Preventivo Social y Obligatoria (ASPO)² producto de la emergencia sanitaria generada por el Covid-19. Dicha situación modificó profundamente lo planificado, dado que las clases presenciales fueron suspendidas en todo el país, y el profesorado tuvo que abocarse al sostenimiento del sistema educativo de una manera distinta y poco frecuente en el sistema educativo de nuestro país, con escasas orientaciones y nulo apoyo material de las autoridades ministeriales, para montar la escuela/clase en cada hogar. En esta situación los medios digitales dejaron de ser una herramienta posible, para ser una herramienta indispensable en la continuidad del proceso educativo y pedagógico en los distintos niveles del sistema educativo argentino.

En este marco hubo que repensar la secuencia, que ahora en vez de ser acompañada con los medios digitales, debía pensarse usándolos como componente central. Como en la fase exploratoria el formulario de Google Drive funcionó favorablemente se lo utilizó nuevamente, esta vez para el diseño y puesta en marcha de la secuencia didáctica, en una modalidad virtual, en la que se trabajó la pobreza, primeramente desde una aproximación conceptual, para luego avanzar y profundizar la problemática desde componentes u operadores de la temporalidad, buscando indagar en la percepción de cambios y continuidades que tenían nuestros estudiantes entorno a la pobreza. La segunda clase virtual, no exenta de dificultades, se organizó a partir de un periodo histórico concreto y así analizar el problema de la pobreza en Argentina en su historicidad ofreciendo diversas fuentes y evidencias sobre el problema.

2. Núcleos teóricos que han orientado la investigación

Nuestro objetivo, como anticipamos, se centra en indagar para conocer los procesos de construcción del pensamiento histórico. Sabemos que se trata de una actividad compleja que demanda de diversidad de acciones tendientes a conocer representaciones, subjetividades, experiencias de vida y de conocimientos base que configuran un modo de pensar y de pensarse en los procesos sociales. Cuestión que no se agota en esta investigación, pero sí que permite tener primeras aproximaciones para promover aprendizajes comprensivos, relacionales, comparativos y situacionales a partir del abordaje de operadores o dimensiones temporales múltiples con problemas sociales relevantes y candentes orientado por claras finalidades (Santisteban, 2011).

Conocemos diversidad de investigaciones relacionadas a nuestra preocupación, sin embargo, y a los fines de este escrito, recuperamos las nociones sobre el pensamiento histórico que nos aportan Pagés y Santisteban (1999). Para los autores catalanes, el desarrollo de este tipo de proceso cognitivo significa que los y las estudiantes desarrollen un lenguaje y una narrativa que dé cuenta de la conciencia temporal, que permita plantear problemas que afectan en el

² El aislamiento social, preventivo y obligatorio es una medida excepcional que el Gobierno nacional adopta en un contexto crítico, desde el 20 de marzo de 2020.

presente, buscar explicación en el pasado y proyectar los cambios que consideren hacia el futuro, atendiendo a la premisa de una ciudadanía comprometida con la democracia, la justicia social y la dignidad de las personas. La conciencia temporal, dicen los autores, debe estar acompañada por una comprensión crítica de la realidad y las problemáticas de la sociedad. El desarrollo del pensamiento histórico parte de una dimensión procedimental propia de la disciplina histórica, que implica una metodología específica al momento de analizar problemas sociales, de allí que sea importante enseñar a leer las fuentes históricas, ubicadas en su tiempo y contexto, como procedimientos fundamentales de este proceso, sumado al análisis de los discursos y relativizar las narrativas.

Pagés (2009) sostiene que el “pensamiento histórico es pensamiento crítico y, en menor medida, pensamiento creativo. Es, también, conciencia histórica” (p. 72). De allí que para el autor es importante promoverlo, desde la enseñanza, para la formación de una ciudadanía democrática que pueda involucrarse en los problemas de su comunidad desde una participación política activa. En una línea semejante, López Facal (2000) destaca la necesidad de que los y las estudiantes adquieran estructuras cognitivas, que les faciliten comprender mejor los problemas sociales que deben afrontar. Remarca que ahí deben contemplarse dos aspectos: uno el de propiciar un conocimiento histórico que permita la construcción de conceptos temporales y causales, que construya explicaciones empíricas y que valore las fuentes históricas; y por otra parte identificar y conocer problemas socialmente relevantes para construir una sociedad más justa.

Una dimensión muy importante en la construcción del pensamiento histórico tiene que ver con las temporalidades que se establecen para complejizar el análisis de determinados temas o problemas. De esta forma, para reflexionar sobre la construcción de temporalidades múltiples que superen las viejas construcciones temporales lineales, es importante partir de las consideraciones expuestas por Cartes Pinto (2019). Si bien la autora centra su análisis en la formación del profesorado, creemos que esta cuestión, no es menor, en tanto impacta u orienta las finalidades de construir un conocimiento social, crítico y comprometido con la ciudadanía, desde la enseñanza de la historia. La autora afirma que:

Es una preocupación indagar cómo se plantea la enseñanza de la periodización en la formación del profesorado porque las repercusiones en las comprensiones de éstos impactan directamente en su forma de enseñar y en la adquisición de un pensamiento complejo de sus futuros estudiantes (Pinto, 2019; p. 2).

Ocampo Ospina y Valencia Carvajal (2019) destacan que la enseñanza de las ciencias sociales, desde los problemas sociales relevantes constituyen, “una propuesta para la integración interdisciplinar, para la comprensión de la realidad social en la escuela” (p. 61). Pensar en problemas sociales que sean significativos para las y los estudiantes permite hacer comprensible un contenido que puede presentarse como extraño a las experiencias cotidianas del estudiantado. De allí que resulta necesario establecer las relaciones temporales que posibiliten, junto a las fuentes, una comprensión del problema.

El trabajar con problemas sociales relevante y candentes en la clase, con la intención de fomentar en el desarrollo de un pensamiento crítico e histórico, desde una perspectiva interdisciplinar (Jara, 2020), nos permite alejarnos de miradas reduccionistas o parciales para adentrarnos a la complejidad constitutiva de los problemas sociales. Sumado a esto y como

elemento importante, pensar la enseñanza desde los problemas sociales relevantes, no sólo ayudan a la comprensión de la realidad social, sino que permiten que se “acentúe la idea de los que debe ser enseñado no viene ya dado, sino que la realidad en su constante transformación puede y debe ser la fuente de conocimiento en la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación y la reflexión constante sobre la sociedad” (Ocampo Ospina y Valencia Carvajal, 2019, p. 63).

Si abordamos el análisis de los problemas sociales, que configuran los entramados sociales en la actualidad hay algunas categorías y conceptos que ameritan ser repensados en el marco de unas sociedades complejas y dinámicas; por ello es necesario atender a los contextos particulares que se constituyen en objeto de estudio.

La pobreza como un problema social relevante y candente, se debe analizar en la larga duración, en tanto es un problema -al menos en nuestro país- que se ha constituido en estructural. En el derrotero de pensar su historicidad nos ubicamos en los estudios historiográficos que contribuyen o dan pistas para pensarlos históricamente. En el caso del estudio de los conflictos sociales en Argentina, desde mitad del siglo XIX hasta la actualidad es interesante rescatar la categoría de “cuestión social”. Esta es definida, por ejemplo, por el historiador Suriano (2000) como la sumatoria de dos cuestiones principales:

Por un lado, los problemas en el mundo del trabajo marcado por los bajos salarios, la desocupación, la precariedad en el empleo, la falta de seguridad en los establecimientos industriales, las largas jornadas laborales, en fin, una marcada desprotección de los trabajadores durante, al menos, tres décadas. Por otro lado, pueden mencionarse las condiciones de habitabilidad de los trabajadores signadas por el hacinamiento, la falta de higiene y los altos alquileres. (Suriano, 2000, p. 20)

En Argentina desde que se planteó la cuestión social a fines del siglo XIX hasta la actualidad, sucedieron diversos gobiernos y regímenes políticos que amplían o restringen los derechos de la clase trabajadora. Los gobiernos peronistas de mitad del siglo XX permitieron el acceso a la clase media de millones de personas provenientes de los estratos sociales más bajos, pudiendo acceder a un mercado de trabajo regulado por el Estado, derechos laborales, acceso a la salud, vivienda y educación. Sin embargo, siempre existieron sectores sociales que quedaron al margen de la redistribución de la riqueza y esta situación de sometimiento a condiciones de vida desfavorables y trabajo precario son los indicios que permiten pensar la pobreza en Argentina como un problema estructural derivado del principal modelo económico del país (agroexportador) consolidado sobre finales de s. XIX en consonancia con los lineamientos de un capitalismo mundial.

El estudio de la cuestión social en Argentina ha sido abordado por diversos autores y autoras, que si bien han centrado la mirada en diferentes aspectos del problema, hay algunas características de sus definiciones que se comparten y pueden aplicarse a problemas de la sociedad actual. La mayoría de los científicos sociales han coincidido en la caracterización del accionar del Estado para intervenir en la resolución de los conflictos. Sin embargo, pensar la intervención estatal en la resolución de conflictos no es la única perspectiva presente al abordar la cuestión social. Suriano, propone agregar una dimensión que problematice el abordaje al plantear que:

La cuestión social no es solo una construcción del discurso dominante o de intelectuales y profesionales preocupados por los problemas sociales, es también una construcción discursiva (y práctica) de los propios actores involucrados, esto es, los trabajadores y las instituciones. (Suriano, 2000, p. 16)

En este marco, podemos sostener que algunos los problemas sociales son cuestiones de larga data en la Argentina y que son relevantes en la medida que son significativos para la comprensión de los procesos históricos. En la actualidad se constituyen en problemas candentes o conflictivos, por tanto son controversiales en el reconocimiento, comprensión y análisis que se promueva en la clase de historia (Funes, 2011).

Otro punto importante para pensar el abordaje y análisis de la pobreza como un problema estructural de nuestra sociedad, tiene que ver con las Representaciones Sociales (RS) que operan sobre el problema. Es decir, al trabajar con problemas sociales relevantes y candentes en la escuela media (que es lo que nos preocupa en este trabajo), no hay que dejar de tener en cuenta qué RS configuran el pensamiento de los y las adolescentes. Al formar parte de una sociedad dinámica es importante saber de qué manera las instituciones y diversidad de agentes socializadores operaron en la configuración de esas RS. Los medios de comunicación como la televisión, radio o diarios cumplen una función importante en el proceso de construcción de RS, así como las opiniones que circulan en las redes sociales.

De allí que al momento de abordar el concepto pensamiento histórico desde las respuestas que nos dieron las y los estudiantes, es importante reconocer las RS que están presentes y configuran modos de pensar en los problemas sociales. Cada consideración que se tiene sobre un problema o cuestión social, tiene de fondo una RS. Acordamos con Villarroel (2017), cuando plantea son “como formas de conocimiento del llamado sentido común, que contribuyen a la comprensión, explicación y dominio de los hechos de la vida diaria” (p. 436). Estas RS son dadoras de sentido y significaciones del mundo que nos rodea; y en nuestro caso, a la hora de pensar en los problemas sociales, sin dudas esta situación opera como orientaciones. Al decir la palabra pobreza tanto a ellos como a nosotros, se nos hace presente una imagen mental sobre lo que es, influenciada por múltiples aspectos. De la misma manera, pensar la pobreza como un problema, también se nos hace presente la noción propia de problemática, es decir se nos hace una imagen mental de lo que significa una problemática. En este caso nos referimos a la problemática como el campo (la dinámica de la realidad social) de percepción de problemas (Jara y Funes, 2016).

Una característica fundamental de las RS es que tienen la facultad de hacer presente algo que puede resultarnos abstracto, como es el concepto de pobreza, por ejemplo, a partir de significados, símbolos o situaciones específicas. Las RS, dan forma y sentido a aquello que estamos pensando o aquello que queremos comprender de la realidad que nos rodea. Nos ayuda a explicar el mundo que vivimos. Relacionado con lo anterior, hay que decir que las “representaciones sociales, siempre son de algo y de alguien” (Jodelete, 1984, p. 476), pero a su vez tienen un componente colectivo/social que las nutre e interactúa en esa representación. Con esto queremos decir que hay RS que pueden ser compartidas entre individuos a un nivel colectivo, más allá de que cada uno le agregue su componente individual a la misma. Es por ello que compartimos la idea que en las RS entran en juego lo psicológico y lo ideológico, lo individual y lo social.

Lo social en las RS refiere a aquellos factores, elementos o características que están presentes en dichas representaciones y que son aprendidos en la vida en sociedad, ya sea con relación a diferentes sujetos sociales (amigos, conocidos) y/o en la interacción con otros en las diferentes instituciones como la escuela o la familia o los medios de comunicación en diferentes formatos. Por ejemplo, en cuanto a este tema Raiter plantea que:

Representaciones refiere, en este contexto, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso que percibe de alguna manera. Esta representación -en la medida que es conservada y no reemplazada por otra- constituye una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso. (Raiter, 2002, p. 11)

Y en este sentido

no todas las representaciones individuales pueden convertirse en sociales. Sin embargo, de modo inverso o de modo no recíproco, las sociales sí pueden convertirse en individuales. Es más, las representaciones sociales, como tales, trabajan como marco para la formación de las individuales. (Raiter, 2002, p. 15)

Sin duda la escuela tiene un papel importante en la construcción RS, es en ella donde aprendemos una gran cantidad de elementos que influyen en diferente grado en nuestras vidas. En la escuela no solo aprendemos conceptos, teorías, disciplinas, etc., también aprendemos cuestiones de la identidad colectiva, como la nacionalidad, discursos, los regionalismos, la memoria reciente, es decir elementos que son colectivos como sujetos sociales (Remolcoy y Jara, 2019). Claro está, cada sujeto construye a lo largo de su vida una representación propia de esos elementos, pero ello no excluye que las representaciones sean parte de un colectivo más grande. Es en la escuela donde se aprenden ideas, que muchas veces quedan fuertemente arraigadas y forman parte de estas RS y que, por ejemplo, se evidencian en los cuestionarios que respondieron las y los estudiantes. Por ello es importante tener presente las RS a la hora de analizar las respuestas y pensar que es lo que nos dicen nuestros estudiantes cuando le preguntamos qué problemas sociales les preocupan.

Por último, pero tan importante como los demás aspectos teóricos señalados, es que pensamos la investigación en el marco de una continua expansión de la cultura digital y los cambios que genera en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Se trata de comprender la complejidad de estos cambios y de qué manera generan una nueva cultura de aprendizaje mediada por los artefactos, dispositivos y/o máquinas/herramientas. Para el caso que nos convoca, analizar para comprender cómo la cultura digital configura nuevos modos de aprender y de relacionarse con el conocimiento escolar es un desafío. Somos conscientes que en esta época conviven tradiciones e innovaciones, crisis y conflictos, certezas e incertidumbres, cuestiones que, al mismo tiempo, interpelan identidades y subjetividades profesionales e institucionales. (Funes, 2016).

La cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de la historia ofrece un nuevo modo de concebir y experimentar el mundo, otras racionalidades de percepción y concepción de la temporalidad y espacialidad humana. La velocidad, el hipertexto, las redes, la web, los software,

entre otros tantos, plantean a los/as sujetos nuevos conceptos para la comprensión de la dinámica social y las representaciones que en ella se configuran.

En este marco entendemos por cultura digital a todos aquellos cambios que son generados producto del desarrollo tecnológico que, asociados al mundo digital e internet, modifican la forma en la que interactuamos en el mundo. En la escuela los cambios tecnológicos y de prácticas asociadas a los mismos son tan rápidos y constantes que nos suelen pasar desapercibidos en la cotidianidad. La cultura digital se ve afectada por distintos factores que van desde el tipo de difusión/consumo, hasta la recepción y la forma en la que se usan o se descartan ante la vertiginosidad del desarrollo tecnológico y las posibilidades económicas de poseerlos.

Para ponerlos en ejemplos concretos, basta pensar en situaciones comunes asociadas a la digitalidad que podemos vivir en las escuelas. Desde estudiantes que usan redes sociales dentro de las aulas y se contactan con sus compañeros de otros cursos, enviar trabajos vía mail o mensajería instantánea, tomarse fotografías con los teléfonos inteligentes y así podríamos dar cientos de ejemplos asociadas a las nuevas prácticas culturales que, incluso, no involucran el uso de los dispositivos en sí mismos. Lo que queremos remarcar es que el estudiantado con el que hemos trabajado es parte de la cultura digital y que hemos visto cambios y prácticas que luego destacaremos.

3. La pobreza como problema social. Análisis de la implementación de una secuencia didáctica virtual

El análisis de las respuestas de los cuestionarios enviados en este primer momento de la secuencia didáctica brindó diversidad de información y de datos sumamente interesantes para pensar sobre la construcción del pensamiento histórico en las y los estudiantes. Sin embargo, por cuestiones de espacio en este trabajo sólo haremos referencia a algunos de ellos, que nos permitan compartir las RS y los modos en que el estudiantado piensa históricamente el problema abordado.

Como se mencionó anteriormente, en esta instancia se buscó trabajar la dimensión conceptual de un problema social relevante y candente como lo es la pobreza en Argentina. Para trabajar este tema en una dimensión temporal que abarque también la historicidad del mismo, se brindaron textos, imágenes y videos sobre el modelo agroexportador del s. XIX y sobre el modelo extractivista de la provincia de Neuquén en la actualidad, principalmente asociado a la extracción de petróleo y gas de los yacimientos de Vaca Muerta mediante fracking.³

³ El documental está elaborado por el portal digital FiloNews (disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8xuC4oQPGKk>) y aborda diversos problemas asociados al modelo económico extractivista vigente en la provincia de Neuquén, tales como la desigualdad en la distribución de los recursos, el acceso al trabajo, la vivienda y los servicios básicos. Vaca Muerta es una zona en la norpatagonia que en los últimos años ha despertado el interés de inversores extranjeros, a partir de la difusión del estado, para explotar recursos naturales, gas y petróleo. Para los gobiernos nacional y provincial es la "gallina de los huevos de oro" el salvataje económico de un país en profunda crisis y desigualdad.

3.1. Primera secuencia

La primera secuencia didáctica⁴ se realizó utilizando el formulario de Google Drive. La resolución de las actividades sugeridas nos aportó algunos datos significativos para analizar cómo el estudiantado piensa históricamente el problema de la pobreza y a su vez qué límites y alcances se evidencian en las distintas actividades en las que se los convoca a dialogar con el conocimiento histórico, las representaciones que los actores involucrados tienen y los problemas sociales que se trabajan.

El formulario de Google Drive utilizado para esta clase estuvo organizado en tres secciones, cada una de las cuales constituía un momento particular para trabajar el problema con diferentes recursos y materiales didácticos digitales. En la primera sección se presentó un fragmento de un texto de Bernardo Kliksberg sobre la pobreza y la desigualdad denominado “Los escándalos éticos de nuestro tiempo”. En la segunda sección les presentamos una red conceptual con los distintos tipos de significados de la palabra pobreza y dos memes. La tercera sección contenía un video documental de la plataforma YouTube denominado “Vaca Muerta: ¿La salvación de Argentina?” que trata sobre la explotación de combustibles no convencionales en los yacimientos ubicados en Vaca Muerta, en la provincia de Neuquén.

Al abordar el análisis de las respuestas que las y los estudiantes realizaron de las actividades sugeridas en el cuestionario, fueron surgiendo algunos elementos que nos permitieron identificar algunas de las RS que los y las adolescentes tienen en torno al problema específico de la sociedad argentina. Por ejemplo, cuando en la primera sección, para trabajar sobre el texto preguntamos: “¿Por qué piensas que pese a los grandes cambios y avances que se mencionan en el texto, no se logra resolver la pobreza como un problema social?”, surgen diversas respuestas, algunas que vinculan la pobreza con el populismo, otras con el clientelismo del Estado, o que algunas personas no salen de esa situación, justamente, por formar parte de las redes clientelares. A modo de ejemplo citamos algunas opiniones expresadas por las y los estudiantes:

“Creo que la extracción de los recursos naturales beneficia más a los gobiernos, presidentes que a los habitantes de ciertos territorios (Añelo) viven sin gas, sin agua, sin luz, gente que apenas tiene un lugar donde dormir.” (C 1 - E 3)⁵

“Beneficia a los gobiernos, ya que son quienes tienen el control de todo lo que se extrae y se lleva un importante porcentaje de las riquezas.” (C 1 - E 5)

“La extracción de los recursos naturales beneficia a las empresas que invierten capitales, al gobierno de turno porque lo utiliza como propuesta para sus campañas políticas prometiendo, en este caso, la salvación del país y a los operarios profesionales nivel jerárquico que obtienen buen ingreso que les permite un determinado estándar de vida.” (C 1 - E 7)

Las valoraciones y opiniones expresadas en estas notas textuales de las respuestas dadas por el estudiantado, encierran fuertes RS, posicionamientos políticos con relación a la función del estado, empatía frente a la desigualdad y, en algunos de los casos, denotan semblantes de los

⁴Cada secuencia didáctica demandó aproximadamente 15 días para la resolución de las diferentes actividades propuestas. Las y los estudiantes las resolvieron en sus hogares y muy pocos realizaron consultas durante el desarrollo de las mismas.

⁵ Referencias: C: Cuestionario - E: estudiante

discursos contruidos desde los medios de comunicación y reproducidos por amplios sectores de la sociedad.

En este sentido es interesante, para reflexionar, cómo se conjugan las opiniones con el conocimiento empírico en los relatos. Al momento de argumentar una respuesta, entendemos que son muchas las RS que operan sobre el pensamiento. Aquí, entre otras cuestiones, es muy importante no dejar de tener en cuenta cómo las opiniones deliberadas de los medios de comunicación influyen en las representaciones que el estudiantado articula con algunos conceptos. Tal es el caso, por ejemplo, del Estado. Si hay algo que el neoliberalismo, desde la década de los '70 hasta ahora, ha logrado menoscabar es justamente al Estado de bienestar. Desde los lugares donde opera discursivamente el poder, es decir, los medios masivos de comunicación, se ha instalado una idea que asocia lo público a lo corrupto, lo ineficiente, y lo privado a lo noble, eficaz y correcto. Y es en este punto donde observamos que se entrelazan RS y conocimiento. Esto se evidencia en las apreciaciones de las y los estudiantes.

“Diría que la pobreza es consecuencia de las malas formas de actuar del estado y de sus prioridades” (C 1 - E 4)

“(la pobreza) es el conjunto de personas que recibe asistencialismo del Estado.”
(C 1 - E 7)

También esto se ve claramente representado al momento de analizar las respuestas a las actividades planteadas para trabajar con el documental. Al preguntarles “¿A quién beneficia la extracción de recursos naturales?”, hay muchas respuestas que apuntan al Estado como el principal beneficiario de esta actividad; y otros identifican precisamente a las empresas multinacionales que operan en el territorio de Vaca Muerta. Entonces, cabe preguntarse por qué hay dos tipos de respuestas siendo que vieron el mismo documental. Pensamos que la respuesta a este tipo de interrogantes nos permite brindar el análisis de las RS que operan en los discursos instalados desde los poderes económicos a través de los medios de comunicación.

Un dato que resulta interesante tiene que ver con las respuestas brindadas al pedir que identifiquen tres situaciones vinculadas a la pobreza que hayan visto en el documental. Las mismas asociaban la pobreza a situaciones muy concretas: el problema del acceso a la vivienda, el acceso a servicios básicos como el gas o la infraestructura de las localidades que rodean a los yacimientos, que genera pésimas condiciones de vida. Se asocian situaciones relacionadas con la pobreza, a lo Suriano caracterizaron como cuestión social para describir una realidad histórica de hace más de cien años. En el s. XXI, estudiantes de escuelas secundarias neuquinas, identifican problemas muy similares para caracterizar un problema social con el que conviven día tras día, sin embargo, en sus escritos no se identifica matices diferenciales en cada época, existe una idea de continuidad de la pobreza caracterizada por adjetivaciones emocionales y empáticas (pobres, no tienen que comer y dónde dormir) unas e inquisidoras otras (no trabajan, son vagos, esperan que el estado les dé).

3.2.Segunda secuencia

Considerando las respuestas de las actividades de la primera secuencia didáctica, se elaboró la segunda secuencia didáctica desde el formulario de Google Drive, pero esta vez focalizando la problemática de la pobreza desde una perspectiva histórica. Para ello se utilizaron como materiales didácticos textos elaborado por los profesores, un video y preguntas, orientadas a pensar la pobreza en el pasado para compararla con situaciones del presente. Se trabajó con la temática de finales del s. XIX y principios del s. XX, más precisamente el modelo agroexportador, las características de la inserción de Argentina en el mercado mundial, y las relaciones de desigualdad y dependencia entre países.

Las respuestas obtenidas mostraron interesantes resultados, los y las estudiantes que participaron de las mismas mostraron componentes del pensamiento histórico y crítico en sus respuestas. Si bien, como nos pasa en el primer cuestionario, no podemos analizar aquí todo el dispositivo, si podemos traer una síntesis de las preguntas y respuestas que obtuvimos. Por ejemplo, les preguntamos sobre la relación entre la pobreza y la dependencia económica, mediante tres consignas relacionadas entre sí:

- ¿Consideras que nuestro país está bajo los signos de dependencia económica de otros países o potencias mundiales? ¿Por qué?
- ¿Tiene alguna relación la pobreza con la dependencia económica? ¿Por qué?
- Escribe tres palabras que, según tu criterio, representa dependencia económica

La totalidad del estudiantado considera que nuestro país está bajo signos de la dependencia económica, asociándola a las características productivas de un país exportador de materias primas. Pero también todos comparten que ésta dependencia tiene que ver con una relación desigual de Argentina, con grandes potencias mundiales como Estados Unidos y China. Han hecho referencia, con fuertes concepciones sobre cómo impacta el endeudamiento en los países que son dependientes. De hecho, cuando se les pidió que mencionen palabras que representarán a la pobreza, la gran mayoría puso palabras tales como: *deuda o endeudamiento externo*. A lo largo del cuestionario fue evidente que dichas palabras tienen fuertes RS que probablemente provienen de múltiples lugares, como pueden ser los medios de comunicación, redes sociales, escuela o el compartir con otros⁶. Se destacan elementos ambiguos que dificultan el desarrollo del pensamiento histórico, dado que en las respuestas de los estudiantes es evidente la persistencia del pensamiento lineal con matices anacrónicos frente a la extrapolación directa de situaciones del pasado y su relación directa con situaciones cotidianas.

Las y los estudiantes, que han manifestado que se relacionan con los dispositivos digitales cotidianamente y que, con frecuencia, los utilizan para buscar información escolar, leer noticias - fundamentalmente las que circulan en las redes sociales, especialmente memes de todo tipo- nos indican que la diversidad de información que circula y que de alguna manera se constituye en orientadora de las opiniones, posee un carácter atemporal y ambiguo.

“Nuestro país depende de otros países como China para sus exportaciones agrícolas; de Brasil para sus exportaciones industriales y de Occidente para importar

⁶La mención de esos lugares o fuentes donde los estudiantes se informan fueron obtenidos en el cuestionario exploratorio, donde se indaga precisamente sobre ese aspecto.

capital y tecnología. En los países dependientes, como la Argentina, la apuesta para el crecimiento es equivocarse lo menos posible y promover la diversificación. A Argentina le irá bien si el mundo crece y mal si se le cae encima” (C2 - E2)

Esta reflexión, de una de las estudiantes, evidencia un conjunto de opiniones construidas que ameritan ser trabajadas en clase para poder ofrecer conocimiento histórico que permita ubicar con mayor precisión los procesos económicos en Argentina. El optimismo exportador que se desprende de la valoración requiere ser contrastado con datos, de manera que la multicausalidad, el cambio y la continuidad o la simultaneidad se constituyan en los nutrientes esenciales del pensamiento histórico.

Como hemos anticipado en varias oportunidades, la investigación se ha realizado en un contexto de ASPO, quizás esto ha “favorecido” que el estudiantado esté más tiempo relacionado con la información que circula en los medios de comunicación y las redes sociales. Sostenemos esto en virtud de que, en muchas respuestas, a las actividades planteadas, connotan la noticia instalada en la agenda (mediática) pública en la región, con conocimiento ofrecido para trabajar a partir de los diversos recursos digitales ofrecidos. Existe una relación pasado/presente en la escritura, pero, con dificultades que se evidencian en la linealidad del problema o en la ausencia de la multiplicidad de factores que posibilitan pensar en la complejidad del mismo. Insistimos en la presencia de componentes del pensamiento histórico, pero también en la ambigüedad temporal en el que se sustentan. Esto es el gran desafío en la enseñanza de la historia, facilitar acciones que organicen operadores temporales para evitar tener una visión distorsionada del pasado, porque ello, sin dudas, se constituye en un obstáculo para la construcción de futuros sin pobreza.

4. Reflexiones y consideraciones finales

Sin intenciones de agotar el análisis de una investigación inconclusa y realizar conclusiones apresuradas, estamos en condiciones, al menos, de compartir algunas reflexiones de nuestro proceso investigativo que agrupamos en los siguientes núcleos de sentidos y significados.

- Las RS del estudiantado se tornaron evidentes a lo largo de la investigación, y notamos que crean significaciones muy contundentes -desde un posicionamiento político- de la realidad social, que es preciso tomar en cuenta para trabajar con y en ellas. Notamos que dichas RS, vienen de las más diversas fuentes o lugares, siendo -algunas de ellas- construidas en el proceso de escolarización en el que se evidencia un discurso tradicional de la historia escolar, muy arraigadas para comprender aún en el s. XXI vertiginoso y complejo. Sabemos que muchas veces la escuela reproduce esas RS, sin embargo pareciera ser que pesan más las que promueven los medios de comunicación o las redes sociales, por ello es en la escuela donde se las puede tensionar. Representaciones, por ejemplo, que siguen caracterizando la idea de una Argentina, a principios del s. XX, como el “gran granero del mundo” y el por qué no se vuelve a esa época de gloria de “antaño”. Esto da cuenta de miradas simplistas y hasta heroicas de un pasado que fue mucho más complejo. Miradas simplistas de un pasado que se trae linealmente al presente y, de alguna manera, contribuye a cristalizarlas. Por ello destacamos que es preciso trabajar, sobre las mismas si se quiere desarrollar pensamiento crítico y pensamiento histórico.

- A lo largo de la investigación se hace evidente que el desarrollo del pensamiento histórico, en el estudiantado, no es algo que esté claramente configurado, es una dificultad que los docentes que enseñamos historia o ciencias sociales debemos asumir constantemente. El pensamiento lineal, simplista y anacrónico sobre los procesos históricos trabajados, denotan ciertas enseñanzas tradicionales que, sumadas a los discursos hegemónicos, producen y reproducen una visión de la historia que imposibilita la construcción del pensamiento histórico. Los resultados obtenidos de la investigación hicieron evidentes que hay señales débiles y ambiguas de un pensamiento histórico en el estudiantado, ello se manifestó en el uso y análisis de fuentes, en la narrativa de la construcción de temporalidades múltiples, en la argumentación estableciendo relaciones entre pasado y presente, por lo que es preciso profundizar acciones pedagógicas y didácticas; porque a pensar históricamente se aprende si se enseña en ese sentido.
- Sin lugar a dudas, las sociedades actuales cambian tecnológicamente a ritmos que nos cuesta comprender. Los cuales también modifican las pautas culturales de manera imprevista. Nosotros, así como las y los estudiantes, somos parte de una cultura digital, que modifica nuestras prácticas, identidades y subjetividades. Creemos que las herramientas digitales pueden ser usadas para la enseñanza de la historia más allá de meras técnicas para reproducir prácticas de enseñanza tradicionales. Por ello es preciso, si se las quiere utilizar para enseñar, indagar tanto sobre la disponibilidad y los usos que le asignan el estudiantado, como las ventajas para el desarrollo de pensamiento histórico. Una propuesta digital innovadora tiene sentido si se disponen de los medios y conocimientos para trabajarla y, no menor los recursos materiales y económicos necesarios. La experiencia de clases virtuales puso al desnudo el supuesto de masividad de dispositivos digitales en los hogares de miles de estudiantes y, también, de docentes.
- Los dispositivos digitales como recursos y materiales didácticos son herramientas valiosas para la enseñanza. Sin embargo, si pensamos desde una perspectiva crítica y focalizada a formar personas autónomas, sólo encontraremos maneras modernas o de última tecnología para reproducir prácticas tradicionales. Los medios digitales deben ser considerados por sus enormes potencialidades de innovación. Internet nos ofrece un mundo de recursos e información, pero requiere de un uso reflexivo y para ello también hay que enseñar a utilizarlos con fines educativos.

Finalmente, investigar sobre la práctica en la enseñanza de la historia es el camino correcto, potente e imprescindible para promover acciones que contribuyan a innovar en la historia enseñada y, los problemas sociales, pueden ser un enfoque posible para tales finalidades. Como investigadores noveles, en proceso de formación en este campo, rescatamos como valiosa la oportunidad de investigar y reflexionar sobre lo que hemos realizado, conocer con mayor profundidad a nuestros estudiantes y ofrecernos la oportunidad de que hay otros modos de enseñar historia para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en la formación de ciudadanías democrática que se interesen e involucren con los problemas sociales, como ha sido la enorme enseñanza de Joan Pagés.

Referencias bibliográficas

- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Revista Íber*, 21, 5-12.
- Benejam, P. (2015). *¿Qué educación queremos?* Barcelona, España: Colección Rosa Sensat, Octaedro.
- Dussel, I. (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En AA.VV. *La Educación Alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XX* (pp. 9-35). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Villa María. Salidas al mar ediciones, eduvim.
- Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la Historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En J. Pagés, y A. Santisteban (Comp.), *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 53 – 63). Barcelona, España: Documents 97.
- Funes, A. G. (2016). Presentación del proyecto de investigación: “La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia en la cultura digital: dimensiones epistemológica y metodológica”. *Revista Hoje, Ensino de História e consciência histórica*, 5 (9), 309-321.
- Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Revista Clío & Asociados, La Historia enseñada*, 30, 75-89.
- Jara, M. A. y Funes, A. G. (2016). Didáctica de las ciencias sociales desde una perspectiva y enfoque de la educación ciudadana. En M. A. Jara, y A. G. Funes, (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales* (pp. 31-62). Cipolletti, Argentina: Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue.
- Jara, M. A. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En: M. A. Jara & A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 273-284). Cipolletti, Argentina: Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici, *Psicología social Vol. II* (469-494). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente. *Revista Íber*, 24, 46-54.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En: J. Pagés, y A. Santisteban (Comp.), *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 64-76). Barcelona, España: Documents 97.
- Ocampos Ospina, L.F, y Valencia Carvajal S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 4, 60-75.
- Pagés J. y Santisteban A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En AAVV: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-207). Sevilla, España: Díada.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Enseñanza de la historia. Apehun*, 7, 67-91.

- Palti, E. (2000). ¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”? *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, 5, 27-42. Recuperado de <http://revistas.unlp.edu.ar/cientificas/?p=240>.
- Pinto, D. C. (2019). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 6, 6-23.
- Raiter, A. (2002). Representaciones sociales. En AA.VV. *Representaciones sociales*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Eudeba.
- Remolcoy, S. y Jara, M. A. (2019). La clase de Historia y la problematización de la identidad nacional Argentina. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDCS)*, 5, 56-73.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En AA.VV. *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Santisteban, A., González, N., Pagès, J. y Oller, M. (2014). La introducción de temas controvertidos en el currículo de ciencias sociales: Investigación e innovación en la práctica. En J. Prats (aut.), I. Barca (aut.) & R. López-Facal (aut.) *Historia e identidades culturales* (pp. 310-322). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Suriano, J. (2000). *La cuestión social en Argentina 1870 - 1943*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Colmena.
- Valencia Castañeda, L. y Villalón Gálvez, G. (2018). El pensamiento social e histórico. En M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia, y la geografía en Iberoamérica* (pp. 115-123). Cipolletti, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Villarroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 49, 434-454.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. California, EE.UU.: Sage Publications.