



# Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

ISBN: 978-987-88-2934-0

Compilación de trabajos presentados a las  
XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales  
de Enseñanza de la Historia (CÓRDOBA, 2020)



Universidad Nacional  
de Córdoba

**ffyh**

Facultad de Filosofía  
y Humanidades | UNC



APEHUN

*IN MEMORIAM del*  
*Dr. Joan Pagès Blanch*

# Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Compilación de trabajos presentados a las  
XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales  
de Enseñanza de la Historia (CÓRDOBA, 2020)

Coordinación Académica de la publicación  
Susana P. Ferreyra

Coordinación General  
María Celeste Cerdá  
Mariano Campilia

Coordinación de Núcleos Temáticos

Núcleo 1: Eduardo Devoto (UNMdP), Nancy Aquino (UNC) Lucrecia Álvarez (UNL)  
Núcleo 2: Erwin Parra (UNCo), Rocío Sayago (UNC) y María Noel Mera (ColMex-UNC)  
Núcleo 3: Silvina Miscovski (UNRC), Desirée Toibero (UNC), María Rosa Elaskar (UNCu)

Editora  
Patricia Carina Correa

Diseño y maquetación  
Dolores González Montbrun

Editado en diciembre de 2021



Universidad Nacional  
de Córdoba



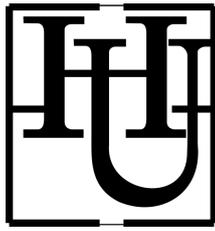
Facultad de Filosofía  
y Humanidades | UNC



APEHUN

ISBN 978-987-47838-0-6  
Archivo Digital: descarga y online  
Estos contenidos están reservados bajo una licencia  
Creative Commons Atribución - No Comercial





## APEHUN

Asociación de Profesores de  
la Enseñanza de la Historia de  
Universidades Nacionales

### **Presidenta APEHUN 2020**

Paula Karina Carrizo (UNSa)

### **Secretario**

Marcelo Andelique (UNL)

### **Comité Académico Apehun 2020**

Liliana Aguiar (UNC) - Alcira Alurralde (UNT) - Beatriz Aisenberg (UBA) -  
Beatriz Angelini (UNRC) - María Cristina Angelini (UNRC) - Gisela Andrade  
(UBA-UNQ) - Sonia Bazán (UNMDP) - Ana María Brunas (UNCA) - Mariano  
Campilia (UNC) - Celeste Cerdá (UNC) - Mariela Coudannes (UNL) - Ana María  
Cudmani (UNT) - Fabiana Ertola (UNCo) - Alicia Graciela Funes (UNCo) - Paula  
González (UNGS) - Elsie Laurino (UNR) - Marisa Masonne (UBA) - Víctor Salto  
(UNCo) - María Elina Tejerina (UNSa) - Ana María Verstraete (UNCu) - Silvia  
Zuppa (UNMDP)

### **Comité Científico**

Karina Carrizo (UNSA - APEHUN) - Martha Cecilia Gutiérrez (UTP-Colombia)  
- Miguel A. Jara (UNCo - RIDCS) - Paulina Latapi (Universidad de Querétaro -  
México) - Sonia Miranda (UFJF- Brasil) - Joan Pagès (UAB, Barcelona - España)  
- Antoni Santisteban Fernández (UAB, Barcelona - España) - Lucia Valencia  
(USACH-Chile) - Augusta Valle (PUC - Perú)

*Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad  
de los/las autores/as. Respecto del lenguaje inclusivo, la diversidad de estilos  
responde a las opciones asumidas por ellos/ellas.*

# ÍNDICE

- 10** **A modo de prólogo**  
*Susana Patricia Ferreyra y María Celeste Cerdá*



## NÚCLEO 1: Investigación en formación inicial y continua del profesorado en Historia y Ciencias Sociales

- 13** **Presentación**  
*Alvarez – Aquino – Devoto*

### BLOQUE 1: Prácticas reflexivas, escenarios e intervenciones didácticas en torno a la formación del profesorado en Historia y Ciencias Sociales

- 17** **Formación y prácticas docentes en las Universidades**  
*Gatti – Zatti – Céparo*
- 30** **Tensiones y cambios de miradas en el escenario de prácticas docentes reflexivas**  
*Huerga – Cudmani*
- 45** **La práctica docente: diálogo e intercambio entre co-formadores y futuros/as docentes de Historia en escuelas preuniversitarias**  
*Unrein – Zárate*

### BLOQUE 2: Formación del profesorado y prácticas de enseñanza en Historia. Abordajes reflexivos en torno a las experiencias de estudiantes, formadores y coformadores

- 55** **Acceso y experiencias en prácticas de enseñanza mediadas con tecnologías entre estudiantes ingresantes al Profesorado y la Licenciatura en Historia en la UNMdP**  
*Marchetti – Bazán*
- 70** **¿Quién enseña, quién aprende? Análisis e interpretación de los vínculos establecidos entre coformador, formador y estudiantes durante la práctica docente en el profesorado en Historia de la UNMdP**  
*Fernandez – Zuppa*
- 87** **Los desafíos de enseñar el tiempo histórico y el pasado cercano: aportes de los estudiantes avanzados y de los docentes formadores de la Universidad Nacional del Litoral**  
*Álvarez – Coudannes Aguirre*

**BLOQUE 3: Currículum, pensamiento histórico y formación de ciudadanía(s).  
Discusiones teóricas, producciones académicas y análisis documental**

- 99** La formación docente y el pensamiento histórico en la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia (APEHUN)*. Miradas sobre una relación vinculante  
*Aquino – Ferreyra*
- 113** Construcción de ciudadanía y pensar históricamente desde los aportes de la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia (APEHUN)*  
*Chauerba – Sánchez – Toibero*
- 129** Construyendo otras masculinidades en la enseñanza de la Historia: aportes del pensamiento histórico para la crítica y desnaturalización de la masculinidad hegemónica  
*Ehdad Avaca – Juan – Sayago*
- 139** La evaluación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Algunas interpretaciones sobre sus fundamentos y presupuestos curriculares  
*Devoto*



**NÚCLEO 2: Perspectivas y enfoques en la investigación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales**

- 156** Presentación  
*Parra – Sayago – Mera*
- 160** Pensamiento histórico, relación con el saber y conocimiento histórico: constelación de una investigación sobre prácticas de lectura y uso de tecnologías en el ámbito de la Educación Superior Universitaria  
*Osán Ramírez*
- 171** Propuesta para evaluar el pensamiento histórico: Un cuestionario sobre la Conquista de México  
*Rodríguez Hernández*
- 185** Aproximaciones teóricas sobre la utilización de narrativas históricas para la formación de empatía histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales  
*Lenzi – Sotelino*
- 200** El desarrollo del pensamiento histórico como apuesta para la deconstrucción de la alteridad racializada  
*Druetta – Sayago*
- 215** Sitios de memoria, espacios urbanos memoriales y pedagogía de la memoria como una alternativa para reconstruir, en el aula, el pasado reciente  
*Brunas*

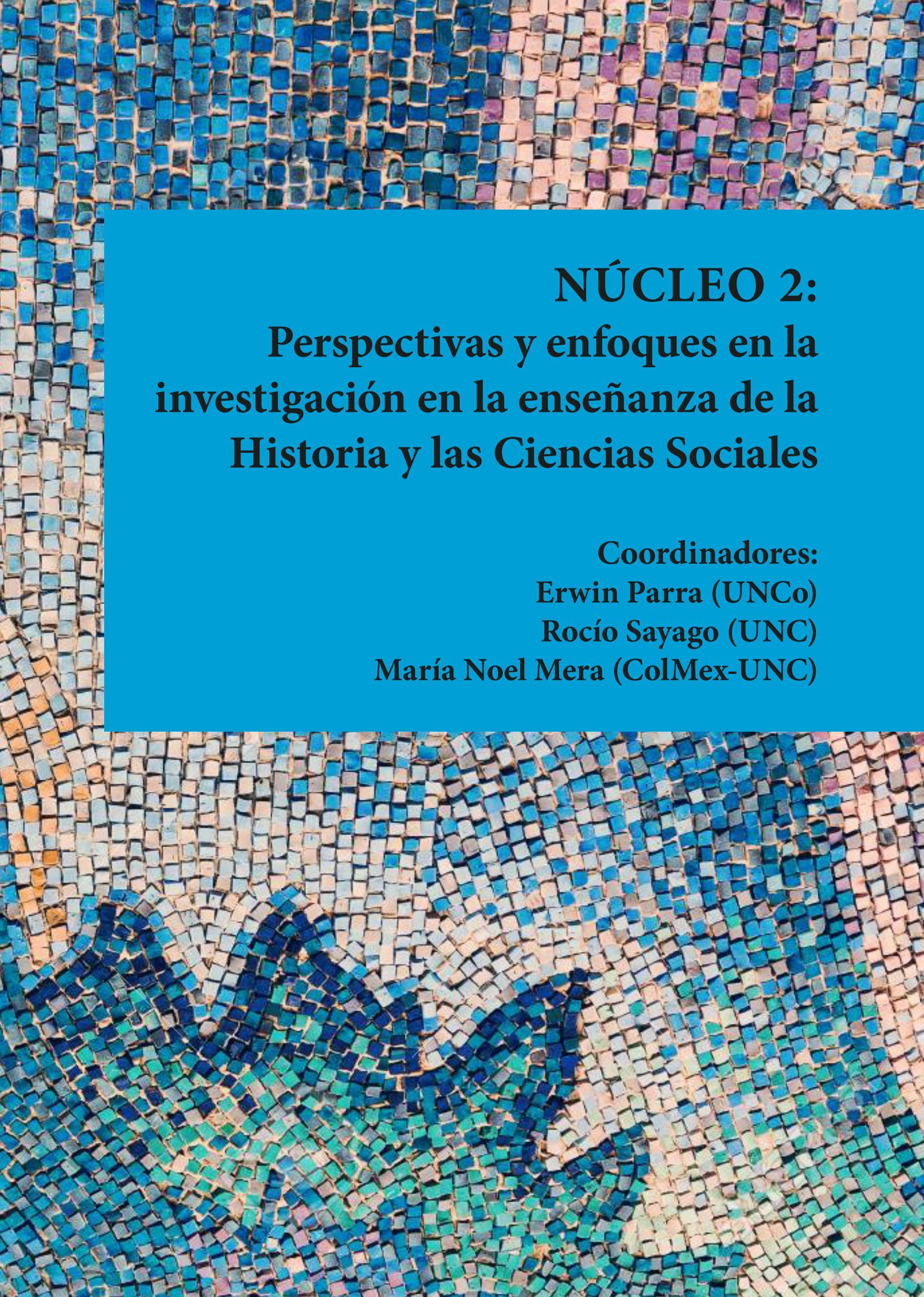
- 228** El enfoque de la Historia global dentro del aula: la violencia de género y el movimiento “Ni una menos”  
*Carrasco – Losino Demarchi – Velaz*
- 243** Historia reciente argentina y género en los manuales de texto del Nivel Secundario  
*Lapenta – Sansón*
- 253** La Historia global en la enseñanza. Aportes de una investigación  
*Tosello – Jara*
- 268** Algunas notas acerca del oficio de investigar en la enseñanza del conocimiento social e histórico  
*Funes – Muñoz*
- 280** Abordaje de situaciones sociales conflictivas en la clase de Historia. Algunos semblantes a partir de un grupo focal con estudiantes de escuela secundaria de la ciudad de Neuquén  
*Añahual – Arangue – Jara*
- 300** La formación de docentes de Nivel Primario para la enseñanza de Ciencias Sociales, origen y transformaciones: caso de estudio Escuela Normal de Bahía Blanca  
*Killner – Andreozzi*



### **NÚCLEO 3: Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos**

- 316** Presentación  
*Miscovski – Toibero – Elaskar*
- 320** Alcances y límites de la enseñanza virtual en el marco de la pandemia del COVID-19: experiencias en el profesorado de Historia  
*Coudannes Aguirre – Andelique – Ruiz*
- 334** El COVID-19 y su impacto en las prácticas educativas de la escuela secundaria de la provincia de Mendoza  
*Elaskar – Puebla*
- 348** El aula virtual de Historia: un espacio para innovar con TIC  
*Figueroa*
- 362** “Profe ¿qué hacemos?”: residencias docentes en tiempos de pandemia  
*Moya – Ríos Tapia*
- 371** La construcción de materiales de enseñanza y su implementación por practicantes del Profesorado en Historia. Un análisis comparado de experiencias  
*Salto – Parra – Añahual – Mazzon*

- 386** La elaboración de materiales como dispositivo para la formación inicial del Profesorado en Historia  
*Salto – Parra – Añahual – Mazzon*
- 403** El abordaje de los problemas sociales como perspectiva para el desarrollo del pensamiento social e histórico en el contexto de la cultura digital. Una experiencia situada  
*Lopez – Gunzelmann – Jara*
- 417** Microclases: una experiencia en la asignatura Didáctica General y Especial - Historia, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT  
*Sena*
- 426** Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos: Reflexiones en/sobre el tiempo después del informe acerca de “Mi Revolución”  
*Rodriguez Mutis*
- 445** Reflexiones sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela secundaria  
*Miskovski*
- 456** Descubriendo la historia local. Una experiencia didáctica de aprendizaje interdisciplinario  
*Leiza – Martinez*
- 464** Regresando al terruño: La incorporación de la Historia de Santa Fe (desde los orígenes hasta 1853) en la asignatura Seminario de Ciencias Sociales I  
*Balma*
- 473** Experiencias de enseñanza en Educación en Contextos de Encierro: “Panóptico, cuerpos que miran, cuerpos que son miradxs (que son miradas, que son mirados)”  
*De Caso – Espasa – Ledesma – Cavallaro*
- 492** Aprendizagem histórica, memória e mulheres: aulas oficinas de história no/do museu  
José Antônio Pereira/MS/Brasil  
*Zarbato – Ayabe*
- 504** El silencio ocupa mucho, mucho espacio... Acerca de los libros infantiles prohibidos en la última dictadura cívico-militar y su uso en la enseñanza de la Historia Argentina Reciente (1976-2001)  
*Sotelo*
- 515** El Instituto Federal Artigas y el desafío de formar ciudadanía en el marco de los 200 años de creación de la República de Entre Ríos. Vacíos en la Historia regional enseñable  
*Mentasti*
- 524** Patrimonialización de los fondos documentales de la Casa de la Memoria de Río Cuarto. Una experiencia de práctica socio-comunitaria desde el aprendizaje situado  
*Wagner*



**NÚCLEO 2:**  
**Perspectivas y enfoques en la  
investigación en la enseñanza de la  
Historia y las Ciencias Sociales**

**Coordinadores:**  
**Erwin Parra (UNCo)**  
**Rocío Sayago (UNC)**  
**María Noel Mera (ColMex-UNC)**

## Abordaje de situaciones sociales conflictivas en la clase de Historia. Algunos semblantes a partir de un grupo focal con estudiantes de escuela secundaria de la ciudad de Neuquén

**Gerardo Raúl Añahual**

Universidad Nacional del Comahue  
grager.2006@hotmail.com

**Diego A. Arangue**

Universidad Nacional del Comahue  
coloarangue@gmail.com

**Miguel Ángel Jara**

Universidad Nacional del Comahue  
mianjara@gmail.com

### Resumen

La investigación que realizamos se inscribe en una lógica cuantitativa crítica y procura producir conocimiento situado sobre el aprendizaje de la historia a partir de la utilización de dispositivos digitales. Presentamos el análisis de la información obtenida con estudiantes de un segundo año de una escuela pública de la ciudad de Neuquén.

En la construcción del caso hemos utilizado la estrategia del grupo focal. Metodológicamente nos permitió, a partir de la conversación en un grupo reducido, producir un intercambio de experiencias, saberes y conocimiento muy valioso para conocer las representaciones, subjetividades, valoraciones y opiniones que se ponen en acto a partir de un problema concreto.

Abordamos, a partir de imágenes digitales, situaciones referidas al encuentro con la otredad en la actualidad y en el pasado. Para tal fin, seleccionamos imágenes



referidas a dos procesos históricos: la conquista de América y las migraciones en Argentina y Europa con el fin de entablar una conversación con las y los estudiantes.

El análisis de la información registrada intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Qué conocimientos utiliza el estudiantado cuando se les presentan situaciones sociales conflictivas?, ¿De qué manera interactúan, sostienen opiniones y valoraciones sobre las situaciones sociales conflictivas planteadas en la entrevista?, ¿Qué opinión tienen sobre acontecimientos históricos lejanos a su cotidianidad?, ¿Pueden establecer relaciones temporales complejas? Estas, entre otras, son orientaciones del presente trabajo.

**Palabras clave:** Representaciones, conocimiento social, aprendizaje, grupo focal, Historia..

### **Contexto de producción de un caso a partir de un grupo focal**

La investigación que realizamos se inscribe en una lógica cuantitativa crítica y procura producir conocimiento situado sobre el aprendizaje de la historia a partir de la utilización de dispositivos digitales. La diversidad de herramientas metodológicas en torno al caso que aquí presentamos nos permitió utilizar varias y diversas técnicas de abordaje del mismo. Entre ellas se encuentran la observación directa, las encuestas, registro de grabaciones de audio y video, cuestionarios y la estrategia de grupos focales.

En este trabajo presentamos el análisis de la información que hemos obtenido en el trabajo con un grupo focal. El objetivo se centró en conocer cómo los y las estudiantes construyen una estructura de pensamiento frente a un problema planteado. La conversación con un grupo reducido nos permitió intercambiar saberes no solo de forma individual sino a partir de la interacción que se produce orientada por el uso de imágenes. El grupo focal resultó la estrategia más adecuada para indagar algunos aspectos en un ambiente mucho más relajado y fuera del aula. Los grupos focales desde su estructura y organización permiten un diálogo mucho más fluido entre los participantes. A partir de una misma pregunta a las y los participantes podemos analizar la interacción que se produce entre ellas y ellos (Barbour, 2007, citado en Sampieri, Collado y Baptista, 2010), en torno a situaciones sociales conflictivas.

Teniendo en cuenta estas características generales, se planificaron dos sesiones para dialogar en profundidad con las y los participantes, en diferentes momentos de la investigación<sup>1</sup>. Una sesión se propuso antes de iniciar con la secuencia didáctica que el profesor desarrolló con todo el grupo clase y la otra, una vez finalizada. Para cada una, se pensó en dos grupos pequeños de 4 o 5 estudiantes. Nos pareció adecuada esta selección ya que al trabajar con grupos más pequeños se podrían indagar en profundidad algunos aspectos centrales de los problemas que luego se abordarán durante el desarrollo de las clases.

---

<sup>1</sup> En esta oportunidad presentamos el análisis de la información obtenida con estudiantes de un segundo año de una escuela pública de la ciudad de Neuquén. El grupo-clase forma parte del caso construido con el propósito de analizar el aprendizaje de la Historia a partir de la utilización de dispositivos digitales. En otros trabajos hemos desarrollado el análisis que resultó de la indagación a partir del abordaje, en la enseñanza y el aprendizaje, del proceso histórico de la conquista de América, desarrollado a partir de una secuencia didáctica.



Ambas sesiones se desarrollaron en la biblioteca del colegio, con el fin de que los y las estudiantes se sintieran tranquilos/as y cómodos/as con los integrantes del grupo de investigación que llevaron a cabo las entrevistas. La conversación en ambas etapas fue grabada a través de audio y video para poder registrar con mayor precisión no solo los intercambios de voces sino también los gestos, sensaciones, miradas y actitudes de cada una de las y los participantes que, muchas veces se escapan a los registros etnográficos.

Las y los estudiantes, para la conversación y discusión, fueron seleccionados por el docente del aula. Se buscó aquellos/as que participaban habitualmente en las instancias de debate y puesta en común en las clases de Historia. A continuación, realizamos una descripción de los momentos de trabajo con el grupo focal, que luego analizamos en los apartados siguientes.

### ***Grupo focal, primer momento: previo al desarrollo de una secuencia didáctica***

Para esta instancia, previa a la secuencia didáctica, se pensó trabajar con un grupo de cuatro estudiantes para tener una conversación general y luego, abordar una situación problema concreta: los inmigrantes en Argentina y la otredad en la actualidad. La propuesta incluía la observación de imágenes y una serie de preguntas semiestructuradas que nos permitiera mantener el diálogo fluido con las y los participantes.

El grupo focal se planificó a partir de dos momentos. En una primera instancia, se focalizó en la presentación de los y las estudiantes con el fin de indagar sus intereses y conocer su procedencia e identidades. Así se les propuso una presentación a partir de las siguientes preguntas: ¿Quiénes soy?, ¿De dónde vengo?, ¿Qué hago durante un día fuera de la escuela?, ¿Qué cosa o temas me interesan?, ¿Te gusta la historia?

En un segundo momento se les presentó la imagen que apareció en una tapa de una revista<sup>2</sup> que se titula *La invasión silenciosa*, refiriéndose al tema de la inmigración en Argentina. Para un análisis mucho más detallado se les presentó la portada de la revista en dos etapas. Primero, se trabajó con la imagen sin epígrafe (Ilustración 1) y se conversó sobre lo siguiente: ¿Qué les sugiere el título?, ¿Qué les sugiere la imagen?, ¿A qué hace referencia?, ¿Plantea alguna situación?, ¿Refleja alguna situación que conozcas?

Luego de este momento se les ofreció la portada completa, la imagen con el epígrafe original (Ilustración 2) y se volvió a repreguntar sobre algunos aspectos mencionados y profundizamos la conversación orientados por algunas preguntas que enfatizaban en lo siguiente: ¿Qué opinan sobre los argumentos?, ¿Están de acuerdo con las afirmaciones?, ¿Tiene alguna relación con el título?, ¿El título da cuenta de esos argumentos?, ¿Cómo se podría resolver la situación planteada por la revista?

---

<sup>2</sup> La revista *La Primera de Argentina* coloca en su portada del 4 de abril de 2000 una imagen con el obelisco y la bandera argentina de fondo junto a un joven y un título muy polémico: *La invasión silenciosa*. Debajo de este título, un epígrafe en el que se culpabilizaba de la desocupación o el mal funcionamiento de los hospitales a los inmigrantes de países limítrofes. De esta manera, decidimos seleccionar la imagen y trabajarla en función del contexto actual. Con el fin de indagar los gestos y emociones de los y las estudiantes frente a la imagen, se decidió editarla y abordarla en dos momentos. Primero solo con la imagen y luego la imagen con el epígrafe original.



Ilustración 1 Revista La primera (04/04/2000).  
Versión sin epigrafe



Ilustración 2 La invasión silenciosa Revista  
La primera, (04/04/2000).

### ***Desarrollo de la Secuencia Didáctica: una descripción general***

Una vez finalizado el primer grupo focal le propusimos al profesor del curso (Historia de 2º año del CPEM N° 46) la construcción colaborativa de una secuencia didáctica que nos permitiera conocer la relación entre el conocimiento histórico enseñado, los dispositivos digitales y el aprendizaje del estudiantado. Pudimos construir la secuencia a partir de un proceso de acuerdos y negociación de sentidos entre el profesor del curso y los miembros del proyecto de investigación que llevaron adelante este caso. El recorte de contenidos y el problema que se llevaría adelante, durante cuatro semanas, que duraría el desarrollo de la secuencia se definió a partir de la instancia de desarrollo de los contenidos del programa anual del profesor y también a partir de identificar qué problemas sociales serían significativos para el grupo clase.

En el trabajo colaborativo sugerimos y ofrecimos una serie de recursos audiovisuales en función de las finalidades que el profesor se había planteado en su programa y nuestros objetivos de investigación. De esta manera los temas que se abordarían en la clase de Historia en la secuencia didáctica serían: La Conquista de América y el Choque Cultural, tomando cinco aspectos del proceso histórico en cuestión: 1º Expansión ultramarina, 2º Choque cultural, 3º Encuentro con el otro, 4º Razones del triunfo español y 5º Sincretismo cultural. El análisis de los resultados y las conclusiones del desarrollo de la secuencia didáctica fueron desarrollados en otro trabajo.

### **Grupo focal, segundo momento: posterior al desarrollo de la secuencia didáctica**

Para la instancia posterior al desarrollo de la secuencia didáctica con todo el grupo-clase, trabajamos con un grupo de cinco estudiantes para tener una conversación general y luego abordar una situación-problema relacionada con el contenido histórico analizado en la secuencia didáctica y su vínculo con un problema actual. De esta manera, se seleccionaron imágenes relacionadas con la conquista de América y la migración en Europa en la actualidad, concretamente con los refugiados.

En un primer momento, se le presentó la imagen “El encuentro entre Cortés y Moctezuma” (Ilustración 3) y se conversó en base a lo siguiente: ¿Habían visto la imagen en algún momento?, ¿tiene relación con algo que vieron en clase?, ¿Qué título le pondrían a la imagen?, ¿Qué actores sociales aparecen?, ¿Hay alguna diferencia entre unos y otros?, ¿Qué factores del “triunfo español” aparecen en la imagen? ¿Qué tienen para ofrecer los unos a los otros?, ¿son iguales?, ¿Piensan lo mismo?, ¿lo relacionan con algún hecho histórico?

En un segundo momento, se abordó una imagen sobre la llegada de migrantes africanos a las costas europeas (Ilustración 4) a partir de las siguientes preguntas: ¿Habían visto una imagen similar?, ¿Cómo llega la gente a las costas?, ¿Qué título le colocarían?, ¿Hay alguna relación entre esta imagen y la anterior?, ¿Hay alguna relación entre esta imagen y lo que trabajaron en la clase de Historia?, ¿Tiene relación con inmigrantes?, ¿Cómo es el recibimiento?, ¿Pueden identificar el lugar donde fue tomada esa fotografía?



Ilustración 3 El encuentro entre Cortés y Moctezuma.

Fuente:

<https://img.culturacolectiva.com/content/2017/01/colonizacion.jpg?ga=2.84605273.1973904704.1590251485-1792435920.1569887471>



Ilustración 4 Inmigrantes indocumentados llegaron el lunes a la playa de Zefyros, en Rodas, Grecia.

Fuente:

<https://www.prensa.com/autor/Alex%20E.%20Hern%C3%A1ndez>

En función de estos dos momentos de diálogo con el grupo focal, en el siguiente apartado, realizaremos un análisis sobre la base de algunos ejes que nos han permitido reconocer, aspectos estos relacionados con la utilización del conocimiento social frente a los problemas o conflictos sociales y la otredad, atendiendo a las representaciones sociales y valoraciones de las y los estudiantes.



## La utilización del conocimiento social frente al análisis de imágenes sobre situaciones sociales conflictivas. Primer grupo focal

Uno de los objetivos de nuestra investigación es saber qué conocimientos utiliza el estudiantado cuando se presentan situaciones sociales conflictivas. Durante esta etapa de indagación escogimos imágenes que contuvieran situaciones conflictivas referidas al encuentro con la otredad en la actualidad. Esta selección nos ofreció algunas posibilidades para indagar en torno a la comprensión de la realidad cuando se enfrentan a un problema controversial y, además, establecer un vínculo con la temática de la secuencia didáctica a desarrollar posteriormente.

Una cuestión clave para pensar la otredad en la actualidad es la situación de los inmigrantes, un tema candente tanto en el país como en el mundo que ha tenido un tratamiento diverso en los medios de comunicación<sup>3</sup>. Una vez que los medios se hacen eco del tema, se generan grandes debates que quedan abiertos y muchas veces se proponen soluciones que quedan arraigadas en el imaginario colectivo. En relación a esto, Ortega y Olmos (2018) sostienen que “los medios de comunicación recogen la actualidad, las cuestiones socialmente vivas, convirtiéndose en un transmisor parcial de la realidad y dependiendo de la ideología construyen otras tantas interpretaciones de la misma, en ocasiones incluso enfrentadas” (p. 206).

Los problemas socialmente relevantes que circulan por los medios de comunicación en ocasiones se presentan controversiales para el análisis que se pueda realizar en la clase, dada su complejidad, fundamentalmente porque requiere de pensarlo en su historicidad. Estos temas requieren de relaciones con otros problemas que también ocurrieron en el pasado para poder pensarlos históricamente. Así lo afirman Pagès (2008b) o Wineburg, McGrew, Breakstone y Ortega (2016) cuando sostienen que

los problemas actuales, casi siempre, tienen sus raíces en el pasado, un largo recorrido histórico, diferentes intentos de solución y resultados, lo que denota su gran complejidad; mientras que las múltiples interpretaciones que se derivan sobre los mismos, nos fuerzan a analizar sus argumentos y discernir entre hechos y opiniones. (Citado en Ortega y Olmos, 2018, pp. 205-206)

El abordaje de problemas socialmente relevantes y/o candentes con el grupo focal nos permitió –a partir del recurso de la imagen– un intercambio enriquecedor para conocer cómo piensa el estudiantado y cómo argumenta sus ideas. Las opiniones que surgieron del intercambio se constituyeron en un corpus documental que nos permitió construir cuatro categorías para el análisis: a) Reconocimiento de las/los sujetos y actores sociales, b) Reconocimiento de problemas sociales o situaciones conflictivas, c) Reconocimiento del Otro y d) Reconocimiento de relaciones temporales.

---

<sup>3</sup> Durante el año 2018 las declaraciones del Diputado Miguel Ángel Pichetto trajeron sobre el tapete el “problema” de los inmigrantes en el país. Su frase “Hay que echar a patadas a los extranjeros que delinquen” puso en debate los datos en torno a la influencia de los inmigrantes en los delitos. Estas declaraciones llevaron a que el tema fuera tratado por diferentes medios de comunicación durante el año 2018 y 2019. Recuperado de: <https://www.perfil.com/noticias/politica/pichetto-hay-que-echar-a-patadas-a-los-extranjeros-que-delinquen.phtml>



En el segundo momento del primer grupo focal se les presentaron a las y los estudiantes dos imágenes (Ilustración 1 y 2), punto de partida para el intercambio que se produjo en la conversación.

### *a) Reconocimiento de las/los sujetos y actores sociales*

Al presentar Ilustración 1, sin el epígrafe original, y ante las preguntas que realizamos (¿Qué podían observar? o ¿Qué ven en la imagen?) se obtuvieron distintas respuestas, como por ejemplo:

E.1. “Es muy boom la imagen, me llama la atención”.

E.2. “No quiero ser racista, pero es un indio”.

E.2. “Es peruano. De acá no es”.

E.1. “Capaz es de acá, es un mapuche (se generan risas). Pero no puedo decir de dónde, es una persona, es más suposición de cada uno”.

E.1. “Capaz es de acá mismo, con los (se queda pensando), como se dice, con los genes de otro país”.

Las y los estudiantes entrevistados reconocen a las/los sujetos y actores sociales, pero al mismo tiempo ese reconocimiento se encuentra ligado a una apelación a la nacionalidad de las personas y, en algunos casos, se mencionan aspectos vinculados con la piel o rasgos étnicos. Subyace una representación racial en la construcción de la otredad, relacionado a ciertas estructuras de enseñanza en las que el color de la piel y la raza fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población (Quijano, 2014).

Por otro lado, se hace mención a los pueblos originarios de la región y, específicamente al pueblo mapuche. Imágenes escolarizadas de los pueblos originarios que son transferidas a situaciones actuales, cuasi estereotipos de la diversidad cultural. Esta cuestión también es construida y reforzada desde los medios de comunicación, nacionales y regionales, en el desarrollo de noticias sobre las comunidades, generalmente con una perspectiva estigmatizadora, sobre todo en los últimos años<sup>4</sup>.

Los comentarios, construcciones subjetivas de las y los estudiantes, referidos a la Ilustración 1, dan cuenta de las representaciones sociales construidas respecto de ese Otro u Otra diferente, desconocida o desconocido. Existe en ellas y ellos un conocimiento que habitualmente se lo denomina como el “del sentido común” que se encuentra mediado por las construcciones subjetivas de la realidad física y social. Como sostiene Jodelet (1984):

[el] conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y

<sup>4</sup> Para dar cuenta de la perspectiva estigmatizadora de algunos medios de comunicación sobre el pueblo mapuche pueden consultarse las siguientes notas periodísticas: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-utilizacion-populista-de-los-pueblos-origarios-nid1930090> ; <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-cuestion-mapuche-nid1177580/>



transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. (Citado en Araya Umaña, 2002, p. 27)

### ***b) Reconocimiento de problemas sociales o situaciones conflictivas***

En la Ilustración 2, las y los estudiantes pueden observar la portada completa de la revista, leer el epígrafe que dice lo siguiente: “Los extranjeros ilegales ya son más de 2 millones. Les quitan trabajo a los argentinos. Usan hospitales y escuelas. No pagan impuestos. Algunos delinquen para no ser deportados. Los políticos miran para otro lado”.

Luego de realizadas varias lecturas del epígrafe les preguntamos: ¿Qué opinan de esos argumentos?

Las respuestas no fueron inmediatas. Se quedaron pensando, en silencio y reflexivos, hasta que E. 2. Rompe el silencio y dice: “es verdad lo que dice ahí”. Esta opinión provocó la intervención del resto de los participantes, con argumentaciones que enfatizaron en los siguientes aspectos:

E.1. “No sé si les quitan el trabajo a los argentinos porque vienen a buscar una forma de laburar y mantener a su familia porque en su país no le dieron la oportunidad. Vienen en busca de trabajo para oportunidades que en su país no les dan. Capaz que nosotros podríamos ir al extranjero en busca de mejores oportunidades, no está mal que vengan”.

E.4. “En mi familia se habla de este tema porque parte de mi familia trabaja en el hospital y siempre dice mi mamá sobre quiénes se van a atender (haciendo referencia a los extranjeros). Suele decir que los de tal país se vienen a hacer atender acá y en otro lugar no los dejan, acá somos muy buenos”

E.2. “Sí creo que vienen acá y hacen eso. Yo creo que, si venís de legal, tienes que estar como 5 años para conseguir un trabajo, creo”.

E.3. “Capaz en la salud, lo del hospital no está tan bien o bueno, que vengan y sea gratis. Porque nosotros vamos al extranjero y nos cobran. No está tan bueno capaz”.

Ante estos comentarios preguntamos si tienen experiencia personales o familiares en cuanto a que, en viajes al exterior, les cobraran por atenderse en un hospital, a lo que el E.1 responde: “No, no viajamos, no salimos del país. Pero por lo que se dice o se lee. Hace unos años esto salió en los medios (boom) y se re tocó el tema”.

En las respuestas que fueron dando se pudo observar que logran reconocer a la inmigración como un problema de la realidad social en la que viven o como una situación conflictiva que las y los atraviesa. Este reconocimiento es realizado desde diferentes perspectivas o miradas. En algunos casos lo hacen utilizando argumentos que suelen aparecer en los medios de comunicación y que forman parte de las representaciones sociales, generalmente en clave de estigmatización que



estos construyen sobre las y los migrantes; y, por otra parte, se puede ver en las argumentaciones la influencia del entorno e ideas familiares. Resulta necesario abordar las representaciones sociales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para trabajar con y en ellas, de manera que puedan ser tensionadas a partir de las evidencias, fuentes e información que se les ofrece. Hay que contrastar hechos con opiniones para elaborar argumentaciones alejadas del prejuicio y la estigmatización si se pretende generar un espacio de reconocimiento de la diversidad en la clase de historia.

Identificamos que el estudiantado, en sus valoraciones y argumentaciones sobre una idea muy arraigada en relación a la defensa de lo propio –“los migrantes ocupan los hospitales y nos quitan el trabajo aprovechándose de los recursos del país”– están cimentadas en una identidad construida sobre las nociones de la nacionalidad y la pertenencia a una nación, tradición que ha signado la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, en general, en la escuela. Esto se evidencia con claridad en los discursos del estudiantado y en sus valoraciones: la impronta de una escolarización decimonónica aflora al momento de pensar un problema social concreto. Esta idea se conjuga con cierto reconocimiento empático porque también expresan que el problema se debe a la falta de oportunidades y a la necesidad de resolver cuestiones ligadas a satisfacer las necesidades básicas de las personas. Es decir, las personas migran en busca de oportunidades laborales y no tiene que ver con un país en particular, sino que implica un problema general, más allá de las fronteras. Reconocen, además, relaciones causales respecto del problema planteado, y que no hay un juicio de valor sobre las y los migrantes sino una mirada más amplia del problema que no solo se ciñe a la nacionalidad y a la nación.

### *c) Reconocimiento del Otro*

La vista completa de la Ilustración 2 resultó muy interesante ya que a partir de la lectura del epígrafe se expone de manera bastante más clara las representaciones de las y los estudiantes respecto de la persona que aparece en la tapa de la revista como otro diferente. El diálogo entre los estudiantes deriva en la mirada que ellos construyen respecto de la presencia de las y los extranjeros en el país.

E.1. “Se suele escuchar que los extranjeros vienen a robarnos, que se vayan a laburar a su país.”

E.2. “El problema es que entran de ilegal. Vienen acá y entran de ilegal.”

E.1. “Pero también sucede con los argentinos que van a otros países a hacer lo mismo por necesidad. Pero hay banda de argentinos que van de ilegal a otros países.”

E.1. “No tienen la posibilidad de hacer los papeles, pasaporte, la visa (pasan por ríos, he visto barcos que pasan llenos de inmigrantes). Es más fácil, y capaz vienen a probar suerte y les funciona.”



Las argumentaciones sobre el Otro (migrante) se encuentran relacionadas a construcciones sociales y culturales que se ven reforzadas por los medios de comunicación y por la información que circula entre las y los estudiantes. Lo que podemos observar en algunas de sus respuestas es que la mirada sobre el Otro se encuentra en estrecha relación con la ciudadanía y la legalidad. El territorio entendido como espacio propio y delimitado geográficamente aparece en varias de sus afirmaciones.

Es interesante observar la relación que pueden establecer al colocarse en el lugar del otro y ubicarse como migrantes a partir de un problema que atraviesa a distintos países en distintas partes del mundo. En este sentido, retomando lo que sostiene Pagès en una entrevista que le realizaron en el año 2018<sup>5</sup>, en referencia a la educación, dice “que los problemas no son tan nacionales como sociales”; y, reformulando esta idea en relación a los migrantes, podríamos decir que los problemas de los migrantes en Argentina, España o EEUU son parte de los problemas por los que atraviesa el mundo globalizado. La tecnología y las comunicaciones hacen que las y los estudiantes puedan reconocer un mismo problema en distintos territorios. Sin embargo, hay una mirada muy fuerte sobre el Otro como no ciudadano, en tanto no adquiera el status otorgado por la legalidad y, por lo tanto, los derechos de ciudadanía se encuentran estrechamente vinculados a la nacionalidad y al territorio.

#### ***d) Reconocimiento de las relaciones temporales***

En la conversación con el grupo de estudiantes podemos identificar ciertas nociones temporales relacionadas fundamentalmente al cambio cultural que permite vínculos con la otredad de manera más “aceptable”. Al preguntarles por el título de la tapa de la revista, responden:

E.1. “Creo que también tiene que ver con el momento. En el 2000 estaba visto de otra forma, no es como ahora, no se pensaba en los demás, era todo muy yo, hoy ya no se discrimina tanto. Hoy nadie se animaría a publicar eso porque le harían una terrible demanda.”

E.2. “Cruzan de forma ilegal. Capaz que tienen problemas económicos en su país y vienen acá porque hay más posibilidades, supongo.”

Si consideramos que las y los entrevistados/as no habían nacido en el año 2000 –año de la publicación de la revista– y teniendo en cuenta la afirmación que hace el E.1, se puede observar una comparación y una relación señalada por la estudiante entre el pasado y el presente. Trata de establecer cambios y continuidades entre el pasado y el presente. En este sentido Cartes y Pagès (2020) plantean que

el cambio y la continuidad son el fundamento, o la base, del estudio de la historia

---

<sup>5</sup> Diario de Bariloche Noticiero AVC (12 de octubre de 2018) *El famoso didacta español Joan Pagès, fue homenajeado en las Jornadas Iberoamericanas en Bariloche*. [Archivo de video]. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=teIMxOq2xfQ>



y de su enseñanza. Ambos conceptos permiten establecer, vincular y dar sentido a las transformaciones y a las permanencias temporales y no menos importante, desarrollar una conciencia histórica que favorezca una mirada crítica de las mismas. (p. 93)

Nos encontramos ante indicios de un pensamiento histórico. Además, puede observarse que establecen relaciones de causalidad al elaborar la explicación de la llegada de las y los inmigrantes. No llegan a construir una argumentación multicausal sobre las migraciones, pero expresan, de manera general, una de las causas por las que las personas tienen que emigrar. En este sentido pudieron distinguir una de las variables del acontecimiento social que se encuentra relacionada con las crisis económicas que se presentan en los países de origen y que migrar es parte de la búsqueda de oportunidades. De esta forma las y los estudiantes dan cuenta de un proceso argumentativo y que constituye uno de los elementos de la formación del pensamiento social (Santisteban, 2011).

De esto modo, podemos reconocer que la imagen presentada sobre un problema social permitió establecer un diálogo entre los mediadores y el grupo de estudiantes. La potencialidad de la imagen presentada en esta primera instancia actuó como un elemento disparador de las representaciones sociales y subjetividades propias del grupo de estudiantes. A su vez, se construyeron relaciones empáticas, temporales y causales a la hora de argumentar el problema histórico reciente. En este intercambio de ideas la imagen actuó como un elemento de mediación que permitió enlazar las relaciones reconstruidas de forma colectiva.

## **Opiniones sobre acontecimientos históricos lejanos y relaciones temporales complejas.**

### **Segundo grupo focal**

Para indagar las opiniones sobre acontecimientos históricos lejanos a la cotidianidad decidimos centrar el segundo grupo focal a partir de la selección de imágenes referidas a dos procesos históricos: en primer lugar, sobre la conquista de América vinculada al encuentro con el Otro; en segundo lugar, sobre las migraciones en Europa durante la última década del presente siglo. Como se mencionó en los apartados anteriores, esta segunda entrevista grupal se llevó adelante luego de transitar toda la secuencia didáctica. Continuando con las cuatro categorías de análisis construidas, en este apartado nos detendremos en algunos momentos puntuales de este segundo grupo focal.

#### ***a) Imagen con contenido lejano***

Al iniciar la entrevista grupal se les presenta la imagen titulada El encuentro entre Cortés y Moctezuma (Ilustración 3). Luego de observar con detenimiento, las y los estudiantes reconocen a los y las sujetos y actores sociales de forma general. Frente a la pregunta “¿Quiénes serían estos dos grupos?”, responden:



E. 4. “Los europeos y los indígenas”

Por un lado, identifican a los europeos (quienes sostienen las armas) y por otro, a los pueblos originarios (ofrecen comida). El reconocimiento de los sujetos es inmediato, esto tal vez se debe a que el contenido fue trabajado durante la secuencia didáctica y a los elementos que ofrece la imagen. Además, esto se observa frente a los vínculos con otro tema, uno de los estudiantes menciona:

E. 2. “La llegada de Colón”

Mientras que otra estudiante sostiene:

E. 3. “Está relacionado con lo último que vimos en las clases (en relación a la canción de la Malinche)”

Así, podemos inferir que, al momento de establecer una comparación entre la imagen presentada y los contenidos abordados en la secuencia didáctica, los y las estudiantes vinculan esta imagen con el último tema de la secuencia: sincretismo y el encuentro con el otro.

Una vez que los entrevistados identificaron los actores sociales, se profundizó sobre otros aspectos centrales. Para ello, se les propuso la construcción de un título para la imagen. Esta situación nos permitió indagar sobre el reconocimiento de situaciones conflictivas. Les propusimos lo siguiente: ¿Qué título le pondrían a la imagen? Se mira con mucha atención la imagen y dos estudiantes mencionan que es complicado ponerle un título. Entonces se les pregunta: ¿Qué situación describe la imagen? Observan detenidamente los detalles comienzan a esbozar algunas respuestas:

E.1. “Están haciendo un diálogo o haciendo un pacto de paz. No sé qué están haciendo.”

E.2. “Están obedeciendo. Están escuchando lo que el rey le está diciendo para luego obedecer. Está mandando a hacer algo.”

E.3. “Uno tiene más autoridad que el otro.”

E.4. “El aprovechamiento de las creencias. Cuando los españoles llegan son vistos como dioses y ellos se aprovechan.”

En estas intervenciones podemos observar cómo las y los entrevistadas/os pueden reconocer una situación histórica, pero tienen dificultades para asignarles un título que describa la situación. Sin embargo, luego de mirar en detalle y a partir de la repregunta que hemos realizado, manifiestan algunos conflictos relacionados con el poder, la división social y el poder de las creencias. Por otra parte, en sus argumentos exponen algunos de los conceptos trabajados durante la secuencia didáctica ligados a las razones del triunfo español: aprovechamiento de las creencias, la superioridad en el armamento de los españoles y relaciones de poder. El E.4 apela al aprovechamiento de las creencias para interpretar la imagen. Si bien, la imagen no les ofrece elementos vinculados con las creencias, la relación puede estar ligada al contenido trabajado



con anterioridad. Mientras, E.1, E.2 y E.3 se detienen en las miradas, gestos y posición de los personajes para hablar de cierto grado de obediencia y relaciones de poder. Así, podemos inferir que las y los estudiantes apelan a los marcos de referencia o a sus marcos interpretativos para describir la situación histórica que se les presenta (Aisenberg, 2019). Aunque también, la imagen por sus características les aporta cierta información que les permite reconstruir la situación histórica.

Tras la identificación de los actores sociales, y el reconocimiento del conflicto en la imagen, se indaga sobre las miradas y percepción del otro/a en el pasado. ¿Hay alguna diferencia entre los unos y los otros? En un primer momento, responden en función de los elementos visibles en la imagen, como por ejemplo la vestimenta, el armamento, los caballos, cosas que no había en América. En un segundo momento, observamos cómo pueden reconocer algunas diferencias notables entre los españoles y los pueblos originarios ligadas a las relaciones de poder. Se menciona una situación de miedo o una relación de obediencia entre quienes aparecen en la imagen. Por ejemplo:

E.3. “La gran autoridad, es decir el europeo”.

E.2. “También veo autoridad en los representantes de los pueblos originarios. Cada uno está defendiendo su punto de vista, a su gente. Se da un intercambio de creencias.”

E.5. “El defensor del pueblo” (En relación al rey de los pueblos originarios).

E.1. “Es algo pacífico, pero ellos tienen muchas preguntas sobre lo que va a pasar.”

E.2. “Los españoles vinieron con ganas de pelear, pero los pueblos originarios le ofrecieron todo por miedo a lo que les iba a pasar.”

Se produce una discusión entre dos integrantes del grupo focal ya que para uno de los estudiantes la gran autoridad solo se puede percibir del lado de los “europeos”. Sin embargo, una de las estudiantes menciona que también existe una autoridad o distinción de poder dentro de los pueblos originarios. En este caso, recupera el contenido analizado sobre los grandes imperios en América y utiliza esas ideas para analizar la imagen. Esto mismo sucede cuando se les pregunta por la relación con otros acontecimientos históricos. Por ejemplo, mencionan que la imagen podría relacionarse con otros procesos similares como la llegada de Colón a América, de los vikingos a la zona de América del Norte y de los portugueses a Brasil. Mientras que, al hablar de los pueblos originarios, mencionan a los grandes imperios inca, azteca y maya, destacando que este último no constituyó un imperio.

Por último, al indagar sobre los factores que explican el denominado “triunfo español” y la situación que describe la imagen, los y las entrevistados/as mencionan lo siguiente:

E.5. “Las creencias.”

E.3. “El armamento.”

E.2. “Las enfermedades.”

E.1. “Ahí nadie se ve enfermo.”



- E.4. “¿En la imagen o en los contenidos? Ah, era en la imagen, yo pensé en lo que vimos con el profe. “
- E.3. “Se ven más poderosos.”
- E.1. “Se ve que hay tres factores: armamentos, creencias y rivalidades internas.”
- E.4. “Rivalidades internas (hay discusión en torno a ello).”
- E.4. “Son externas las rivalidades.”
- E.2. “No, yo veo que hay rivalidad. Hay dos bandos.”

En relación con este fragmento de la entrevista, los participantes recuperan los factores sobre el denominado “Triunfo español”<sup>6</sup> estableciendo relaciones de causalidad y vínculos con otros contenidos analizados en las clases de Historia estableciendo cambios y continuidades.

En cuanto a las relaciones de causalidad, los y las estudiantes pueden dar cuenta de las razones del triunfo español haciendo hincapié en las enfermedades, el armamento, el poder y las rivalidades internas. Sin embargo, se produce un intercambio entre los participantes en relación a las enfermedades y las rivalidades internas, ya que no son visibles en la imagen, pero son mencionados por uno de los estudiantes. En esta situación se puede observar cuando el E.4 vuelve a utilizar los conocimientos adquiridos con anterioridad y argumenta que las rivalidades permiten pensar el triunfo de los españoles sobre los pueblos originarios. Es decir, utiliza el conocimiento adquirido para mirar y analizar la imagen y a su vez, la información y el conocimiento que le ofrece el recurso visual. Además, esta construcción de significados no es solo individual, sino también colectiva ya que a partir del diálogo entre las y los participantes se reconstruye la situación histórica y utilizan argumentos para explicarla. Pueden establecer relaciones de causalidad para explicar la situación del encuentro. La imagen, en este caso, tiene cierto poder, ofrece información y genera ciertos interrogantes que le permiten construir un nuevo conocimiento (Abramovski, 2006).

En cuanto a las relaciones temporales, se evidencia cómo los y las estudiantes, a partir de los elementos de la imagen, establecen comparaciones entre un momento histórico y otro. Por ejemplo, cuando mencionan los cambios visibles antes y después de la Conquista de América a partir de la presencia de ciertos elementos como como los caballos, armaduras y vestimenta. Estos vínculos temporales establecidos por los y las estudiantes, junto el tipo de explicación y las preguntas que logran construir, nos permiten ver cierto desarrollo del pensamiento histórico. Dice Pagès:

---

<sup>6</sup> Estos factores corresponden al contenido histórico abordado en la secuencia didáctica. El recorte de contenido solo daba cuenta de un espacio territorial y temporal acotado. Al referirnos al triunfo español lo hacemos en función del territorio en el que se desarrollaron los grandes imperios inca y azteca. La rapidez de la conquista sobre las áreas nucleares se explica a partir de una serie de factores. Desde la historiografía, muchos de los autores (Todorov, 1995; Ansaldi y Giordano, 2012; Blas, Puente, Roca y Rivas, 2000; Elliot, 1990; Espinoza Soriano, 1986) coinciden en incorporar las contradicciones internas de los grandes imperios para considerar los factores que permiten el rápido triunfo español en las regiones centrales. No obstante, no dejan de lado otros factores, tales como el armamento, las estrategias de guerra, las creencias y el factor sorpresa, entre otros.



El pensamiento histórico: se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema. El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y a su propia vida. (2009, p. 80)

### ***b) Imagen con contenido reciente***

En el segundo momento del grupo focal, se les presenta la imagen sobre los migrantes africanos en Europa (Ilustración 4). Los y las estudiantes observan la imagen con detenimiento y preguntan por los elementos que son visibles (barco, personas, mar). Cuando preguntamos qué está pasando en la imagen, en general los entrevistados hablan de refugiados, de una situación de naufragio y de personas que tal vez cruzan las fronteras. Así lo manifiestan en el siguiente intercambio:

E.1. “Se escaparon de un lugar, están cruzando una frontera, quién sabe.”

E.2. “Están siendo refugiados.”

Entrevistador: “¿Por qué refugiados?”

E.2. “No, en realidad están rescatando a las personas que vienen.”

La imagen genera incertidumbre y dudas en relación a los elementos que aparecen en la situación histórica. Frente a la pregunta sobre si hay alguna relación entre esta imagen y la anterior, se genera el siguiente diálogo:

E 1. “No, no.”

E.2. “Sí, porque en esta imagen también hay dos bandos.”

E.5. “Estos parecen de otros países.”

E.2. “Tengo dudas de la gente que está acá. ¿Son gente común?”

E.5. “Son gente extranjera, ¿africanos parece?”

E.2. “¿Qué pudo pasar con el barco?”

E.4. “Hay gente de África y de España (Europa). Pueden ser de Marruecos (los que llegan). Los europeos son los que los esperan.” (Se señala a la imagen)

E.2. “¿Esos de ahí?” (Señala la imagen y le genera dudas los sujetos).

Si bien la imagen genera ciertas dudas, hay dos estudiantes que identifican sujetos y actores sociales. Ellos mencionan “gente de África y de gente de Europa”, “parecen de Marruecos y los



otros de España y Francia”. Reconocen que unos son los que vienen (emigran) y los otros, los que esperan.

A diferencia de la imagen del pasado, aquí les llama la atención la presencia de un barco, la situación de naufragio, pero no logran vincularla, en general, con un problema del pasado o del presente de forma inmediata. Así, cuando se les pide colocar un título, en general se basan en los elementos visibles en la imagen, al respecto dice:

E.2. “Es algo relacionado con un rescate. Un título de película: Los rescatados”

E.1. “Peligrosa frontera.”

E.4. “Los refugiados.”

E.2. “Rescate a los inmigrantes.”

Entrevistador: “¿Hay alguna relación entre esta imagen y lo que vieron en Historia?”

E.1. “No hemos visto temas relacionados con rescates fronterizos.”

E.2. “Vi una serie que trata de un barco, pero en ningún momento rescatan a gente.”

En su mayoría, relacionan la imagen con una situación de naufragio, es decir, con una situación de rescate frente a un problema que pareciera un accidente común. No obstante, el E.4 utiliza la palabra “refugiados” para referirse a la situación y anteriormente, al identificar los sujetos de la imagen, menciona que podría tratarse de personas que llegan de Marruecos a la región de España o Francia. Si bien, no da más precisiones al respecto, pareciera que esta situación la vincula con algo que vio en las noticias o en las redes sociales, ya que en sus respuestas la mayoría menciona que este tema no es un contenido escolar abordado en alguna de las asignaturas.

Frente a ello preguntamos: ¿La imagen tendrá alguna relación con inmigrantes? La respuesta de todos y todas fue un “sí” rotundo, aunque no dan más precisiones al respecto y se quedan pensando. Luego se les pregunta: ¿Hoy en día cómo es el recibimiento de los migrantes? Algunas de las intervenciones fueron las siguientes:

E.4. “Mucho mejor. Me imagino, que antes.”

E.3. “Depende. Porque, por ejemplo, no sé, por ejemplo, digo, si vienen de China acá, viste que muchos son malos.”

E.5. “Ya vinieron los chinos y abrieron como 50 mercados.”

E.1. “Antes de que se acercaran, obviamente ves la apariencia de esa gente, si viene un bolsito así, no viene a matar, ni a nada, entonces obviamente lo van a ayudar.”

Ante la situación del encuentro con el otro/a, dan cuenta de ciertos cambios ya que mencionan que hoy, el recibimiento de los migrantes podría ser mucho mejor, aunque no brindan precisiones temporales y espaciales de este fenómeno. Si bien uno de los estudiantes menciona que podría tratarse de ciertos actores sociales y que existe un cambio en ese recibimiento, no logran establecer relaciones de causalidad frente a la situación. Tal vez esto se debe a que no



es un contenido que fue tratado con anterioridad y, además, la imagen no les brindaba ciertos elementos vinculados con la temporalidad y espacialidad del fenómeno.

De esta manera, consideramos que no siempre la imagen despierta las mismas reacciones del estudiante sobre determinado fenómeno. Como sostiene Abramovski:

es posible que, ante una experiencia visual, nos encontremos “viendo” más allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver: una imagen puede cuestionar nuestros saberes y desestabilizarlos. Es por esto que la simple pregunta “¿qué ves?” puede inaugurar recorridos inesperados. (2016, p. 3)

En este caso, la inmediatez de la experiencia no les dio lugar a pensar en aquellos detalles de la imagen vinculados con la situación histórica. Además, en estos caminos inesperados, afloraron ciertos prejuicios sobre el tratamiento de algunos colectivos que suelen aparecer en los medios de comunicación, por ejemplo, frente a la comunidad china. Como sostiene Araya Umaña:

los medios de comunicación de masas tienen un peso preponderante para transmitir valores, conocimientos, creencias y modelos de conductas. Tanto los medios que tienen un alcance general, la televisión o los que se dirigen a categorías sociales específicas como las revistas de divulgación científica, por ejemplo, desempeñan un papel fundamental en la conformación de la visión de la realidad que tienen las personas sometidas a su influencia” (2002, p. 34).

Estas representaciones sociales afloraron a la hora de pensar en el otro/a diferente. Como observamos en el primer grupo focal, nuevamente aparecen ciertas valoraciones que permiten calificar los hechos históricos.

De este modo, podemos ver diferencias y similitudes entre los conocimientos utilizados ante una situación histórica lejana y una situación mucho más cercana en el tiempo. En ambos casos, los y las estudiantes, logran identificar los sujetos y actores sociales. Sin embargo, cuando se profundiza y complejiza el análisis, podemos encontrar algunas diferencias entre la situación histórica lejana a su cotidianeidad con la imagen sobre un problema mucho más cercano. Consideramos que las imágenes interpelan de forma distinta a los y las estudiantes y también inciden los contenidos históricos abordados en la secuencia de clase que se llevó adelante durante otra etapa de la investigación. Cuando los entrevistados se vinculan con este conocimiento histórico lejano, reconstruyen la situación histórica a partir de relaciones causales, conceptuales y temporales. Recuperan el conocimiento abordado con anterioridad y analizan la imagen a partir de estos elementos. En cambio, en la imagen sobre un problema mucho más actual, argumentan en función de los elementos de la imagen y algunas relaciones temporales y espaciales. Sin embargo, se observa cierta debilidad a la hora de explicar el fenómeno histórico. Como sostuvimos en el análisis, tal vez se deba a las características de la imagen y la poca información sobre el problema, en tanto se trata de un contenido histórico no abordado en la clase de historia.



## Conclusiones/orientaciones en torno al potencial del grupo focal

Mediante la estrategia de grupo focal abordamos imágenes digitales sobre situaciones referidas al encuentro con la otredad en la actualidad y en el pasado. Las instancias de diálogo entabladas nos permitieron recabar cierta información para el análisis sobre el conocimiento que utiliza el estudiantado cuando se les presentan situaciones sociales conflictivas, sus opiniones, valoraciones y la manera en que interactúan entre ellas/os. Asimismo, pudimos observar las opiniones que tienen sobre acontecimientos históricos lejanos a su cotidianidad y las relaciones temporales y causales que establecen.

Los datos nos permiten sostener lo siguiente, sin perder de vista que se trata de observaciones y reflexiones situadas e intrínsecas al caso construido en nuestra investigación:

- En primer lugar, las y los entrevistados al ver las imágenes con contenidos de situaciones conflictivas recientes recurren a las representaciones socialmente construidas, a sus subjetividades y valoraciones. Estas están influenciadas por la familia, las trayectorias escolares y las relaciones sociales que las y los adolescentes establecen con su grupo de pares. Los medios de comunicación influyen en la formación del sentido común que observamos en las primeras respuestas. Al profundizar en el problema presentado, las y los entrevistadas/os pueden establecer relaciones temporales, causales y empáticas. Esto da cuenta de la presencia de ciertas nociones que posibilitaría el desarrollo de un pensamiento histórico y amerita trabajar en ello en la clase de Historia.
- En segundo lugar, cuando a las y los entrevistados les presentamos imágenes con contenido del pasado, construyen argumentaciones ligadas a los conocimientos trabajados con anterioridad, los que aún están “frescos” en la memoria. Pueden reconocer la situación histórica, entender por qué sucedió y mencionan e identifican los actores sociales que figuran en la imagen. En este caso, la información que les ofrece la imagen les permite reconstruir una situación particular. El análisis de los gestos, posiciones y miradas de los sujetos sirve como punto de partida para la identificación de una situación conflictiva en el pasado. Esto es posible debido a que el contenido trabajado con anterioridad es recuperado para establecer relaciones de causalidad y temporalidad, sin embargo, presentaron dificultad para asignarle un título a la situación, cuestión que apelaba a una síntesis comprensiva a partir de lo trabajado en clase
- En tercer lugar, las interacciones entre los participantes del grupo focal permitieron reconstruir colectivamente los significados históricos de las imágenes, para darle nuevos sentidos de temporalidad. De esta forma la imagen logra ser un elemento de mediación que permite sostener un diálogo fluido entre los y las participantes del grupo focal.



- En cuarto lugar, la utilización de imágenes digitales nos permitió observar cómo los entrevistados se colocan en el lugar del otro, generando cierta empatía con la problemática abordada. Como sostiene Augustowsky:

la imagen abre un espacio para el tratamiento de los componentes emocionales presentes en todo proceso de aprendizaje significativo y establece dentro del campus instancias y tiempos que favorecen modos de pensar y de ver poco frecuentes; las imágenes incentivan miradas personales, “de extrañamiento” – individuales y colectivas– para ir desmontando lentamente estereotipos y lugares comunes. (2008, p. 102)

Durante los diálogos sostenidos en ambos grupos focales el componente emocional estuvo vinculado a la mirada del otro/a en pasado y en el presente. Sin embargo, en términos generales pudimos observar cierta dificultad para desarmar las representaciones sociales construidas, ya que en algunos momentos afloraron nuevamente ciertos comentarios prejuiciosos respecto del otro/a.

Esto nos lleva a hacer una última reflexión en torno a la polisemia de las imágenes y la variedad de información que nos ofrece (Dussel, 2006) para el análisis de situaciones conflictivas en el pasado y el presente. Trabajar con imágenes no es tarea sencilla ya que lo visual puede llevarnos por caminos inesperados o no deseados (Abramovski, 2006). Resulta importante tanto en la enseñanza como en la investigación, a la hora de planificar un grupo focal, tener en cuenta las finalidades para la selección de imágenes y los interrogantes formulados al momento de su presentación, ya que la potencialidad de la imagen no basta por sí sola.

## Referencias bibliográficas

- Abramovski, G. (2018). Las imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. El etiquetado didáctico como recurso meta-analítico. *Hipertextos*, Vol. 6, (10), pp. 92-109. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/hipertextos>
- Aisenberg, B. (2019). Razones para no explorar los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un proyecto de enseñanza en Ciencias Sociales. En Funes, G. y Jara, M. (Comp.). *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos* (pp. 67-76). Ed. Educo.
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de ciencias sociales* (127), pp. 9-79. Recuperado de: <https://flacso.or.cr/publicaciones/127-las-representaciones-sociales-ejes-teoricos-para-su-discusion/>



- Cartes Pinto, D., y Pagès Blanch, J. (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (30), pp. 90-106. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8933>
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas de la imagen*. Manantial, Flacso, Osde.
- Ortega, R. y Olmos, R. (2018). Los problemas socialmente relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las sociales. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 191-201). Cipolletti: UNCo. – UAB.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la enseñanza de la historia* (7), pp. 67-86. APEHUN.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Sampieri, R. H., Collado, F. y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta edición*. McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*, pp 85-104. Síntesis.

#### **Fuentes:**

- Diario de Bariloche Noticiero AVC (12 de octubre de 2018) *El famoso didacta español Joan Pagès, fue homenajado en las Jornadas Iberoamericanas en Bariloche*. [Archivo de video]. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=teIMxOq2xfQ>



# Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Compilación de trabajos presentados a las  
XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales  
de Enseñanza de la Historia  
CÓRDOBA, 2020

*IN MEMORIAM del  
Dr. Joan Pagès Blanch*

**Coordinación Académica de la publicación**  
Susana P. Ferreyra

**Coordinación General**  
María Celeste Cerdá  
Mariano Campilia

**Editora**  
Patricia Carina Correa

**Diseño y maquetación**  
Dolores González Montbrun

**Editado en diciembre de 2021**



Universidad Nacional  
de Córdoba



Facultad de Filosofía  
y Humanidades | UNC



APEHUN