

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

ISBN: 978-987-88-2934-0

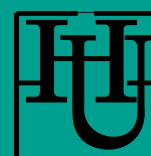
Compilación de trabajos presentados a las
XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales
de Enseñanza de la Historia (CÓRDOBA, 2020)



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

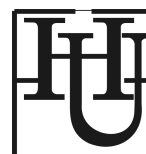
Editado en diciembre de 2021



Universidad Nacional
de Córdoba

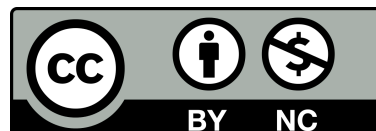


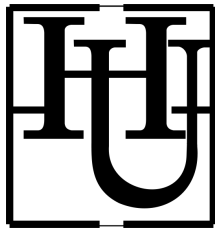
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



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

Coordinadores:
Silvina Miscovski (UNRC)
Desirée Toibero (UNC)
María Rosa Elaskar (UNCu)

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

Facundo Agustín Lopez

UNCo – Consejo Provincial de Educación. Neuquén
facu8400@hotmail.com

Carlos Daniel Gunzelmann

UNCo - Provincial de Educación. Neuquén
carlitox01990@gmail.com

Miguel Ángel Jara

UNCo
mianjara@gmail.com

Resumen

La historia escolar tiene por delante el desafío de buscar alternativas que promuevan el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de ciudadanía crítica para que puedan actuar con argumentos en el mundo que les toca vivir. Transitamos una época en que la cultura digital ha configurado diversidad de modos de comunicarnos y de accesos al conocimiento que la escuela debería recuperar. En este marco, nuestra intención es analizar los procesos del desarrollo del pensamiento histórico que estudiantes de dos escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén, en la norpatagonia argentina, realizan cuando se abordan problemas sociales actuales. Presentamos los primeros datos de un cuestionario inicial y del análisis de los resultados obtenidos a partir de la implementación de una secuencia didáctica que nos ha permitido saber qué piensan y cómo valoran determinadas situaciones sociales conflictivas. Se trata de una investigación de corte cualitativa que tiene como objetivo principal conocer los procesos de desarrollo del pensamiento histórico para introducir innovaciones en las prácticas de la enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza, Historia, cultura digital, pensamiento histórico.



Introducción

En la presente ponencia, analizamos los resultados obtenidos del desarrollo de una secuencia didáctica a partir del uso de dispositivos digitales. La misma ha tenido como objetivo indagar sobre el desarrollo del pensamiento social e histórico (Valencia Castañeda y Villalón Gálvez, 2018). Inicialmente, la secuencia, organizada en dos momentos, se pensó para ser desarrollada en el aula. Debido al contexto conocido del COVID-19, que modificó totalmente el funcionamiento de las escuelas, tuvimos que adaptar la propuesta didáctica al nuevo escenario y fue necesario abordarla, en su totalidad, con herramientas y dispositivos tecnológicos de comunicación virtual.

En la primera fase de nuestra investigación, hemos indagado, entre otras cuestiones, sobre los problemas sociales o contenidos socialmente relevantes que presentan algún interés por parte del estudiantado de la escuela secundaria encuestado. Los resultados nos permitieron saber que uno de los problemas sociales actuales que más importan y preocupan a los y las adolescentes es la pobreza. Los encuestados, son estudiantes pertenecientes al Ciclo Superior de Nivel Medio de la ciudad de Neuquén, y se utilizó para la encuesta un formulario de Google Drive.

Una vez recolectados los datos, en la etapa exploratoria, hemos avanzado en la elaboración de una secuencia didáctica que nos permita obtener datos e información sobre si la implementación de dispositivos digitales en la clase de historia posibilita la construcción de pensamiento histórico en las y los estudiantes. Para poder llevar a cabo esta tarea, fue preciso plantearse un objetivo general que guíe la elaboración de las clases. En tal sentido, el objetivo general de la secuencia didáctica fue que las y los estudiantes identifiquen, reconozcan y analicen las distintas manifestaciones de la pobreza en la actualidad; con el propósito de poder brindar conceptos claves que permitan analizar las manifestaciones de la pobreza en la sociedad actual.

Originalmente la secuencia didáctica se planteó, en tres clases de 80 minutos cada una, pero ante la emergencia de la pandemia que se vive a nivel nacional, obligó a replantear y repensar la propuesta. Desde el 18 de marzo, en todo el territorio nacional, rige una alerta sanitaria por la propagación de la pandemia del virus que provoca la enfermedad respiratoria conocida como COVID-19. A partir de ello, fueron suspendidas las clases presenciales en todo el país. Mantener el vínculo con los y las estudiantes a distancia fue una tarea a la que debimos enfrentarnos todas y todos los educadores, en la que la digitalidad pasó a cumplir un rol esencial. Frente a lo inesperado e impredecible, cada escuela se organizó a su manera y como pudo, generando una variedad de formatos de trabajos y cada docente debió afrontar la práctica de la enseñanza con sus propios recursos, medios digitales y de conectividad. Situación que también hizo visible, entre el estudiantado las profundas desigualdades, que muchas veces pueden pasar desapercibidas o ser ignoradas en las aulas.

Si bien el tema de nuestra investigación aborda la utilización de los dispositivos digitales en la enseñanza de ciencias sociales, esta temática fue elegida sin tener el menor conocimiento de que se iba a vivir una situación de tal magnitud. En este contexto, donde nuestra práctica fue llevada a una completa virtualidad, notamos que, en lugar de potenciar las particularidades del



vínculo pedagógico mediante dispositivos virtuales, lo que provocó fue la visibilización de las desigualdades y el acceso al conocimiento virtual.

Las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) adoptadas por el gobierno a mediados de marzo, obligaron a la población a permanecer en sus casas para evitar la propagación del virus. Como se dijo, las instituciones educativas recurrieron a numerosas maneras de mantener el vínculo con los y las trabajadores de la educación, quienes a su vez debieron recurrir a diversos mecanismos de comunicación con los y las estudiantes. Muchos estudiantes y trabajadores de la educación quedaron excluidos del nuevo contexto educativo por dos grandes problemas: buena parte de las personas no cuentan con un servicio de Internet, ya que es costoso y no se lo considera de primera necesidad. También entra en este punto que los dispositivos que disponen son más bien básicos y prácticamente insuficientes para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en la virtualidad. Mayoritariamente, tanto estudiantes como el profesorado, disponen de un solo teléfono móvil o una computadora, que en algunos casos es compartida por varios integrantes del grupo familiar.

El otro problema evidenciado es que, ni todos los estudiantes, ni todos los educadores cuentan con los conocimientos adecuados para adaptarse a los requerimientos que la educación virtual exige. Si bien es cierto que hoy en día la gran mayoría de las personas cuenta con algún dispositivo como un celular o una computadora esto no implica, necesariamente, un manejo fluido y experto que posibilite un trabajo educativo mediado por los dispositivos digitales. No es lo mismo aprender a enviar mensajes de textos o de voz a un familiar o un amigo, que tener que confeccionar un archivo para elaborar un trabajo práctico. Para algunos/as estudiantes que cuentan con un teléfono inteligente o Smartphone, no fue fácil elaborar los trabajos en formatos digitales como Word o PDF.

En este contexto, conocido por todo el mundo, hemos continuado con la investigación realizando los ajustes necesarios impuestos por la dinámica de la situación, las instituciones y la comunicación virtual con el grupo de estudiantes con el que hemos trabajado. Sigue en pie, aún, la posibilidad de realizar el tercer encuentro planificado, para cerrar la temática y la secuencia, en una instancia presencial, pero quedará sujeto al retorno a las aulas.

Antes de avanzar con el análisis de los resultados obtenidos en la implementación de las secuencias didácticas con dispositivos digitales, nos parece importante destacar las finalidades que nos propusimos y que han orientado la secuencia didáctica. El propósito central se enmarca en la identificación, reconocimiento y análisis de las distintas manifestaciones de la pobreza en la actualidad. Para la consecución de esta finalidad se acompañó de un proceso tendiente a:

- a) Identificar las distintas formas en la que la pobreza se manifiesta en la sociedad;
- b) Historizar las causas del problema a partir de identificar cambios y/o continuidades que permita pensar futuros posibles.
- c) Reflexionar sobre las condiciones y manifestaciones de la pobreza como un fenómeno complejo y
- d) Analizar el tratamiento que se hace, en los medios digitales, sobre el problema de la pobreza en contextos específicos.



Proceso metodológico de construcción del dispositivo implementado en las secuencias didácticas

Antes de comenzar el análisis de los datos e información obtenida de las respuestas a las actividades que nos ofrecieron las y los estudiantes, cabe destacar que, en las dos secuencias didácticas, al igual que en la fase exploratoria, se utilizó como herramienta el formulario de Google Drive. La elección de esta función de Google se debe a que permite incluir diferentes dispositivos digitales en un mismo formulario, de manera que se pueden confeccionar múltiples actividades con diferentes materiales para llevar a cabo las clases. Debido a que en la fase exploratoria nos permitió desarrollar actividades de manera concreta y consistente, y a su vez recopilar datos de las respuestas de forma organizada, decidimos aplicarlo al desarrollo de las dos secuencias didácticas. A su vez, como mencionamos con anterioridad, el ASPO nos obligó a desarrollar las actividades completamente desde la virtualidad, por lo que creemos que la herramienta de Google podría ser útil siendo que permite cruzar dispositivos y actividades de manera sencilla.

El grupo de estudiantes que participó pertenece a dos escuelas del Nivel Medio de la ciudad de Neuquén¹. Las dos escuelas están ubicadas en una zona muy cercana al casco céntrico de la ciudad, pero ambas se caracterizan por la heterogeneidad de sus comunidades educativas, integradas por habitantes de distintos barrios de la ciudad e incluso localidades aledañas. Se trata de instituciones en las que se entrecruzan distintas experiencias de vida y subjetividades influidas por los entornos de los espacios que habitan.

Primera secuencia didáctica: Representaciones, valoraciones y comprensión de un problema social

Como recursos y dispositivos que se incorporaron en el formulario de la primera secuencia se utilizó, para trabajar con el estudiantado, el texto denominado Los escándalos éticos de nuestro tiempo, de Bernardo Kliksberg (2012); una red conceptual sobre los distintos significados de la utilización de la palabra pobreza elaborado a partir de un glosario de CLACSO (Spiker, Alvarez Leguizamon y Gordon, 2009); dos memes elegidos de las redes sociales, y un video disponible en YouTube, en el cual se aborda la explotación de petróleo y gas no convencional de Vaca Muerta². La elección de estos dispositivos y recursos digitales se fundamentó en el propósito de ofrecer diferentes situaciones que nos permitan visualizar, en las respuestas a las actividades, cómo las y los estudiantes piensan los problemas sociales e históricos, cómo valoran las situaciones controversiales planteadas y de qué manera las explican. En una primera instancia, en el desarrollo de la secuencia didáctica, nos propusimos trabajar la pobreza desde un marco conceptual, identificando características y definiciones del problema desde el aporte de las y los estudiantes.

¹ Los estudiantes forman parte de un 4to año del IFD 12 y un 5to año del CPEM 12.

² Este es un documental titulado “Vaca Muerta: ¿La salvación de Argentina? | Filo.docs”, el cual hace una mirada crítica respecto de la situación, en cuanto a la explotación de los recursos en Vaca Muerta (Neuquén), también se analizan diversos problemas asociados al modelo económico extractivista vigente en la provincia de Neuquén y la redistribución de los recursos. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=8xuC4oQPgKk>



La información y los datos que nos proporcionaron los 11 estudiantes que participaron en la resolución de las actividades han sido múltiples, variados y heterogéneos. Intentaremos abocarnos a los que tienen estrecha relación con las finalidades perseguidas. Esbozaremos algunas de ellas para poder complejizar nuestro análisis de la construcción del pensamiento social e histórico en la escuela secundaria a partir de la utilización de dispositivos digitales.

Pudimos observar en las respuestas cómo el conocimiento empírico se entrecruza con las Representaciones Sociales (RS). Partimos de considerar a estas RS, como formas de conocimiento social. Denise Jodelete destaca sobre dicho aspecto:

Este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación, y la comunicación social (...) es conocimiento que en muchos aspectos es socialmente elaborado y compartido. (1984, p. 473).

A lo largo de nuestro análisis, notamos que estos aportes de Jodelete nos interpelan, y nos invitaba a leer con detenimiento las respuestas de las y los estudiantes.

La primera parte de esta secuencia didáctica, se ofreció el texto de Kliksberg (2012) en el cual se exponen algunos datos sobre la desigualdad del sistema económico global. La pregunta orientada hacia la comprensión del mismo, presentó algunos elementos que nos permitieron identificar, en la escritura³, algunas RS respecto de la pobreza. Un ejemplo de ello, la siguiente afirmación de uno de los estudiantes:

“(...) se presenta el resultado de flojera o de la falta de deseos de superación individual dejándose llevar, recibiendo dádivas (un colchón a cambio de votos) (...) Podríamos pensar que no se logra resolver a la pobreza como un problema social porque el populismo contribuye a mantener la situación de la pobreza en la población que sufre (...)”. (E1 - C1)⁴.

Lo expresado por el estudiante constituye una fuerte RS asociada al Estado, que está muy presente en el discurso y opinión cotidiana de la ciudadanía, generalmente impulsado desde los medios de comunicación que construyen relatos en defensa de los intereses de los grupos económicos concentrados y sirven de argumentos para el cuestionamiento de la presencia o ausencia de políticas públicas. Cabe aclarar que el texto no presenta al Estado como el principal factor de la desigualdad, de hecho ni se menciona la palabra. ¿Por qué leyendo el mismo texto y con la misma información surgen diferentes respuestas sobre una problemática social con la que conviven todas y todos los estudiantes? Otro estudiante, para responder a la misma pregunta afirma:

³ Las respuestas de los estudiantes, no han sido editadas, pero si se ha cuidado gramaticalmente, se esbozan aquí tal como fueron recibidas.

⁴ Referencias: E=ESTUDIANTE y C=CUESTIONARIO.



“(…) la tecnología hizo que se pierda mucho la mano de obra, lo que hizo es reemplazar la mano del hombre por una máquina, ya que, las máquinas hacen mejor y más rápido el trabajo, esto provocó que mucha gente se quede sin empleo y así aumentando la pobreza (...)” (C1 - E6).

Al pensar en el contraste de estas respuestas, nos surgen dos cuestiones que consideramos relevantes. En el primer caso, las RS (sobre el Estado) podrían presentarse como una imposibilidad para pensar críticamente el problema, en la medida en que esas RS construidas sobre la base de una opinión, poco contribuirán a construir conocimiento a partir de la información que ofrece el texto. En el segundo caso, se piensa el problema social pura y exclusivamente a partir de la interpretación de la información que brinda el texto y es reproducida en la respuesta ofrecida por la estudiante. Evidentemente, la linealidad causa-efecto oculta la posibilidad de realizar una comprensión multicausal de los problemas.

Si bien la construcción de estas respuestas transita entre la opinión y la información, creemos que son indicios para pensar de qué manera contribuimos a la comprensión de la complejidad que implica pensar históricamente los problemas sociales; de allí que resulte imprescindible trabajar con y en las RS para producir aprendizajes significativos (Pagès, 2009).

Otras situaciones donde se manifiestan con claridad las RS es en la actividad relacionada al documental de Vaca Muerta. Una de las preguntas apuntaba a identificar, en el video, a los beneficiarios de la extracción de recursos por medio de fracking. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

“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”. (C1 - E2).

“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”. (C1 - E9).

“La extracción de recursos naturales beneficia a las empresas multinacionales y a los que menos beneficia son a los vecinos de la zona de vaca muerta”. (C1 - E4).

En los tres ejemplos notamos la presencia de RS y conocimiento construido a partir de la interpretación de los materiales aportados. En tal sentido, observamos como nuevamente las RS sobre el Estado influyen en los relatos que van elaborando los y las estudiantes, y en un caso se identifica al principal actor que se debía determinar en la consigna que son las empresas multinacionales. El estudiantado asocia al Estado a lo corruptible e ineficiente, es muy recurrente y se evidencia en varias de las respuestas. Las y los estudiantes realizan una asociación directa Estado-corrupción e, independientemente de las valoraciones, opiniones y experiencias que se tengan para realizar tales afirmaciones, entendemos que es una acción simplista que debe trabajarse, deconstruir y analizar con profundidad en las clases.



En otras actividades, pudimos rastrear la identificación de algunas características de lo que Suriano (2000) denominó **cuestión social**⁵ para identificar situaciones relacionadas a la pobreza, en las respuestas elaboradas por las y los estudiantes. En primer término, al pedirles que identifiquen en el video sobre Vaca Muerta tres situaciones que podrían pensarse como generadoras de pobreza para los habitantes del territorio donde se extraen los recursos, puntualmente para las y los vecinos de la localidad de Añelo, el estudiantado, mayoritariamente, señaló tres situaciones concretas: el acceso al trabajo, los problemas habitacionales y la exclusión, tanto de derechos básicos como de la integración social. Algunas respuestas fueron:

“No tienen gas natural, utilizan madera con fuego para tener calor. Obtener una vivienda es muy caro para muchos, con suerte consiguen un terreno. Duermen en carpas, con suerte consiguen casa”. (C1 - E6).

“(…) Los habitantes de Añelo, teniendo una gran fuente de gas y petróleo, viven sin gas (...) La gente que vive en los lotes dados por el gobierno, vive en casas hechas de madera, precarias, se calefaccionan con estufas a leña”. (C1 - E1).

“(…) La gente que llega de otras provincias a trabajar y no los reciben en las empresas, y no tienen donde quedarse, se arman una carpa o con lo que tienen duermen a orillas de la ruta”. (C1 - E2).

Las valoraciones que realizan las y los estudiantes conjugan RS, información obtenida del documental y nociones de carencia de derechos humanos básicos. Por otro lado, la razonabilidad con la que explican las situaciones se nutren de condiciones materiales, recursos naturales y empatía. Entre las valoraciones y las racionalidades, reconocen las funciones y atribuciones del Estado con relación a las políticas públicas y les sorprende las condiciones de vida de las personas en una región que es productora de lo que carecen.

Lo que nos resulta interesante en este punto, tiene que ver con las situaciones que los y las estudiantes relacionan y caracterizan para identificar situaciones en donde se manifiesta la pobreza, en este caso a partir del análisis de un modelo económico regional. Es decir, aquellas situaciones que Suriano (2000) analizó en sus estudios para abordar lo que denominó cuestión social, son muy similares a las que utilizan los y las estudiantes para identificar situaciones de pobreza. Creemos que este es un punto muy importante para poder profundizar el trabajo del pensamiento histórico y el compromiso social en la clase de Historia, ya que nos permite reflexionar sobre las construcciones conceptuales que se establecen a partir del conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar que se trabaja en la escuela.

⁵ Esta es definida por Juan 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 (p. 20).

Como último punto de análisis para esta primera secuencia, queremos destacar el trabajo que se realizó con imágenes, específicamente con los denominados “memes”. Estos son elementos muy presentes en la cultura digital (Funes y Jara, 2016). Se constituyen a partir de imágenes o videos que representan situaciones sociales que circulan en las redes, las cuales son ridiculizadas o acompañadas de frases irónicas que humorizan la situación que se está representando. Sin embargo, no es menor el hecho de que cada meme que una persona genera o simplemente comparte con las personas que desea que lo vean, está fuertemente cargado de subjetividades que vanalizan, al menos para nuestro caso, el problema de la pobreza e influyen de manera muy significativa en la comprensión e interpretación de una situación social preocupante. Por lo tanto, no todos los memes son graciosos para todos, lo que para unos puede significar tener sentido del humor, para otros puede ser una ofensa. Los memes no discriminan temáticas al momento de circular en las redes y muchas veces su contenido es motivo de debate para quienes lo interpretan.

En este sentido es que seleccionamos dos memes relacionados a la pobreza para analizar qué efecto genera en los y las estudiantes, siendo que para las generaciones que nacieron desde el año 2000 en adelante forman parte de su lenguaje cotidiano; incluso muchas veces los y las adolescentes se dicen cosas y comunican por medio de memes. La selección estuvo orientada en el sentido de analizar las reacciones expresadas en las respuestas, por lo tanto, no fue para nada aleatoria y estos llevan consigo un fuerte significado social y simbólico sobre la pobreza. El primer meme, tenía que ver con una situación que se desarrolló en las elecciones de 2019. El segundo, con respecto a una situación de calle, por cuestiones de extensión del trabajo, solo analizaremos el primero, el cual nos dejó respuestas interesantes.





La actividad para que analicen el primer meme presentado era una pregunta de selección múltiple; es decir, se confeccionó una lista de elementos vinculados a RS sobre la pobreza. De esta manera, tenían que seleccionar lo que representaba la imagen. Las opciones múltiples fueron:

- Pobreza económica
- Estigmatización y rechazo social
- Necesidad (carencia de algo)
- Dependencia del Estado
- Juicio moral
- Posición económica
- Desigualdad
- Ninguna, la imagen no refleja una significación de pobreza

Las dos opciones más elegidas fueron “estigmatización y rechazo social” (11), seguida por “desigualdad” (8) y, en tercer lugar, la opción “pobreza económica” (3).

Pensamos que esta actividad arrojó un dato muy relevante que tiene que ver con la posición crítica de los y las estudiantes frente a la imagen que se les presentó; y que, por otro lado, puede ser observado como una pauta de cómo se reformulan o configuran los valores de muchos adolescentes, a través de la cultura digital. A su vez, nos permite pensar que situaciones como estas forman parte de sus experiencias de vida, por convivir con las múltiples formas en que se presenta la pobreza en nuestra sociedad, y esto incluye comprender qué acciones y representaciones constituyen los discursos discriminadores, estigmatizadores y segregacionistas.

Para comprender mejor a qué nos estamos refiriendo, ejemplificamos con algunas respuestas de la actividad que seguía en la secuencia de actividades propuestas al estudiantado, la cual consistía en justificar la elección de la respuesta anterior. Algunas de las justificaciones fueron las siguientes:

“Me parece feo que por la vestimenta de una persona y/o por ser pobre o padecer necesidades la traten de chorros. Desigualdad porque la persona que dijo eso y subió eso en las redes y compartió y comentó se cree más, un feo juicio moral por la actitud y su comentario de corta cabeza, rechazo social por creer que por su vestimenta les van a robar a otro y puede ser que el chico sufra una pobreza económica por eso la vestimenta que aún así nadie es quien para juzgar y tratar de chorro por su vestimenta sin ni siquiera saber si tiene necesidades”. (C1 - E2).

“por el simple hecho de estar vestido de una manera, lo está rechazando socialmente, como si el hecho de estar con una gorra o una determinada campera te hace ladrón o no, la verdad es que en esta estigmatización hemos caído todos, a todos nos educaron de manera similar para creer ciertas cosas, pero tenemos



que desconstruirnos, empezar un verdadero cambio, lo que subió a las redes, es discriminación social, y un rechazo a su persona”. (C1 - E5).

Para concluir estas primeras reflexiones que nos surgieron a partir del análisis de esta primera secuencia didáctica, hay una cuestión que nos parece fundamentalmente relevante; la misma tiene que ver con la imbricada y compleja relación que se establece entre cultura digital, RS y el pensamiento histórico que muchos educadores queremos construir en la clase de Historia. Del análisis de las respuestas, podemos sostener que, abordar problemas sociales a partir de la utilización de medios digitales, desafía al diálogo de saberes, a la interdisciplinariedad y a la construcción colectiva de conceptualizaciones significativas que permitan construir miradas solidarias y humanas sobre las condiciones de vida de las personas. El estudiantado nos deja entrever, en sus respuestas, que son firmes en sus convicciones, reflexivos y empáticos con los problemas sociales y contundentes con las posturas políticas que le permiten configurar responsabilidades y modos de gestionar los problemas desde las políticas públicas.

Al ser mucho y variado el lenguaje simbólico que circula en las redes, hemos tenido que incorporar aquellos que son representativos de las situaciones planteadas y potentes para generar interpretación y análisis. En este sentido, las respuestas de gran parte del estudiantado fueron alentadoras para profundizar la reflexión de nuestras prácticas docentes e intentar adecuar nuestras formas a la dinámica de las generaciones en las que el lenguaje virtual está presente desde los primeros momentos de su decodificación del mundo que los rodea. Seguramente el desafío mayor es el nuestro, refundar el contenido que enseñamos.

Segunda secuencia didáctica: Pensar históricamente un problema social

Esta secuencia didáctica estuvo principalmente enfocada en ofrecer posibilidades para relacionar el problema de la pobreza con un periodo de la historia argentina, de manera que el estudiantado pueda dar cuenta de los cambios y continuidades sobre el mismo. Para este caso, se utilizó nuevamente un formulario de Google Drive, producto de las comodidades que presentaba el dispositivo, y es preciso reiterar que estos formularios solo representan para nosotros una forma posible para pensar la enseñanza mediada por los dispositivos virtuales.

Del análisis de los datos e información obtenidas se desprenden algunos aspectos interesantes de resaltar. En la segunda clase virtual, ofrecimos algunas consignas que buscaban saber si en las RS de los y las estudiantes había elementos que asocian la pobreza a la dependencia internacional.

Las consignas sobre este punto fueron cuatro:

1. Existen otras formas en las que la pobreza se manifiesta. Una de ellas, que algunos denominan estructural, se relaciona con determinadas situaciones históricas de un país. Por ejemplo, Argentina, se comienza a conformar como un país luego de los procesos de independencia y con mayor precisión después de 1853. Consideras que nuestro país hoy está bajo los signos de la dependencia de otros países o potencias mundiales. ¿Por qué?
2. ¿Tiene alguna relación la pobreza con la dependencia económicas? ¿Por qué?



3. Escribe tres palabras que, según tu criterio, representa dependencia económica.
4. Según tu opinión, ¿hay países que con sus políticas hacen que otros países estén en la pobreza? Justifica tu respuesta

Las respuestas fueron bastante contundentes, destacándose las RS en torno a la pobreza y a la dependencia. El estudiantado deja en claro que Argentina ha sido dependiente de las grandes potencias económicas. Pudimos detectar algunos tópicos, que son comunes y que se encuentran presentes de manera explícita e implícita en las respuestas como, por ejemplo: deuda, País exportador de materias primas y dependencia internacional.

Al analizar las respuestas pudimos inferir que hay un conocimiento que asocia a la Argentina agroexportadora con una visión romántica, la cual se puede escuchar en los medios de comunicación e incluso se reproduce en los establecimientos educativos: “Argentina es el gran granero del mundo” o “cómo se entiende que en un país tan rico en recursos haya pobres”. Se trata de RS construidas que limitan a Argentina como productora de bienes agrícolas y receptora de productos manufacturados, industriales y tecnológicos. También, entre las respuestas del estudiantado, se enfatiza que nuestro país es dependiente de las grandes potencias extranjeras, o los organismos internacionales de crédito y que esto presenta dificultades de crecimiento para Argentina. Así por ejemplo tenemos un estudiante que nos dice:

“Yo creo que Argentina al ser un país capitalista como muchos otros países depende económicamente del banco mundial, el cual es administrado por EEUU mayormente y la Unión Europea. Todo se mueve en base al valor del dólar hoy en día en muchos países que incluye a la Argentina también... Cualquier persona honesta y con ojos para mirar alrededor sabe que la pobreza en nuestro país es mucho mayor y es estructural. Por lo menos la mitad de la población está en emergencia de salud, de educación y de previsión social. Nunca estuvo socialmente tan mal esta tierra nuestra. Desde mi propia opinión la Argentina entre los años 1888 y 1917 fue el país más rico del mundo siendo llamado “El granero del mundo” por su nivel de importaciones en bruto con su modelo “agro-exportador” tan famoso que tenía usándolo desde hace mucho tiempo atrás... Luego al llegar las dictaduras militares con sus famosos golpes de estados posiblemente influenciados por EEUU la economía Argentina se fue abajo... también con los gobiernos de Perón y otros militares... y así fue en decadencia y aumentando en deudas al pasar de los años hasta llegar a lo que es hoy en día, un país lleno de deudas con una población en crisis y en medio de una pandemia”. (C2- E5).

Otro estudiante responde a otra de las interrogantes, que relaciona pobreza y dependencia económica de la siguiente manera:

“Si, tiene una relación muy cercana porque cuanto más dependencia económica externa de un país, mayor será la pobreza del mismo dado a los grandes intereses que se deben abonar por los préstamos recibidos. Es una relación



directamente proporcional y está demostrado que los países más independientes económicamente, tienen menor índice de pobreza”. (C2- E4).

Insistimos que es preciso atender a las RS. En los relatos anteriores, observamos la existencia de matices propios de un pensamiento crítico, y de pensamiento histórico, como aquellas que miran las relaciones de dependencia que se generan dentro del sistema capitalista. Sin embargo, también compartimos que es preciso desglosar las visiones románticas que hay sobre el pasado del país, porque puede conducirnos a reproducir visiones reduccionistas, simplistas y anacrónicas. También es interesante destacar que la palabra *deuda*, es muy utilizada regularmente por las y los estudiantes como sinónimo de dependencia económica, que aquí no podremos profundizar por cuestiones de espacio. Pero intuimos que la recurrencia de esta palabra puede tener su origen en los medios de comunicación, o como tema de debate en la familia, o en la escuela, ya que es un tema en la agenda pública, la crisis económica de Argentina.

Sin duda hay una RS fuerte de la palabra deuda asociada a la realidad socioeconómica de Argentina, que está presente en las respuestas que nos brindan las y los estudiantes. En relación con esto, vale la pena destacar las RS que están presentes en torno a la relación entre pobreza e inmigración. Puntualmente se les preguntó: “¿Encontrás alguna relación entre la pobreza y por qué las personas emigran? Ya sea de un país a otro o si se quiere de una provincia/región a otra”.

A su vez, se les pidió que pensarán su respuesta, tomando como base el video visto en la primera secuencia. Nos encontramos con respuestas interesantes, que dan cuenta del análisis crítico que las y los estudiantes realizaron del dispositivo digital ofrecido. Por ejemplo, esta es una de las respuestas que nos sorprendió satisfactoriamente por la relación que establece entre un fenómeno económico del pasado con una situación actual:

“(…) Se puede coincidir en que siempre hay una parte que ofrece propuestas tentadoras y otra que necesita mejorar su condición actual. Estas relaciones se repiten a lo largo del tiempo, cambiando el contexto socio cultural en el que se dan. En el modelo agroexportador de la Argentina, está ofrecía altos salarios frente a la escasez de mano de obra. Así atrajo a los inmigrantes europeos, en su mayoría, que estaban atravesando en su tierra por una situación de desocupación, hambruna y exceso de población. Los movimientos migratorios de las personas son tácticas para acercarse a posibilidades de un futuro mejor pero muchas veces caen en trampas territoriales donde las condiciones de vida son mediocres. Un ejemplo de ello es la atracción que genera la publicidad de que Vaca Muerta es la salvación para muchos promoviendo ganancias en contraposición de un mal negocio económico y ambiental, no brindando información precisa, ni contando con una infraestructura adecuada para vivir dignamente. La migración es un símbolo de desigualdad social que existe en distintos territorios geográficos, a lo largo de la historia, donde mientras un grupo (capitalista) se enriquece, otro (la clase trabajadora) se empobrece aún más”. (C2 - E1).



La cita textual, necesariamente extensa, muestra sin dudas la producción, relación y matices de los cambios y las continuidades. Como puede observarse, hay aspectos que relacionan de manera interesante el video de la clase anterior de la secuencia, como así también las preguntas de esta segunda. Es evidente que en esa respuesta no hay una visión romántica de Vaca Muerta, también hay relaciones entre migración y “búsqueda de oportunidades”, que son interesantes de remarcar. Al menos en nuestra experiencia docente, nos ha tocado escuchar opiniones xenóforas respecto de las personas que emigran, como gente que “vienen a robar el trabajo y no pagan los impuestos”. Este tipo de opiniones no fue vista a lo largo del formulario, pero pese a ello, están presentes en las representaciones sociales. Por ende, es preciso realizar este tipo de ejercicios en nuestros cursos, tal como lo indica la investigación realizada por Remolcoy y Jara (2019). Creemos que este tipo de reflexiones ayuda a formar a personas críticas. Sin embargo, es importante remarcar que a lo largo de la investigación, si bien hay esbozos interesantes de pensamiento crítico o pensamiento histórico, también hay ambigüedades, y situaciones que nos gustaría destacar a modo de conclusiones provisionarias.

Reflexiones y conclusiones obtenidas de momento

Si empezamos destacando nuestros objetivos, vemos aspectos que nos son positivos y otros que nos invitan a seguir reflexionando en nuestra práctica. Compartimos la idea de que los dispositivos digitales son más que meras herramientas elementales para los procesos de enseñanza/aprendizaje. Es preciso encontrar y reencontrar formas y aplicaciones posibles para la enseñanza. Los dispositivos tecnológicos son una gran posibilidad, pero también sacan a la luz las desigualdades socioeconómicas que hay en la sociedad. La emergencia sanitaria del COVID-19 mostró desigualdades que ya estaban presentes, y que en el aula pueden pasar desapercibidas.

A lo largo del análisis, vimos que con los materiales propuestos es claramente posible el desarrollo del pensamiento histórico a partir del uso de dispositivos digitales. Para nosotros, los dispositivos son elementos valiosos, pero que presentan dificultades sobre las cuales es preciso volver. Que las y los estudiantes tengan o no tengan acceso a los dispositivos es una primera dificultad que nos excede como docentes. Pero si los estudiantes la tienen, tampoco es sinónimo de enseñanza sin dificultades. Los y las docentes, debemos replantearnos y enseñar/aprender junto con los y las estudiantes, los usos posibles, las posibilidades y las dificultades que existen. Evidentemente, somos parte de una cultura digital, que cambia constantemente y que genera nuevos dispositivos y usos posibles. Por ende, este entendimiento de los mismos, es vital si se los quiere pensar en la enseñanza.

En lo que respecta a las secuencias, creemos que, con el material brindado, los y las estudiantes pudieron realizar ejercicios que llevan al desarrollo del pensamiento histórico. Pero a su vez, hay casos en que los mismos estudiantes que dan una respuesta crítica a una pregunta, nos presentan miradas simplistas y reduccionistas en otras. Por eso es que mencionamos situaciones ambiguas. Intuimos que estas respuestas simplistas, tienen que ver fuertemente, con



representaciones sociales que están arraigadas en nuestros estudiantes, y porque no en el seno de la sociedad. Es preciso revisar estas concepciones, que son desde románticas hasta anacrónicas, si se quiere desarrollar el pensamiento histórico.

Referencias bibliográficas

- Funes, A. G. y Jara, M. A. (2016). Investigar la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la cultura digital. *Locus, Revista de Historia*. V. 22- 2. N°43, pp. 339-352. Brasil: Ed. Locus, Juiz de Fora. Recuperado de: <https://locus.ufjf.emnuvens.com.br/locus/issue/view/263>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. *Psicología social. Vol. II*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kliksberg, B. (2012). Los escándalos éticos de nuestro tiempo. Biblioteca Bernardo Kliksberg, n° 1. *Página /12*. Buenos Aires. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/especiales/archivo/bernardo_kliksberg/1-los_escandalos_eticos_de_nuestro_tiempo.pdf
- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente. *Íber* N° 24, pp. 46-54. Barcelona.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la enseñanza de la historia*, N° 7, pp. 67-91. APEHUN. Córdoba, Argentina: Ed. Alejandría.
- Pagès, J.; Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En: García Santa María, T. (Coord.). *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-207). Sevilla: Díada.
- Palti, E. (2000). ¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”? *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada* N°5, pp. 27-42. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. Recuperado en: <http://revistas.unlp.edu.ar/cientificas/?p=240>
- 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)*, N° 5, pp. 56-73. España: Ed. AUPDCS. Recuperado de: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/index>
- Spiker, P., Alvarez Leguizamon, S. y Gordon, D. (2009). *Pobreza un glosario internacional*. CLACSO.
- Suriano, J. (2000). *La cuestión social en Argentina 1870 - 1943*. Buenos Aires, Argentina: Colmena.
- Valencia Castañeda, L. y Villalon Galvez, G. (2018). El pensamiento social e histórico. En Jara, M. y Santiesteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia, y la geografía en Iberoamérica*, pp. 115-123. 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*, vol. 17, N° 49, pp. 434-454. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.



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

