

Aportes epistemológicos y metodológicos de una investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia

Miguel A. Jara¹ | Graciela Funes²

Resumen

La investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia y la diversidad de líneas que se han abierto a partir de las preocupaciones en el campo específico de la formación del profesorado, ocupan, enhorabuena, a una importante comunidad de investigadores/as y especialistas de diversas Universidades de nuestro país y otros entornos.

Desde la Universidad Nacional del Comahue, hace un tiempo, venimos indagando sobre diversos temas/problemas que devienen del campo de la enseñanza y de la formación inicial del profesorado. En esta ocasión, nos interesa compartir algunos aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación que está en pleno proceso. Se trata de una indagación que tiene como objetivo dar cuenta de la enseñanza y el aprendizaje de las

Summary

Research in teaching of social sciences and history and diversity of lines that have been opened from concerns in the specific field of teacher training, occupy, congratulations, to a large community of researchers and specialists various universities of our country and other environments.

From the National University of Comahue, a while ago, we have been asking about various issues / problems that become the field of education and initial teacher training. On this occasion, we want to share some epistemological and methodological aspects of the research is in the process. This inquiry aims to account for the teaching and learning of social sciences and history in the digital culture.

ciencias sociales y la historia en la cultura digital.

Palabras clave: Investigación - Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia - Epistemología - Metodología.

Key words: Research - Teaching of Social Sciences and History - Epistemology - Methodology.

Fecha de recepción: 12/07/16
Primera Evaluación: 22/07/16
Segunda Evaluación: 30/8/16
Fecha de aceptación: 30/8/16

“Pensar que siempre hay algo en el problema que se presenta, que es más problemático que el problema mismo. En el sentido que hay hilos que pueden estar interrumpidos, pueden estar cortados y que vos tenés que tratar de anudarlos”

María Saleme, 1997

Interesa pensar la investigación en DCS e H con algunas herramientas del oficio de historiar.

La construcción de los problemas que investigamos son preocupaciones que parten del presente y que reconoce los desafíos que el siglo XXI imprime a nuestra cotidianidad y a las nuevas generaciones, esa reflexión es un ejercicio eminentemente investigativa

Desde este presente interesa abrir pasados -no lineales ni unívocos- para reconocerlos en el entrecruzamiento de futuros -de aquellos que materializaran y también de los que no llegaron a ser-, en ese vaivén entre futuros pasados interesa estudiar algunos cambios con la intencionalidad de describirlos y explicarlos para crear sentido a la investigación.

Trata cuestiones y problemas relativos a la *construcción del conocimiento social e histórico enseñado*: a su epistemología, metodología y finalidades.

Es una *práctica*¹ que enlaza un problema específico de investigación, de formación de formadores y de enseñanza de contenidos relativos al conocimiento social e histórico, ninguno de estos ámbitos pueden circunscribirse con anterioridad a un examen de su relación con los otros dos. Dice, JF

Themines, (2009) que resulta imposible presentar un cuadro sintético de cómo los investigadores-formadores abordan esas relaciones.

Investigar, formar y enseñar ciencias sociales e historia constituye una región fronteriza que busca y promueve enlaces, conexiones, articulaciones entre: trazados disciplinares; certidumbres, azares y evidencias; modos de dudar; formas de conocer reconocidas en las improntas de las distintas formaciones académicas y prácticas sean estas, primarias o de otros campos disciplinares.

Cuando hacemos investigación educativa, buscamos conocer y pensar problemas fundados en la realidad misma de profesoras y profesores y del estudiantado en contextos y momentos específicos, instalar nuevas o viejas preguntas, en un espacio bisagra entre diseños globales e historias locales, es central en la producción de conocimiento educativo, ya que a la hora de enseñar y aprender historia y ciencias sociales en cualquier lugar de este pequeño mundo no hay nada nuevo y todo es muy nuevo simultáneamente (Pagès, 2013).

La tarea de las disciplinas sociales es simultáneamente conocer y pensar, y es, en esa conjunción que nos encontramos con la práctica de investigar en lugares “difíciles” como son las aulas y las escuelas, que son antes que nada *difíciles de describir y pensar* (Bourdieu, 2013) y para hacerlo las imágenes simplistas y unilaterales tienen que ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple,

fundada en la expresión de las mismas realidades, en discursos diferentes, a veces inconciliables posibilitando la pluralidad de miradas, que se funda en la realidad misma del mundo social y contribuye a explicar una gran parte de lo que sucede en ese mundo.

Estar atentos a abandonar el punto de vista único, central y dominante en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes, que permitan poner en perspectivas miradas, palabras, acciones, alejados del relativismo subjetivista para percibir y comprender las prácticas investigativas, de formación y de enseñanza con todas las distorsiones ligadas a los puntos de vista.

La afanosa búsqueda de la comprensión en este campo nos pone por delante un conjunto de problemas epistemológicos propios de las disciplinas sociales que se desarrollan en una *relación social*: ¿Cómo describir y pensar las prácticas?, ¿Cómo comprender y explicar los múltiples lugares de los sujetos?, ¿Cómo describir los bienes lingüísticos y simbólicos que median en esa relación social de conocidos?, ¿Cómo construir un talante acogedor y una verdadera conversión de la mirada de los problemas de las prácticas?, ¿Cómo pensar y sortear los riesgos de la escritura, como *publicar*, a sabiendas que el acto político de hacer público reconoce el rigor en ciertos detalles de la escritura?

En realidad como vemos estamos frente a una tarea difícil pero no imposible y que de hecho todos los que estamos aquí practicamos de diversa manera

Herencias y experiencias en las prácticas investigativas

Hoy sabemos que, hay diferentes maneras de ser investigadora e investigador, profesora y profesor, formadora y formador, estudiantes de historia y de ciencias sociales por ello resulta inevitable reconocer las prácticas en plural.

En nuestro país hemos avanzado desde la segunda mitad de la década de los 80, en experiencias investigativas que posibilitan la sistematización de esa diversidad de acciones pedagógicas. Nuestra labor investigativa y formativa nos muestra que profesoras y profesores son hacedores de: escuela, enseñanzas de la historia e historias locales; ya que las llamadas ‘fronteras’ entre la escuela y el aula de historia son porosas y posibilitan un entramado de actores y escenarios; con lo cual se replantean las maneras de entender la relación enseñanza-historia-comunidad.

La tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten lo nuevo y lo viejo en un misma/o profesora/r, en un mismo centro escolar nos muestra una enseñanza viva, atravesada por distintas orientaciones y movida por sus actores, los cuales a su vez tienen distintas maneras de entender y realizar sus prácticas, de entender y realizar los ‘cambios’.

Actores, escenarios y saberes adquieren rostros distintos y entre estos se tejen múltiples combinaciones y recomposiciones, expresión de variedad y riqueza. Formas distintas de hacer

investigación, formación y enseñanzas que muchas veces buscan niveles de coordinación entre ellas para resistir la soledad y fragmentación, para romper, en general, con la soledad a que se intenta someter las prácticas que ensayan y asumen relaciones diferentes con el conocimiento de la enseñanza de las ciencias sociales e historia, con el contexto, con el poder; procesos diferenciales de subjetivación y de construcción de lo colectivo.

Nos interesa en este espacio, fundamentalmente pensar algunas pistas de la investigación en enseñanza de las ciencias sociales e historia a fin de esbozar algunos itinerarios en las prácticas investigativas y pedagógicas, centrando la mirada en el valor educativo de la *experiencia* investigativa³, en tanto permite deslizar a la subjetividad que conecta con la vida social del sujeto.

En este itinerario cuatro consideraciones nos parecen centrales:

Conocer y pensar prácticas situadas

La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia ha tenido y aún tiene en muchas experiencias investigativas la colonialidad del saber. La relación entre centrismos, ciencias sociales y colonialidad del saber, reconoce como expresiones más potentes de la eficacia del pensamiento científico moderno -especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales, hoy hegemónicas- a la naturalización de las relaciones sociales. Esto supone, una concepción según la cual nos encontramos en una sociedad sin

ideología, modelo civilizatorio único, globalizado, universal que hace innecesaria la política, porque no hay alternativa a ese modo de vida (Lander, 2000).

En la dimensión específicamente didáctica las miradas universalistas han tenido y tienen una vigorosa presencia, sea esta la que se centra en los contenidos, en las actividades, en los materiales, en los instrumentos de evaluación, entre otros.

Para desarticular miradas homogeneizadoras, es importante el reconocimiento de la dimensión temporal de los acontecimientos políticos producidos en nuestro país⁴, porque la enseñanza de la historia se entrama siempre en los procesos históricos. Los procesos de reformas y de cambios sufren diferentes derroteros, algunos se constituyen a partir de la práctica docente situada, como en el caso de las reformas democratizadoras de la década de los '80, en tanto otros quedan en la periferia o dan existencia a formas híbridas de enseñanza, como con la reforma educativa de la década de los '90⁵ o las reformas de la primera década del tercer milenio.

Esta gramática escolar que posibilita considerar las instituciones escolares y las prácticas de la enseñanza como una combinación de cambios graduales, adaptaciones o resistencias y que, en otras instancias la modificación de los códigos es tan inusitada que la primera respuesta es la perplejidad y sólo más tarde es posible acercar una reflexión comprensiva⁶.

También nos interesa remarcar la importancia de reconocer un país en plural, estar atentos a las colonialidad del saber interna. Walter Mignolo (2003) en relación con la geopolítica del conocimiento dice que éste no es abstracto ni des-localizado, es más bien todo lo contrario y el gran tema del siglo XXI para América Latina será la doble traducción y la interculturalidad, entendemos que ese también es un tema para pensar la enseñanza del conocimiento social en Argentina⁷.

Si buscamos establecer una relación entre las historias locales enseñadas y la producción de conocimiento sobre las mismas hay que indagar los lugares epistémicos éticos y políticos de enunciación, nos interesa analizar las especificidades de las historias enseñadas en clave local, sin desconocer las regularidades y filiaciones con las historias enseñadas nacionales y globales.

En el caso de la investigación que desarrollamos en este momento "Enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales y de la historia en la cultura digital" este es un problema central porque la cultura digital se presenta como universalista, Milad Doueihi (2010) se pregunta si es un nuevo proceso civilizador. La civilidad en línea, el entorno digital como habitus, y sus relaciones con algunas de las grandes preocupaciones que suscita el crecimiento de la misma, tales como la protección de la vida privada y la seguridad indican que los cambios nos enfrentan a nuevas posibilidades pero también a efectos secundarios imprevisibles e inquietantes.

La alfabetización digital vehicula un imaginario social que pone en juego no sólo la dimensión virtual de las tecnologías, sino también determinados postulados y prejuicios religiosos, históricos y políticos. Éstos moldean la nueva cultura con fuerza más allá de las fronteras nacionales y culturales. Este orden social virtual está reivindicando una universalidad anclada en la supuesta "neutralidad" de la tecnología, pero esa universalidad, para su coherencia y su inteligibilidad depende de la identidad digital. Queda claro que la cultura digital efectúa una transición política, sociológica y cultural, transición que analizamos con las herramientas de la historia cultural.

Ésta centra el análisis en los lenguajes, las representaciones y las prácticas para leer textos e imágenes que nos permitan una comprensión de sus significaciones simbólicas, de las acciones individuales, de los ritos colectivos (Chartier; 2007a; 2007b).

Si logramos realizar en las aulas una lectura cultural de lo textual y lo digital podremos enseñar y aprender una diversidad de formas de leer, escuchar, mirar que participan en la construcción y el reconocimiento polifónico del conocimiento, la creencia y la autoría

Frente a esta perspectiva a nuestro proyecto le interesa

Contextualizar las prácticas

El problema de la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales en la cultura digital,

es un *problema del presente*, al que nos interesa mirar en clave estructural y reconociendo la dinámica del cambio.

La propuesta de los estratos del tiempo histórico de Reinhart Koselleck (2001) nos resulta muy esclarecedora porque éstos se piensan a partir de la experiencia y se remiten unos a otros.

El primero refiere a los espacios de tiempo específicos de una generación, es un modo inmediato de experimentar la sucesión de los acontecimientos, propia de los contemporáneos, en su singularidad e irrepitibilidad. El segundo se liga a la experiencia generacional que permite descubrir patrones y recurrencias entre fenómenos diversos determinados por condiciones estructurales más o menos estables en el tiempo. Y el tercero remite a formas intergeneracionales de adquisición o pérdida de conocimiento que permiten observar cómo las condiciones estructurales también se modifican. Los procesos históricos de largo alcance escapan al ámbito de la experiencia inmediata y sólo pueden descubrirse mediante un esfuerzo de abstracción intelectual (Palti, 2001).

Estamos interesados en conocer cómo estudiantado y profesorado experimentan de modo inmediato la cultura digital, cómo acceden y usan sus herramientas y a partir de esas experiencias ir en búsqueda de patrones y referencias que nos indiquen cómo y para que se conoce, en que se cree, porque lo digital es ante todo cultural e histórico (Doueih, 2010).

La cultura digital, está inmersa en un proceso de cambio que por su propia dinámica necesita sumar la flexibilidad de una mentalidad abierta para *cambiar los cambios*. Pensar analíticamente en el cambio es la tarea de la educación histórica que nos interesa, configurar la dimensión de la *historicidad* -el nivel en el cual cada sistema cultural se relaciona con el futuro pasado- una cualidad inseparable de toda realidad social y una dimensión constitutiva de lo humano en tanto asunción consciente de la temporalidad, es un objetivo central en la enseñanza del mundo social.

Sujetos en contextos

Nuestras investigaciones buscan recuperar las lógicas de los contextos para entramarlas con los sujetos a fin de indagar las significaciones que estos atribuyen a las diferentes situaciones, reconociendo la modalidad organizada en el estudio en casos (Stake, 1998).

En este caso nos interesa indagar en la lógica de un contexto de cultura digital para entramarla con perspectivas, representaciones, expectativas, saberes de los sujetos que enseñan y aprenden ciencias sociales e historia.

Sabemos que el sector docente no está constituido por la sumatoria de individuos, proyectos, sentidos, acciones y proyecciones individuales porque responsables de llevar adelante una acción social de conjunto, reconocen a su vez que, las prácticas no son inaugurales en cada momento presente,

su construcción es histórica y se generan al interior del sector, construcciones que operan en el tiempo y demandan de tiempo para ser relatadas, analizadas y reflexionadas, para ser sostenidas o transformadas (Barco, 2001).

También sabemos que el estudiantado presente en las aulas está inmerso en una cultura en plural, accede a bienes materiales y simbólicos de manera muy diferenciada y quizás solo los homogeneiza la manipulación de alguna pantalla y esta le posibilita el mirar ¿otros mundos?, ¿de otras maneras?

La búsqueda de perspectivas, significaciones, finalidades de los sujetos la realizamos a partir de cuestionarios -con preguntas cerradas y abiertas- entrevistas abiertas- individuales y grupales y observaciones de aula. En todos los casos esos intercambios son una relación social, son interacciones sociales que se cumplen bajo la coacción de estructuras sociales y sólo la reflexividad, que para Bourdieu (2013) es sinónimo de método, permite percibir y controlar sobre la marcha los efectos de la estructura social en la que esta se efectúa⁸.

Un trabajo investigativo colaborativo

Las políticas hegemónicas globales despliegan discursos y prácticas de competitividad y eficiencia que producen rupturas en el imaginario profesoral, en la valoración de una enseñanza para la formación ético política, en el desconocimiento del proyecto y del futuro; pero muchas profesoras y profesores co- protagonistas de la investigación

dan cuenta de su adscripción a *proyectos colectivos* pieza angular de la significación imaginaria de la autonomía y buscan pensar historias enseñadas que intervengan en los mecanismos de compensación de una sociedad que se ahoga bajo la uniformidad, examinan nuevas cartografías para pensar, sentir y actuar, diseñando narrativas diferentes e inclusivas

La práctica es lugar de *experiencias*, de relaciones con el mundo, de espacios en que se anudan: el sentido de la identidad, la permanencia temporal, el trabajo cotidiano, la proyección de las decisiones que se toman; el aula como espacio de autonomía. En el lugar se incluye la posibilidad de recorrer los múltiples senderos de aprendizajes y experiencias que se acumulan y redefinen en el tiempo, acerca de lo posible, lo pensable, lo valioso, lo permitido. Son lugares y experiencias de ruptura y/o continuidad, de pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, de posibilidades enriquecedoras de múltiples sentidos.

Interesa remarcar que lo valioso del proceso investigativo se basa en los vínculos construidos entre los sujetos enseñantes -sean investigadoras e investigadores y profesoras y profesores de escuelas primarias o medias -conformando un pequeño grupo de trabajo que se constituye en un caso⁹, o en una investigación- acción, o en una investigación en colaboración.

Los vínculos de horizontalidad y solidaridad allanan el desafío de instalar otras prácticas y nuevos horizontes de intervención buscando avanzar hacia la superación del aislamiento del trabajo áulico por un lado, y por el otro, estableciendo un diálogo genuino, en el que prima la argumentación y la discusión, como un saber que se expone en el horizonte del otro y ante su mirada, para validar una posición o una acción (Tardiff y Gauthier, 2005), constituyendo instancias de co-formación en dos ámbitos: la enseñanza y la investigación.

La participación en el ámbito concreto del trabajo de profesoras y profesores supone romper con la concepción de que unos tienen la teoría y otros la práctica. El presupuesto básico es: nos interesa pensar la enseñanza en tiempos de anticipación, acción y reflexión; de quiebres y rupturas; de herencias, experiencias y trayectorias, y para hacerlo hay que construir solidariamente. Es condición, entonces, reconocer las diferencias de saberes y de formación, sin que esto suponga disputas por las jerarquías de estos saberes. En síntesis se trata de entablar diálogos y argumentaciones desde las diferencias y trayectos formativos.

Sostenemos que este tipo de prácticas investigativas constituyen un espacio alternativo de formación docente inicial y continua, porque evita imponer un modelo preconcebido de pensar la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia y posibilita revisar las exigencias de racionalidad que orientan las acciones y los discursos y el contexto en el cual el profesorado habla y actúa

La práctica investigativa, formativa y docente es dinámica y el *cambio* no se realiza de manera individual sino de manera colegiada y colaborativa, en comunidades de aprendizaje profesional en una cultura de colaboración que se concentra en la enseñanza y el aprendizaje y en cómo mejorarlos.

La reflexión construida desde espacios geográficos y localizaciones epistemológicas enriquece la producción en el campo en tanto posibilita pensar en las construcciones simbólicas que se juegan a la hora de enseñar historia y ciencias sociales, buscamos desentrañar los mapas de las maneras de pensar, conocer y actuar las enseñanzas en historia y ciencias sociales, para ser más precisos nos interesan las maneras locales de conocer (Grosso, 2012) atravesadas por las políticas y tecnologías nacionales y globales, tomando distancia de los escenarios sin significación o de las significaciones sin escenario para conocer y pensar las ciencias sociales y las historia enseñadas como prácticas situadas (Funes, 2010)

Tomás Popkewitz y Marie Brennan (2000) dicen que el interés por la teoría social y educativa es simultáneo al interés por una reconceptualización radical del espacio y el tiempo a nociones de regiones vinculadas por un campo discursivo, así, el estudio regional busca conocer al sujeto en el terreno de las prácticas construidas discursivamente. Esta noción de *región vinculada las prácticas* es potente para conocer la docencia que enseña historia y permite una comprensión de cómo las reglas y estándares particulares cruzan los

modelos institucionales al incorporar una noción variada de tiempo para explicar ideas y prácticas sociales que se enlazan para producir este sujeto docente.

Si la cultura digital se presenta universalista en un mundo globalizado, la formación de los sujetos digitales puede apuntar a una dimensión polifónica capaz de implantar diversas especificidades culturales dentro de la cultura digital para la interacción entre lo digital y lo político y las formas de acción política que nacen de esa interacción.

Si la cultura digital implica nuevos paradigmas del saber y de la identidad, también es el espacio donde se desarrolla un enfrentamiento conflictivo de paradigmas de la credibilidad y la legitimidad del conocimiento que desarticula miradas homogeneizadoras y que reconoce traducciones, culturalidades, autorías diversas, contra-universalistas.

Nuestra investigación no está interesada en pensar el problema investigativo en las virtualidades pedagógicas de las tecnologías (San Martín Alonso, 1995), en este problema prima la cultura tecnológica que privilegian el uso de las herramientas digitales, toda su apuesta está en la presencia de las mismas y no en la descripción y en el análisis de lo que sucede con, desde y a partir de ellas en las aulas.

Tampoco nos interesa definirlo como la enseñanza y el aprendizaje en “nuevas tecnologías”, porque el problema de la representación y la mediación didáctica a partir de, con máquinas es de larga duración y en ella no sabríamos situar la

novedad. Buscamos desde la racionalidad crítica, el desafío metodológico de partir de las sensaciones que sentimos frente a los objetos-máquinas para buscar descripciones reflexivas y expresivas que nos inviten a pensar holísticamente el difícil mundo social.

El conocimiento digital y el escolar no son compartimentos estancos, sino fuentes de experiencia que se reelaboran y sistematizan en el aula. Estudiantado, profesorado e investigadoras/es buscamos conceptualizar desde la propia experiencia la relación con la cultura digital en la enseñanza ya que esta impacta en la identidad, privacidad e imaginación de los y las jóvenes (Gardner; Davis, 2014) y que los niños viven una experiencia cultural distinta: nuevas maneras de sentir, escuchar y ver (Morduchowicz, 2014)

También sabemos que las enseñanzas que accionamos son construcciones profesoras, que se enmarcan en finalidades, que son parte de la cultura de este tiempo y que en el marco de este proyecto son colectivas y colaborativas (Bednarz; Lehuis; Poirier; Couture, 2001) (Desgagné; Bednarz 2005) y que buscan más y mejores enseñanzas y aprendizajes.

Quienes desarrollamos simultáneamente *investigación, enseñamos a enseñar* ciencias sociales e historia y participamos de la *formación docente inicial y continuada*, estamos en las tres instancias pensando en las prácticas. Dice Gloria Edelstein (2011) que la mayor potencialidad del análisis se expresa cuando este se inicia, en

el tiempo de pensar la formación y la enseñanza, en un tiempo de anticipación, cuando la enseñanza es imaginada en un hipotético acontecer y es en este tiempo de proyectos cuando se hace visible el valor del trabajo colaborativo como facilitador de procesos de objetivación.

Si la investigación, formación y enseñanza de las ciencias sociales y la historia se piensan desde el proyecto, esto desde el futuro interesa, entre otros

- construir diagramas categoriales para pensarlas¹⁰,

- conocer analíticamente para debatir las múltiples mediaciones que se producen al interior y exterior de los procesos de investigación, formación y enseñanza de las ciencias sociales y la historia,

- si la historia y la geografía son disciplinas textuales (Tutiaux, 2006) conocer las tecnologías de la transmisión y los archivos de la memoria es importante,

- generar propuestas para incorporar miradas investigativas o investigación educativa en ciencias sociales e historia en la formación inicial del profesorado,

- conocer y acompañar experiencias profesoriales colaborativas y participativas porque potencian espacios de deliberación pública, de construcción de ciudadanías y de cambios sociales e institucionales,

- situar esas experiencias en espacio atravesado por tensiones y conflictos y también de posibilidades para abrir escenarios genuinos de participación y de cambio,

- deliberar sobre el sentido de la escuela, sobre las formas pertinentes de la educación escolar y sobre el lugar de la enseñanza de la historia que presentan considerables rasgos de desacople con la época,

- un proceso de cambio, además del compromiso con el proyecto debe sumar la flexibilidad de la mentalidad abierta para cambiar los cambios, es necesario contar con mecanismos para procesar los conflictos y negociar su resolución, ya que ellos son inevitables en el proceso de transformación.

Las decisiones de la enseñanza, como las decisiones sobre las cuestiones sociales, comprenden cuestiones morales, interrogantes sobre los propósitos sociales de la enseñanza e interrogantes referidos a los valores, la empatía y el significado existencial para estudiantes y docentes. Una práctica de la epistemología o un enfoque del saber acerca de las prácticas debe abarcar una racionalidad de fines que indique ¿qué espera la sociedad de las escuelas? y ¿de la enseñanza de la historia?

Notas

¹ Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesor Regular Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia. Investigador y Co director de la carrera de Especialización Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue – mianjara@gmail.com

² Doctora en Ciencias de la Educación. Directora de la carrera de Especialización Didáctica de las Ciencias Sociales e Investigadora. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue - agfunes@hotmail.com

³ Entendemos a las prácticas como construcciones/creaciones/opciones que las y los profesores-investigadores desarrollamos como posibilidad y apertura a nuevos horizontes en el campo de la investigación, de la formación y de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.

⁴ Es muy interesante la articulación entre “el espacio de los puntos de vista” y “comprender” que plantea Pierre Bourdieu (2013) y la conceptualización de la “epistemología del sujeto conocido” de Irene Vasilachis (2000)

⁵ Proyectos de Investigación desarrollados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue: “*De estudiantes a maestros. Aprendiendo a enseñar ciencias sociales en contextos de reforma educativa*” (1999-2001); “*Estudiantes y enseñanza. El caso de la geografía y la historia*” (2001-05); “*Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia*” (2006-09) “*Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente*” (2010-12) “*Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia e la cultura digital*” (2013-15) e Investigaciones para acceder a titulación de posgrado: Funes, A. G. “*Historia, Docentes e instituciones. Un diálogo difícil en contexto de reforma educativa* (2001); “*Significaciones sobre la enseñanza de la historia*” (2009) y de Jara, M. A. “*Representaciones y posibilidades de cambio en la enseñanza de la historia reciente/presente*” (2009). “*Representaciones y enseñanza de la historia reciente/presente. Estudios de casos de estudiantes en la formación inicial y en su primer año de docencia*” (2010).

⁶ La alternancia dictaduras democracias; el retorno a la democracia en 1983; la profunda crisis societal que eclosiona en 2001- entre otros- marcan clivaje en el marco de la historia socio cultural de la educación en el país y sobre la gramática escolar en la que los modos de organizar la escuela para enseñar se modifica.

⁷ Reforma que en la región de la Nord Patagonia tuvo resistencias. En Río Negro, el profesorado la denominó como “contra” reforma, el gobierno aceptó pero no implementó y en Neuquén se resistió, no aceptó y que no obstante ello dio paso a cambios importantes.

⁸ En nuestra experiencia investigativa siempre nos interesó y hemos dado prioridad a los sujetos, maestras/os y profesoras/es de historia, a los análisis cualitativos y a la comprensión para abordar los significados culturales de la realidad y de la vida cotidiana del aula y a partir de ellos hemos buscado algunas notas distintivas del código disciplinar de la historia enseñada en tiempos recientes.

⁹ Uno de los aprendizajes más interesantes producidos en el seno de las primeras reuniones de la Asociación de Profesores Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales-APEHUN- en relación con la investigación didáctica fue el reconocimiento de las especificidades locales de las prácticas de formación, enseñanza e investigación que se producían y la lectura de las mismas en clave nacional, americana, hispanoamericana.

¹⁰ Sería interesante la realización de seminarios internos para delimitar los modos y formas de esas interacciones sociales en el marco de la investigación en esta didáctica específica en tanto existe un colectivo que comparte conocimientos y preguntas propias así como respuestas que den cuenta de la complejidad y riqueza del crecimiento del conocimiento

¹¹ Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven (Stake, 1998).

¹² El interjuego de contenidos-actividades-materiales; el tipo de relaciones con el conocimiento socio-histórico; el tiempo y el espacio como coordenadas fundamentales; la problemática asociada a los agrupamientos en el grupo clase; las decisiones administrativas institucionales; las representaciones sociales de las posiciones estudiante-docente. En fin, el aula como territorio en el que se desarrolla la formación y enseñanza, es el lugar en que los sujetos sienten que se habilitan posibilidades para el despliegue de lo singular, se torna un lugar de pertenencia que se habilita placenteramente o rutinariamente.

Bibliografía

- BARCO, S. (2001). "Prologo". En Funes, G. (coord.) *Maestros entre reformas ¿Recurso discursivo o discurso democratizador?* Neuquén: Neuquén. Manuscritos UNCo- FACE.
- BEDNARZ, N.; LEBUIS, N.; POIRIER y COUTURE, C. (2001). "L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation" En: *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 33-64. <http://id.erudit.org/iderudit/000305ar>
- BOURDIEU, P. (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, R. (2007a). "Existe una nueva historia cultural" En: GAYOL, S.; MADERO, M. *Formas de historia cultural*. Buenos Aires: Prometeo.
- CHARTIER, R. (2007b). *La historia o la lectura del tiempo*. España: Gedisa.
- DESGAGNÉ, S.; BEDNARZ, N. (2005). "Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens" En: *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, p. 245-258. <http://id.erudit.org/iderudit/012754ar>
- DOUEIHI, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- FUNES, G (2012). "Formación docente para enseñanza de la historia inclusivas" [En línea] *Revista Cadernos de Pesquisa do V.25.1, 71-89* CDHIS. U. F. Uberlandia Brasil
- FUNES, G. (2014). "Entre futuros y pasado, algunas reflexiones sobre la investigación en didáctica de las ciencias sociales e historia" En Panel Temas y debates actuales en la investigación sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia*. Apehun. FHyC. UNL
- GARDNER, H. y DAVIES, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós
- GROSSO, J. (2012). *Del socioanálisis a la semiopraxis de la gestión social del conocimiento. Contranarrativas en la telaraña global*. Colombia: Universidad del Cauca.
- KOSELLECK, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós. ICE/UAB.
- LANDER, E. (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. UNESCO
- MORDUCHOWICZ, R. (2014). *Los chicos y las pantallas. Las respuestas que buscamos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- PAGÈS, J. (2013). "Enseñar historia en la Patagonia y en cualquier lugar de este pequeño mundo". En Funes, G. *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*. Neuquén: Educo.
- POPKEWITZ, T. y BRENNAN, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación*. Barcelona: Pomares Corredor
- SALEME, M. (1997). *Decires*. Córdoba: Navaja Editor

- SAN MARTÍN ALONSO, A. (1995). "De la "misericordia" del método a la "grandeza" de las tecnologías". En SANCHO, J. y MILLAN, L. (Comp) *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Sevilla: Cuadernos de Cooperación Educativa/6
- TARDIFF, M. y GAUTHIER, C. (2005). "El maestro como "actor racional" En: PAQUAY, L.; ALTET, M. y PERRENOUD, P. (coords) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- THEMINES, J. (2009). "Investigación y formación del profesorado en didáctica de la geografía: posibilidades e implicaciones de algunas investigaciones de las prácticas docentes en Francia". En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación UAB*. UBN°8 13-23
- VASILACHIS, I. (2000). "Del sujeto cognoscente al sujeto conocido: una propuesta epistemológica y metodológica para el estudio de los pobres y la pobreza." En: AAVV. *Pobres, pobreza y exclusión social*. Buenos Aires: CIEL Conicet.
- WALSH, C. (2003). "Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder". Entrevista a MIGNOLO, W. [En línea] En: *Polis Revista Latinoamericana* 4, 2- 19 Recuperado de: <http://polis.revues.org/7138>