

Itinerarios, caminos y enlaces entre la formación y la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria. Desarrollo de un proyecto de investigación en Historia y Ciencias Sociales en el entorno de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Mónica Cristina Fernández*
Silvia Amanda Zuppa**

*

Universidad Nacional de
Mar del Plata, Argentina.
mcferna13@gmail.com

**

Universidad Nacional de
Mar del Plata, Argentina.
zuppasilvia@gmail.com

Resumen

En el 2010, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata se conformó el primer grupo sobre investigaciones en didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. El grupo, denominado GIEDHiCS, anclado en la cátedra de la Didáctica Específica nos remite a este campo a fin de identificar y categorizar problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la escuela secundaria. Nos hemos concentrado en la producción de material didáctico para docentes y estudiantes del nivel, que hemos denominado “Itinerarios didácticos”.

El primero, *Itinerarios didácticos por el Centenario de la Reforma. Orientaciones y explicitaciones para el recorrido*. El segundo es *Itinerarios didácticos para investigar el pasado reciente a través de Malvinas* (parte de un proyecto mayor).

Esta presentación expone los avances y recorridos de nuestro proyecto de investigación, donde los “itinerarios” son caminos, cruces y accesos que interrelacionan y cortan las distancias entre experiencia, investigación y formación.

Palabras clave: investigación pedagógica, material didáctico, formación de profesores, papel del docente, itinerarios.

Itineraries, paths and links between the training and teaching of History in secondary school. Development of a research project in History and Social Sciences in the UNMdP environment

Abstract

In 2010, the first group on research in the Didactics of History and Social Sciences was formed at the Faculty of

RESEÑAS N° 23

AÑO 2023

[pp. 100 – 113]

Recibido: 28/09/2023

Aceptado: 23/10/2023

ISSN 2796-9304

Humanities of the UNMdP. The group, called GIEDHiCS, anchored in the Chair of Specific Didactics, refers us to this field in order to identify and categorize problems in the Teaching and Learning of History in secondary school. We have concentrated on the production of teaching materials for teachers and students of the level, which we have called "Teaching Itineraries".

The first, Didactic Itineraries for the Centennial of the Reformation. Orientations and explanations for the route. The second is educational itineraries to investigate the recent past through the Malvinas. (part of a larger project).

This presentation exposes the progress and journeys of our research project, where the "itineraries" are paths, intersections and accesses that interrelate and shorten the distances between experience, research and training.

Keywords: *pedagogical research, teaching material, teacher training, teacher's role, itineraries.*

Introducción

Desde el año 2010, estamos realizando recorridos combinados entre investigación y docencia a partir de la creación del Grupo de Investigaciones en Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHiCS) y la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, ambos inscriptos en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Desde las conexiones entre los contenidos disciplinares y el conocimiento didáctico de los mismos, a través del desarrollo de nuestros proyectos, queremos identificar, categorizar y abordar problemas de la Historia y de la didáctica específica, reconociendo como categorías centrales el "conocimiento didáctico del contenido" y "acción y razonamiento pedagógicos", en un interés por producir instancias potentes de formación del profesorado, concibiendo la enseñanza como un oficio (Litwin, 2008) y como arte de representación (Sarason, 2002). Pero desde hace algunos años, nos propusimos fortalecer el vínculo entre la universidad y la escuela a partir de la producción de conocimiento en conexión con el nivel secundario, para aportar en la construcción del pensamiento social entre las y los adolescentes que habitan nuestras aulas. Centramos la atención en las y los estudiantes del nivel secundario y en los abordajes de enseñanza para el aula. En este desafío, las y los docentes se presentan como figuras centrales que intervienen como mediadores y activadores de todo aprendizaje posible.

En el año 2018, más precisamente en el marco del Centenario de la Reforma Universitaria, realizamos una producción que consistió en el diseño de un tríptico acerca de la universidad que denominamos **Itinerarios didácticos** por el Centenario de la Reforma. En el interior del tríptico, se encuentran diez imágenes, que se crearon a modo de diez burbujas que se suspenden en el tiempo. Estas burbujas representan las 10 décadas que conectan la Reforma de 1918 con el año 2018 y contienen los temas desde los cuales nosotros pensamos ese centenario. El eje que los conecta es la acción de nuevos sujetos en la escena universitaria en relación con los diversos contextos¹.

Al año siguiente (2019), el grupo fue invitado a participar de un Proyecto Interfacultades donde participaron la Facultad de Humanidades, Facultad de Derecho y Facultad de Psicología, dirigido por el Dr. Enrique Andriotti Romanin, denominado *“Memorias, reconocimiento y políticas de reparación del pasado reciente. Aproximaciones transdisciplinarias a la experiencia de los ex combatientes de la guerra de Malvinas de la ciudad de Mar del Plata”*. Fuimos convocados para elaborar materiales didácticos y de divulgación para ser utilizados en niveles de educación primaria y secundaria en las escuelas públicas situadas en el Municipio de General Pueyrredón, buscando en ellos desarrollar contenidos que subrayen valores antibélicos, contribuyan al reconocimiento de excombatientes y de los derechos humanos en el proceso posguerra, y permitan recuperar identidades en el marco de la Memoria y la Historia Reciente en Argentina. En este caso, realizamos un producto que denominamos “Itinerarios didácticos” para investigar el pasado reciente a través de Malvinas. En esta oportunidad, la propuesta consta de seis videos y sus correspondientes pautas didácticas. Los videos se basan en fragmentos de entrevistas realizadas por integrantes de nuestro grupo a investigadores e investigadoras que participaron del proyecto mayor “Memorias, reconocimiento y políticas de reparación del pasado reciente. [...]”. Los recursos para el trabajo con los y las estudiantes –videos de entrevistas, textos, fuentes, consignas– se encuentran reunidos en un Genially², una herramienta digital para crear contenidos interactivos y animados. La interfaz de la aplicación es sencilla e intuitiva y ofrece una navegación no lineal por cada uno de los recursos disponibles. La multiplicidad de entradas posibles al tema y las características del medio digital permiten a docentes y estudiantes elegir su propio acercamiento y construir diversos recorridos –Itinerarios– como así también profundizar en cada una de las selecciones presentadas.

¹ Para acceder al itinerario: <https://drive.google.com/file/d/1E2zgwxdCIhAskgzvI66mwsF7Nea6Gla/view>

² Para acceder al contenido: <https://view.genial.ly/62a37358ce2d3b0014257a8b/interactive-content-malvinas>

Estos dos recorridos, en el marco del Centenario de la Reforma Universitaria y en el marco de Malvinas (de libre acceso en el Instagram del grupo @giedhicsmdp), nos abrió la posibilidad de seleccionar los itinerarios didácticos como un producto identificatorio de nuestro grupo de investigaciones.

¿Por qué denominamos itinerarios a nuestro material didáctico?

Desde el punto de vista teórico, el itinerario didáctico se asocia al conocimiento del medio ambiente, del patrimonio o la enseñanza fuera del aula. Y es por eso que se define al itinerario geográfico como: “un recurso didáctico motivador de conocimientos significativos y de valoración del paisaje desde el área de Conocimiento del Medio, aunque desde la transversalidad de Educación Ambiental. Su enfoque didáctico persigue la funcionalidad como recurso inductor del aprendizaje significativo” (García de la Vega, 2004, p. 79). Si planificamos un itinerario didáctico, rompemos con la enseñanza unidireccional –a la que no todos los y las estudiantes se pueden incorporar– y desaparecen las situaciones estereotipadas de la clase, la rigidez de los programas, el monopolio del libro de texto, el excesivo protagonismo del profesor (García Ruiz, 2013).

Nosotros capitalizamos el término y lo encomillamos porque consideramos que es un recurso didáctico motivador para poder realizar distintos recorridos de la información presentada y direccionar a los/las estudiantes hacia el conocimiento. Nuestra idea es que se pueda acceder al contenido, a los procesos históricos, por diferentes “puertas”. Nos basamos en el modelo propuesto por Gardner (2003, 2006) y Boix Mansilla (2004) que consiste en la consideración de diversos puntos de entrada al conocimiento desde lo **narrativo, estético, cuantitativo, filosófico, experiencial y colaborativo**. Campbell (2008) plantea que de esa manera se trata de “enseñar desde múltiples perspectivas”. En este sentido, Gardner propone seis puertas que se pueden hacer corresponder con las diversas inteligencias³:

- Narrativa. Se dirige a las y los estudiantes que disfrutan aprendiendo mediante relatos o narraciones.
- Cuantitativa/lógica. Se orienta a las y los estudiantes que se interesan por los números y sus pautas, las diversas operaciones que se pueden realizar y las nociones de tamaño, proporción y cambio. Es la capacidad

³ Gardner (2003) considera que existen ocho inteligencias predominantes, con unas capacidades y habilidades específicas para cada una de ellas: inteligencia lingüística; inteligencia musical o rítmica; inteligencia lógico-matemática; inteligencia viso-espacial; inteligencia corporal o kinestésica; inteligencia intrapersonal o individual; inteligencia interpersonal o social; inteligencia naturalista.

humana de razonar por deducción. Existen muchos acontecimientos y procesos que se pueden conceptualizar en función de silogismos.

- Filosófico. Es propia para las y los estudiantes que se interesan por las cuestiones existenciales.
- Estética. Es la más indicada para algunas personas que se sienten inspiradas por las obras de arte o por materiales dispuestos de una manera que transmita una sensación de equilibrio, armonía y composición.
- Práctica. Supone participar plenamente, construyendo algo, manipulando materiales o realizando experimentos.
- Colaborativa. Muchas personas aprenden con más eficacia en el contexto de un grupo, donde pueden adoptar distintos roles, observar las perspectivas de los demás, interactuar constantemente y complementarse entre sí.

La propuesta educativa, como tal, se enmarca dentro del modelo de la comprensión, ya que la formulación de tareas desde múltiples perspectivas abarca una variedad de representaciones y sistemas simbólicos que ayudan a entender de manera profunda y mejor el contenido; no todos tenemos los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera (Gardner, 2003). Ofrecer estas vías de acceso sirven para despertar el interés y comprometer a las y los estudiantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Ferrándiz, 2005; Rigo, 2013b). Pensamos en una educación que prepare a los estudiantes para la vida, “para entender, pensar y actuar en la vida. Una educación que genere aprendizaje profundo y disfrute por el conocimiento” (Furman, 2021, p. 67).

En los últimos años de nuestro recorrido como grupo de investigaciones en didáctica hasta nuestros días, tal como mencionamos anteriormente, nos ocupamos de fortalecer el vínculo entre la universidad y las escuelas secundarias de nuestra ciudad. Esto nos interpela para que nuestros proyectos se ocupen también de la formación inicial de las y los estudiantes del Profesorado en Historia ya que intentamos que los futuros docentes estén preparados para **enseñar distinto**.

Enseñar distinto será entonces que las y los estudiantes conviertan su cultura vivida en un saber útil para el análisis de la realidad compleja y para la construcción de conceptos explicativos que pueda seguir utilizando en el futuro (Pagés y Santisteban, 2014, p. 23). Las disciplinas escolares que componen el área de Ciencias Sociales en la escuela, historia, geografía y formación ciudadana se constituyen en vehículos de la transmisión cultural heredada y, sobre todo, aportan conocimientos para que las y los jóvenes se reconozcan como sujetos sociales capaces de repensar el presente y actuar hacia futuros inclusivos, humanitarios y de justicia social.

Por otra parte, ofrecer **itinerarios didácticos** es una manera diferente de utilizar los recursos disponibles. Hemos mencionado que esta forma de recorrer el tema presentado, habilita a las y los estudiantes y docentes a seleccionar la puerta de entrada y a elegir el modo de realizar sus propios recorridos. En palabras de Perkins (2010) “actuar con el conocimiento de manera flexible”.

Desarrollo de un proyecto de investigación. Avances y recorridos

El proyecto, Didáctica de la Historia (VI). Sentidos y posibilidades de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales desde el aula del nivel secundario como territorio de investigación para la formación del profesorado fue generado en el contexto de la pandemia por COVID-19 que atravesó al mundo, a todos los niveles del sistema educativo y particularmente a la enseñanza de las Ciencias Sociales, recuperó los avances alcanzados y espera direccionarlos a contenidos y problemas propios del desarrollo curricular del nivel secundario. Entendemos la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales como posibilitadoras de reflexión y habilitación de horizontes de futuro.

Uno de los objetivos del proyecto que presentaremos es “Identificar los problemas de enseñanza y desarrollo de propuestas didácticas que conectan disciplina enseñada con problemas del presente en el nivel secundario durante el contexto de pandemia desde los diversos niveles de concreción curricular”. Por otra parte, otro de los objetivos es acercarnos al territorio con la preocupación: “Producir reconstrucciones transductivas que conecten producciones académicas, con problemas de la historia que estimulen la curiosidad, el desarrollo de la sensibilidad social, la conciencia medioambiental en las y los estudiantes de Historia y Ciencias Sociales en el nivel secundario”.

La investigación que nos propusimos para el bienio 2021-2022 retomó los recorridos de los proyectos anteriores desarrollados por el grupo GIEDHiCS, parte del trabajo de los y las profesores y profesoras, la reflexión sobre la práctica y todo lo observable en el aula de secundaria. Se focaliza en la enseñanza basada en problemas (Torp y Sage, 2007; Diaz Barriga, 2005) desde la conexión del pasado-presente-futuro que involucra a las y los estudiantes en el desafío del aprendizaje y descubrimiento del mundo. Desde este interés (pedagógico, político, ético y estético), cobra sentido la historia abierta como consideración de posibilidad de las catástrofes, por un lado, y de grandes movimientos emancipatorios, por otro. La historia que sigue abierta desde una perspectiva benjaminiana

[...] nos ayuda a devolver a la utopía su fuerza negativa, gracias a la ruptura de todo determinismo teleológico y todo modelo ideal de sociedad

que alimente la ilusión de un fin de los conflictos y, por tanto de la historia [...]. (Löwy, 2005, p. 176).

Este proyecto se encuadra dentro del marco de la investigación cualitativa a partir de una serie de prácticas materiales e interpretativas, en el contexto, los escenarios y “los entornos que se hacen las cosas” (Denzin y Lincoln, 2011), siendo estos las aulas de tres escuelas secundarias de gestión pública-provincial, de la ciudad de Mar del Plata. La elección de este territorio y esta perspectiva conceptual y metodológica tienen su justificación en el eje de nuestra búsqueda que es “la dinámica de producción de significación por parte de las y los sujetos-actores sociales” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 90).

Una vez seleccionada la población que fue protagonista de la pesquisa, procedimos a la realización de entrevistas no estructuradas, tratándose de un sondeo o consulta donde las preguntas fueron abiertas y en profundidad (Fontana y Frey, 2011, p. 158). Siguiendo a Sautu (2005), consideramos la elección de esta metodología por presentar la ventaja técnica de su riqueza informativa en las palabras y las interpretaciones de las y los entrevistados y la posibilidad que tiene el investigador de clarificar y repreguntar.

Se realizaron dos entrevistas a tres profesores y profesoras, en momentos diferentes (pandemia y post pandemia) mientras estaba vigente el proyecto. En ambos casos, construimos guiones que orientaron nuestros encuentros. Las entrevistas estaban organizadas en diferentes bloques:

1. Sobre el vínculo pedagógico y la necesidad de contacto.
2. Sobre las estrategias didácticas de sostenimiento y disminución de las diferencias.
3. Sobre estrategias y abordaje del contenido de la Historia y las Ciencias Sociales: El qué y el cómo. Forma y contenido. Justicia curricular.
4. Sobre la educación y el aprendizaje docente en el contexto de emergencia (cursos, propuestas institucionales/colectivas, búsquedas individuales/ autónomas, continuemos estudiando).
5. Cierre: En este recorrido de emergencia, le preguntamos ¿de dónde salió tu estímulo para continuar con tu tarea de enseñar Historia?

Para la segunda entrevista también organizamos distintos bloques:

1. Sobre el vínculo pedagógico en el aula presencial.
2. Sobre las estrategias didácticas de sostenimiento y disminución de las desigualdades. ¿Para qué y para quienes?
3. Sobre el currículum de historia en el nivel secundario.

4. Sobre la labor docente en el regreso a la presencialidad.
5. Cierre: Para terminar te proponemos un futuro curricular distópico, supongamos que se propone cerrar los cursos de historia en algunos años de la escuela ¿Cómo defenderías la enseñanza de la historia escolar?

La siguiente etapa de nuestra investigación fue la observación no participante de las clases de las y los docentes entrevistados. La observación consistió en un registro etnográfico⁴, donde no participamos en el funcionamiento de la clase, únicamente nos limitamos a observar y registrar a partir de algunas pautas recuperadas en las entrevistas. Estas **pistas** fueron: la problematización de los contenidos trabajados en la clase, las estrategias didácticas utilizadas, los vínculos establecidos en el aula y las formas de acceso al curriculum.

Los datos relevados a partir de las entrevistas y observaciones de clases de las y los docentes con los que dialogamos nos permitió escuchar sus voces y percibir los vínculos emocionales que se establecen. Por esa razón, estimamos que tendremos que generar nuevos **itinerarios** que contemplen estos aspectos.

Voces y acciones motivadoras de nuevos itinerarios para la enseñanza de la Historia

De los análisis de las entrevistas podemos observar que una de las principales consecuencias de la pandemia por el COVID-19 en el ámbito educativo fueron las fracturas en los vínculos docente-estudiante y en el sentido de la escuela como institución de sostén afectivo y emocional y de formación para una ciudadanía comprometida. El **antídoto** a esta marca de la pandemia es la presentación de propuestas que involucren problemas socialmente relevantes, pero que interpelen a los y las profesores y profesoras a partir de la justicia curricular (Plá, 2018), justicia afectiva (Kaplan, 2022) que consideren los temas y contenidos que valen la pena aprender (Perkins, 2017). Estos tres ejes – justicia curricular, justicia afectiva y para qué aprender Historia y Ciencias Sociales– nos permitieron analizar las entrevistas y observaciones y plantear problemas a manera de andamio que sostenga las secuencias didácticas que formarán parte de nuestro próximo itinerario.

⁴ “Un estudio etnográfico es una descripción (grafia) completa o parcial de un grupo o pueblo (ethno). Se centra en el estudio de un grupo de personas que tienen algo en común, sea un grupo en un aula escolar, un sitio de trabajo, un barrio, una comunidad, entre otros. Los estudios etnográficos han sido tradicionalmente antropológicos, pero hoy en día los encontramos en diversas disciplinas, especialmente en la educación” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 160).

1. Los contenidos y las estrategias propuestas ¿responden a la justicia curricular, por cuanto son pertinentes para el grupo donde los voy a proponer y está diseñado para materializar sus intereses?
2. Esta secuencia didáctica ¿me posibilita como docente “el compromiso ético-político de educar para construir aprendizajes escolares que promuevan la interiorización de relaciones de reciprocidad y reconocimiento mutuo?” (Kaplan, 2022, p. 67).
3. ¿Para qué les sirve a las y los estudiantes aprender este contenido? ¿Vale la pena en las sociedades actuales aprender Historia y Ciencias Sociales?

En respuesta al primer problema, retomamos a Pla (2018), cuando se refiere a que:

Si queremos que la historia aporte algo a la justicia cognitiva o curricular, tenemos que crear espacios en los que las distintas formas de pensar la historia entren al aula. En otras palabras, y quizá con un dejo de utopía, crear programas de historia y prácticas de enseñanza en los que los alumnos aprendan a pensar históricamente de manera occidental –y científica– y desde otras muchas perspectivas culturales [...]. (Plá, 2018, p. 41)

De la entrevista N°2 a N podemos apuntar que el docente reclama un abordaje diferente de los contenidos en función de encontrar la manera de crear espacios en el aula para pensar históricamente y visibilizar distintas perspectivas culturales, sectores populares, marginados, minorías ignoradas en el curriculum. Estos temas le dan carnadura histórica a problemas actuales que tienen que ver con la realidad de las y los estudiantes. Y afirma que **no es un contenido nuevo sino una mirada distinta.**

En la clase observada a N (en un 4to año, 1era División de la Escuela Secundaria N° 24 de gestión pública, de la ciudad de Mar del Plata) el contenido Imperialismo fue abordado a partir de un dispositivo motivador, el video de los festejos en Bangladesh, del triunfo de Argentina ante México durante el Mundial 2022. Este material fue analizado con interés por parte de las y los estudiantes ya que la mayoría conocía lo sucedido, pero desconocía la causa de los festejos en un territorio tan ajeno y distante a la cultura occidental. De esta manera, pudieron acercarse al proceso histórico trabajado, pensar históricamente el problema eje de la clase y acercarse a otras perspectivas culturales.

El segundo problema que reconocemos a partir de la investigación se relaciona con vínculos afectivos que se crean en el aula. A través de la voz de los y las docentes, pudimos conocer que la pandemia resultó “un tiempo de aprendizaje, donde a la tarea de enseñar los contenidos curriculares, se sumó

el atender las necesidades de las y los estudiantes, cambiar el eje o la mirada” (entrevista N°1 a N). Este giro afectivo en la escuela consiste en la tarea de asumir que las y los docentes no solo enseñan contenidos. En el aprendizaje “las emociones y los sentimientos estructuran los procesos de socialización y subjetivación” (Kaplan, 2022, p. 42), organizan el lazo social y posibilitan a las y los estudiantes “aprender a mirarse en y desde los ojos del otro mediante el reconocimiento mutuo como principio de lo justo” (Kaplan, 2022, p. 48).

En las entrevistas, las y los docentes destacaron la necesidad de reconstruir en el aula aquella cercanía perdida en la pandemia, por esto las actividades que se propongan deben ser grupales e involucrar el contenido con los sentimientos (en observación a N y a J, todas las actividades propuestas eran para realizarlas de a dos o tres estudiantes que se elegían por afinidad o cercanía). Tal como lo manifiesta en la entrevista que le realizamos a L (entrevista N°1), “muchas veces se piensa equivocadamente que los estudiantes van obligados a la escuela y se omite reconocer que las aulas son el espacio de realización y de construcción de subjetividad”. Finalizó aseverando que la falta de asistencia a la escuela impactó de modo crítico.

La necesidad del giro afectivo (Kaplan, 2022) la pudimos observar en la clase de N y comprobar que su propuesta remitía al estudiantado a estados emocionales. Así, en el momento del visionado del video de los festejos ante el triunfo de la selección argentina –mencionado en párrafos anteriores– uno de los estudiantes recordó que su mamá se lo había presentado. Hacia el final de la clase, manifestó con emoción “le voy a contar a mi mamá, por qué festejaban en Bangladesh y todo lo que aprendí hoy”.

Por último, consideramos que la enseñanza de las disciplinas escolares y especialmente la Historia y las Ciencias Sociales, deben contemplar aquellos conocimientos que las y los estudiantes necesitan aprender para el futuro, por esto, Perkins (2017, p. 15) presenta algunas condiciones que permiten dar cuenta de este propósito. Propone que las disciplinas deben ir más allá de las habilidades de pensamiento básicas y comprometerse a cultivar la creatividad, las disposiciones colaborativas y críticas, en búsqueda de mejoras en la sociedad. La actualización de los saberes curriculares es otro de los cambios necesarios para mejorar la enseñanza en vistas del futuro y el requisito es que las disciplinas comprendan perspectivas globales e incorporen miradas interdisciplinarias a las problemáticas. Los contenidos deben posibilitar la conexión con el presente, con problemas socialmente relevantes, que permitan ampliar los horizontes de las prescripciones curriculares.

Los nuevos escenarios para las profesoras y los profesores en Historia son desafíos y oportunidades para mejorar como educadores. Esto implica reconocer las dificultades del trabajo con aulas heterogéneas con intereses

disímiles, diferentes estilos de aprendizaje y diversas experiencias educativas (Anijovich, 2014, p. 25). En el aula, J decide utilizar (en un 1° año de la Escuela Secundaria N° 30 de gestión pública, de la ciudad de Mar del Plata) el juego como estrategia didáctica para cerrar la unidad **Modos de vida y organización sociocultural nómada: muchos mundos y el comienzo de la historia y la geografía humanas**, donde logró la participación en grupo de todos las y los estudiantes. Se observó el interés por resolver los problemas socialmente relevantes que planteó J en esta actividad lúdica.

En la entrevista N° 1 a N, nos relató una experiencia didáctica interdisciplinar. La intención era presentar una propuesta que **valiera la pena aprender**, donde invitaba a docentes de diferentes asignaturas (Historia, Geografía, Literatura y Comunicación) a participar en una actividad que actualizará el currículum. Nos comenta que la propuesta debía ser creativa y crítica, por esto eligió una temática global que conectaba con un problema del presente: el asesinato en Estados Unidos de George Floyd, su vinculación con la negritud y el trabajo post colonial. El producto final del proyecto fue la realización de un podcast. Con esa estrategia, tuvieron una gran participación de “chicos y chicas que tenían muchas ganas de contar y narrar, y anduvo muy bien”.

Estos tres ejes, las voces y las acciones representan un escenario motivador para diseñar nuevos itinerarios para trabajar en las aulas post pandemia que nos permite conectar nuestro trabajo de investigación con lo que se necesita en las aulas hoy.

Reflexiones finales

Las entrevistas nos dieron la posibilidad de conocer cómo las profesoras y los profesores en Historia y Ciencias Sociales realizan su oficio y en sus dichos pudimos comprobar que “El trabajo artesanal estimulado por el deseo de hacer bien una tarea, como un impulso humano básico, incluso entre tantos obstáculos que se encuentran, es uno de los caminos para alcanzar la dignidad docente” (Kaplan, 2022, p. 31). Los y las docentes entrevistados/as y observados/as nos plantearon que se vieron obligados a sumar estrategias, recursos y otras miradas al currículum ante la nueva manera de aprender de las y los estudiantes. Esto permite sumarnos a que: “[...] en ocasiones [es] la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 25).

Con las observaciones de clases, pudimos comprobar cómo las intenciones de los y las docentes que registramos en las entrevistas se ven plasmadas en

el accionar de la clase. La presencialidad del aula y todas las manifestaciones emocionales que ello implica, nos dan señales de la direccionalidad que debemos tomar: **es por allí**. Como profesores que transitamos, en el presente o en el pasado, las aulas de la escuela secundaria, nos aventuramos a una pregunta: ¿Cómo nos imaginamos una clase ideal de Historia y Ciencias Sociales? Los tres ejes mencionados: justicia curricular, justicia afectiva y para qué estudiar Historia y Ciencias Sociales, deben estar presentes en cada una de las propuestas en el aula y son las herramientas para resolver estas cuestiones.

Estas pistas nos han permitido armar un nuevo proyecto que continúe con nuestra intención de ocuparnos de la investigación en territorio y del fortalecimiento del desarrollo profesional. Por esa razón, del mismo modo que en el bienio anterior, el proyecto de investigación vigente titulado *Didáctica de la Historia (VII). Educación histórica, justicia curricular y ciudadanías ampliadas en el aula del nivel secundario*, está en conexión con la secuencia de seis proyectos anteriores y amplía nuestra preocupación por diseñar acciones didácticas tendientes a potenciar la educación histórica para una enseñanza que priorice la justicia curricular, en el marco de una agenda de desarrollo sostenible, con atención a las posibilidades de construcción de ciudadanías ampliadas en el nivel secundario. La continuidad de nuestros proyectos, nos permitirá seguir pensando en la realización de nuevos **itinerarios** que abran caminos, cruces y accesos que se interrelacionan y acorten las distancias entre experiencia, investigación y formación.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Boix Mansilla, V. (2004). *Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá*. Conaculta.
- Campbell, B. (2008). *Handbook of Differentiated Instruction Using the Multiple Intelligences Lesson Plans & More*. Pearson.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps). (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2011). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Díaz Barriga, F. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En Díaz Barriga, F. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 61-96). Mc Graw- Hill Inteamericana.

- Ferrándiz, C., Bermejo, R., Ferrando, M. y Fernández, C. (2013). La Teoría de las Inteligencias Múltiples: Un enfoque educativo. En Rigo, D. y Donolo, D. (Comp.). *Inteligencias. Teorías recientes, creencias arraigadas y desempeños sociales* (pp. 59-74). Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de: <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>
- Fontana, A. y Frey, J.H. (2011). La entrevista. En. Denzin, N. y Lincoln, Y. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa Vol. IV* (pp. 140-155). Gedisa.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (2003). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons*. Basic Book.
- García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica geográfica*, pp. 79-95.
- García Ruiz, A.L. (2013). El proceso de desarrollo de los itinerarios geográficos. *Didáctica Geográfica 2*, pp. 3-9. Recuperado de: <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/139>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. IDER.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contexto*. Paidós.
- Löwy, M. (2005). *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. Fondo de Cultura Económica.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Servici.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
- Perkins, D. (2017). *Educar para un mundo cambiante: ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* (Vol. 17). Ediciones SM España.
- Plá, S. (2018). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. En Rodríguez Ávila, S.P. y Plá, S. *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina* (pp. 19-44). U.P.Nacional.

- Rigo, D. (2013b). Inteligencias Múltiples y Diseños Curriculares en Ciencia. En Membiela, P., Casado, N. y Cebreiros, M.I. (Edits.). *Retos y perspectivas en la enseñanza de las ciencias* (pp. 51-56). Educación Editora.
- Saranson, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Amorrortu.
- Sautu, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Torp, L. y Sage, S. (2007). *El aprendizaje basado en problemas. Desde el Jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Amorrortu.