

La pedagogía de la pregunta en tiempos de Google.

Rosenberger, Grecia, Goncalves Marques, Samanta.

Cita:

Rosenberger, Grecia, Goncalves Marques, Samanta (2017). *La pedagogía de la pregunta en tiempos de Google. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/722>

XVI Jornadas Interescuelas Mar del Plata

Mesa: 129. “Pensar las sociedades antiguas en ámbitos educativos universitarios y no-universitarios: un problema a afrontar”

Para Publicar en actas

“La pedagogía de la pregunta en tiempos de Google”

Grecia Rosenberger (UBA)

Samanta Goncalves Marques (UBA)

Resumen

En la enseñanza de la historia en el ámbito escolar, la irrupción de la tecnología y los medios de comunicación en las aulas que se ha producido en los últimos tiempos nos lleva a reflexionar sobre las ventajas y desventajas de las distintas estrategias a utilizar, cuestionando en ocasiones el valor actual de las herramientas más tradicionales. Sostenemos que incluso en el contexto contemporáneo de auge de nuevos medios de aprendizaje, uno de los recursos didácticos que resulta más pertinente para los propósitos de enseñanza es aún la formulación de “preguntas disparadoras”, planteadas como punto de partida para la reflexión crítica sobre el pasado desde el presente. A partir de esta premisa, se desarrollará el uso de interrogantes por medio de distintas actividades en un caso concreto de abordaje de la sociedad inca, particularmente en un segundo año de la escuela media del Colegio Nicolás Avellaneda, experiencia que tuvo lugar en mayo del 2016. Se analizarán los resultados de la misma a la luz de la pedagogía freireana, en un intento de establecer sus alcances y limitaciones para la producción de aprendizajes significativos en el espacio áulico actual.

En una primera instancia se introducirá la metodología de la pregunta desde la concepción freireana, de acuerdo a la cual la interpelación de los alumnos permite despertar la curiosidad, motorizar la búsqueda del conocimiento y desarrollar el pensamiento crítico. En segundo término, se indagará en el potencial de este recurso desde distintos métodos de abordaje, analizando las actividades propuestas por los docentes a los estudiantes en este caso puntual y ponderando su utilidad en la identificación de continuidades y rupturas entre el pasado y el presente de la sociedad en cuestión. En un tercer apartado se analizará la respuesta de los

estudiantes ante estas actividades en relación a otras más novedosas y disruptivas, que involucran el uso de dispositivos tecnológicos. Finalmente, presentaremos las conclusiones, en las cuales, a modo de balance, se establecerán los alcances y limitaciones de la implementación de la pregunta como medio de enseñanza. Durante este recorrido intentaremos demostrar que, pese a que los nuevos recursos por momentos parecen ser más efectivos para captar el interés de los alumnos, dejando obsoletos a los viejos y conocidos, no podemos negar el potencial que poseen herramientas tradicionales como el diálogo convocante.

I. La pedagogía de la pregunta: aproximaciones teóricas

El precursor de la pedagogía de la pregunta nació en 1921, en la ciudad de Pernambuco, Brasil. Paulo Freire, educador y pedagogo, desafió a los gobiernos conservadores y dictatoriales, realizando una labor centrada en la alfabetización y formación de jóvenes desde una mirada que buscaba construir el conocimiento desde la curiosidad, la libertad y la ética entre alumnos y docentes. De acuerdo a su perspectiva se aprende enseñando y se enseña aprendiendo, pensando así a la educación como un proceso de formación recíproca entre sus participantes.

En 1985, Paulo Freire, junto al sociólogo chileno Antonio Faundez, publica *“Por una pedagogía de la pregunta”*, obra que resume los principales lineamientos del modelo educativo por el que Freire luchó desde los sesentas, estuvo en prisión y se exilió en Estados Unidos y Europa. En este libro, el pedagogo proponía romper con la burocratización de la educación, lo cual anularía la capacidad y curiosidad creativa del ser humano- que se reconoce incompleto y está en búsqueda del conocimiento- al centrarse en la respuesta por sobre la pregunta. A partir de esta premisa central del sistema educativo los educadores progresistas (...) *reproducen la ideología autoritaria embutida en el modo de producción capitalista*¹. En contraposición a la educación autoritaria, la educación es *concientización que supone despertar la conciencia, desarrollar la capacidad crítica, de crear, razonar y racionalizar los hechos y acontecimientos*², es pensar el pasado con los ojos del presente. Para acercarnos a lo que aconteció es necesaria la puesta en valor de algún recurso didáctico que nos sirva como guía

¹Freire, P. y Faundez, A. “La pedagogía de hacer preguntas” en *Por una pedagogía de la pregunta*, (Buenos Aires: Siglo XXI, 2013) pág. 23.

²Gómez, “Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía” Buenos Aires, CLACSO, 2008 pág. 87.

para hallar aquellas respuestas que nos lleven a construir una interpretación de lo sucedido desde el marco del sistema escolar. Para estudiar la historia es necesario que se involucren tanto docentes como alumnos mediante el uso de alguna herramienta didáctica que nos permita acercarnos al pasado desde una mirada inquisitiva. Por ello, es pertinente pensar la tarea docente como una labor conjunta entre educandos y educadores en la cual la pregunta es una herramienta fundamental para el abordaje de la historia en el ámbito educativo.

Pero, ¿qué implica el juego de la pregunta-respuesta en la relación entre estudiantes y docentes? En palabras de Freire implica la puesta en escena de una educación que reviste la cualidad de *ser creativa y apta para estimular la capacidad de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales y del propio conocimiento*³. Adhiriéndonos a esta premisa es que pensamos en una educación que tome como punto de partida a la pregunta y no a la respuesta, es decir que se oponga al modelo educativo hegemónico actual, en el cual los docentes desarrollan una clase con contenidos preestablecidos sin posibilidades de ser cuestionados, reconstruidos o criticados por una mirada reflexiva que se construya en la situación escolar. Es en el proceso de aprendizaje cuando nos reconocemos como sujetos incompletos, un momento en el cual por medio de nuestra interacción con el medio nos vamos redefiniendo y redescubriendo como personas.

La pedagogía de la pregunta nos convoca a pensar cuál es la forma más adecuada para analizar y reflexionar sobre las sociedades pasadas y su historia desde un presente que busque las continuidades y rupturas entre los distintos procesos históricos que se conforman en el devenir de la humanidad.

La planificación de los contenidos de la enseñanza requiere la ubicación dentro de un marco teórico que funcione como elemento ordenador de la clase. La historia, como ciencia social, posee un objeto de estudio complejo, infinito, multidisciplinario y multiparadigmático: la realidad social. A partir de este es que resulta pertinente la adopción de un enfoque problematizador en el cual *preguntar es abrir y suspender, porque las opiniones, los juicios y certezas se vuelven vulnerables*⁴. Pero, ¿cuándo es que el docente logra que la pregunta tenga esta función entre sus alumnos? Esto sucede cuando esas preguntas despiertan el deseo de saber

³ Freire, P. y Faundez, A. “La pedagogía de hacer preguntas” en *Por una pedagogía de la pregunta*, (Buenos Aires: Siglo XXI, 2013) pág 47

⁴ *Ibíd.* 3. Pp284

y no son construcciones a priori de un conocimiento que posee el enseñante y que espera que el alumno responda a partir del sentido común, y no desde el cuestionamiento de la realidad o de los contenidos seleccionados para analizar un recorte de la misma.

Entonces, la clave está en preguntar para desnaturalizar aquello que está naturalizado y ponerlo en entredicho a fin de motorizar la curiosidad en la búsqueda constante del conocimiento, lo cual nos puede ayudar a llenar la incompletitud innata que nos invade como seres humanos. Para que ello se logre es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Es a través de este camino que se puede construir el conocimiento, para lo cual es necesario no castrar la curiosidad y establecer preguntas que siempre revistan un carácter provisorio, a fin de que se estimule la curiosidad que está implícita en el acto de preguntar. Luego de este abordaje teórico entorno a la educación de la pregunta es que nos proponemos analizar la aplicación de la pregunta como herramienta didáctica.

II. Métodos de abordaje

Una vez presentado el marco teórico en el que nos basamos, nos parece pertinente pensar en cómo podemos potenciar algunas herramientas conceptuales y analíticas para abordar las sociedades antiguas. Lo primero que comprendimos al comenzar nuestra práctica docente fue el valor del diseño de la enseñanza. A veces olvidamos que llevar a las aulas algo tan ajeno a los alumnos como un proceso ocurrido siglos atrás es un verdadero desafío. Es por eso que despertar la curiosidad resulta fundamental para que se produzcan aprendizajes significativos en los alumnos, pero ¿cómo hacemos para captar la atención sobre algo tan remoto? En primer lugar, hay un paso que dar que puede resultar una obviedad, pero no todos aquellos que dedicamos gran parte de nuestra vida a una formación académica rigurosa estamos dispuestos a realizar: se trata de introducirnos en la realidad y los intereses de nuestros alumnos, para así poder integrar nuestros conocimientos con aquellas cuestiones que realmente los motivan. De esta manera, no solo será más fácil que los saberes que se llevan al aula sean puestos en juego por medio de un diálogo con los alumnos, sino que también se podrá construir el conocimiento con estrategias que resulten más atractivas para los estudiantes. Por lo tanto, nos parece que la creatividad del docente en el momento de proyectar el tema que va a enseñar y su capacidad de empatizar con sus alumnos son componentes fundamentales tanto para la enseñanza de sociedades antiguas como para los procesos del pasado en sí.

Por otro lado, más allá de que la clase pueda adquirir distintos matices mientras se desarrolla, resulta clave que tanto la gran pregunta-eje que busca la conexión del pasado con el presente como los interrogantes más específicos que funcionan como sub-ejes en cada clase les permitan a los alumnos identificarse con los problemas planteados. Por ejemplo, en nuestro caso la pregunta-eje que orientó la secuencia para el caso del poblamiento de América fue “¿Cómo cambió la realidad de los pueblos originarios con la Conquista de América?”, ya que consideramos que la verdadera riqueza del tema no estaba en brindar una imagen de los pueblos originarios y la conquista como si se tratara de una cronología de la instalación de los europeos en el continente, sino en que lo valioso sería que los alumnos pudieran comprender el impacto del pasado americano en las comunidades originarias. Esta manera de plantear la cuestión nos resultó mucho más acorde a la mirada de la historia que queremos construir, más enriquecedora que, por ejemplo, ir descubriendo causas y consecuencias de la Conquista, un enfoque lineal y automaticista que se encuentra en la base de muchos manuales escolares y ha sido el paradigma de numerosas secuencias didácticas. En cambio, haber realizado un recorte del tema desde otro lugar nos permitió poner el foco en el hecho de que la expansión europea no se habría realizado sobre la nada, sino que en América los colonizadores encontraron civilizaciones complejas, cuyos conflictos internos aprovecharon estratégicamente para desarticular los imperios y llevar a cabo sus objetivos. La desestructuración de los modos de vida de los pueblos originarios, los cuales debieron adaptarse a las condiciones impuestas por los colonizadores, es uno de los principales aspectos que se buscó destacar, identificando las principales rupturas y continuidades.

Por otro lado, con respecto a la elección de fuentes que realizamos para trabajar el tema, intentamos seleccionar materiales que nos permitan interpelar a los alumnos y despertar su atención por medio de distintos lenguajes acordes a sus intereses. Por lo tanto, en la línea del modelo globalizante-interpretativo, decidimos combinar el uso de recursos tradicionales como fragmentos de textos manuales, académicos y periodísticos, grabados de la época, fotografías de objetos, mapas y fuentes primarias, con recursos novedosos como videos de YouTube, canciones actuales e infografías. Nos parece que esta manera de concebir la didáctica de la historia supera tanto al modelo acontecimental- institucionalista como al enciclopedista, los cuales se basaban en la función ilustrativa de las fuentes. Actualmente prima una metodología de integración de las clásicas fuentes textuales con otros materiales más visuales y hasta orales, lo cual permite a los docentes brindar a los alumnos la posibilidad de tener una perspectiva más completa de los temas, y descubrir el conocimiento a partir de materiales con los que se

encuentra más familiarizado. Al respecto, nos parece conveniente la reflexión de Raimundo Cuesta, quien afirma que la disociación entre escuela y placer generalmente hace que la asistencia a clase se viva como el ingreso a un “planeta extraño”⁵. En el próximo apartado nos ocuparemos de desarrollar cómo fue la respuesta de los alumnos a los distintos lenguajes, pero ahora nos interesa señalar la importancia de que las fuentes seleccionadas permitan polemizar los contenidos. Por ejemplo, en la clase N° 6, para desarrollar los factores que favorecieron la conquista establecimos como sub-eje la pregunta “¿Cómo consiguen los europeos dominar a la población indígena?” y elegimos trabajar con un grabado del libro “*Crueldades españolas*” de Bartolomé de las Casas, un fragmento del manual Aique para 2do año y una selección de humor gráfico. Esta combinación de materiales permitió que los alumnos desplieguen una mirada disruptiva del encuentro entre europeos y nativos, formulando descripciones críticas de las imágenes trabajadas. Más allá de que con las palabras que elegimos a la hora de preguntar los docentes podemos ajustar la lente para que los alumnos perciban una parte de la realidad que no resulta evidente, en la cual queremos hacer hincapié, la naturaleza de algunas fuentes, como es el caso del humor gráfico, invita por si misma a polemizar.

Siguiendo con esta línea, sostenemos que es necesario superar el enfoque tradicional de la historia en la escuela. Si bien en sus orígenes la disciplina se situaba al servicio de la construcción del Estado y la legitimación de la clase dominante, estamos de acuerdo con Alejandro Álvarez Gallego cuando habla de la necesidad de trabajar para una historia que vaya más allá de su función propagandística, ya que “*ahora la tendencia es exponer ideales emancipatorios que permiten liberarse de esas imposiciones ideológicas a través de principios y valores más universales de convivencia y tolerancia*”⁶. Así fue como notamos que haber presentado a la conquista desde ambos lados, desde la mirada de los pueblos originarios y la de los conquistadores nos permitió no solo despertar el interés en los estudiantes de manera efectiva, sino que también debatir sobre la revalorización de la diversidad cultural. Coincidimos con Cuesta cuando señala que el diseño curricular ha reproducido formas de

⁵Cuesta, R. “La larga sombra del código disciplinar. Crítica del conocimiento escolar y didáctica crítica” en *Los deberes de la memoria*. (Barcelona: Octaedro, 2007) pág. 7.

⁶Álvarez Gallego, A. “La pedagogía y las ciencias: historias de una relación” en *Pedagogía y epistemología, Colección Pedagogía e Historia*, (Colombia: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003) pág. 293.

dominación, a través de la perpetuación de un conocimiento jerárquico y clasista. Por lo tanto, una didáctica crítica es uno de los caminos para despegarse del modelo nacionalista de enseñanza. Actualmente existe un intento de superar la función primordialmente civilizadora que ha caracterizado a la enseñanza de la historia durante tanto tiempo. Superar la perspectiva que privilegia el Estado Nación es un desafío que requiere despegarnos de los mitos fundacionales y problematizar viejas certezas, entre otras cuestiones. Consideramos esta postura más acorde a los fines de nuestra tarea, en pos de construir una historia que cuestione las distintas versiones del pasado sin imponer una mirada unidireccional, ya que uno de los objetivos del docente es orientar a los estudiantes para que estos construyan su propia postura.

Mariano Nagy también ha desarrollado este aspecto⁷, y si bien en su trabajo hace referencia puntualmente al sometimiento de los aborígenes durante la Conquista del Desierto (1878-1885) sus aportes resultan interesantes para abordar la cuestión indígena en general. El autor señala que recientemente la “gloriosa leyenda” que durante tanto tiempo justificó el sometimiento ha sido refutada, así como también la idea de un exterminio total⁸. En lugar de estas visiones maniqueas hoy se extiende una mirada de los pueblos originarios como actor social que reivindica sus derechos y exige reparaciones. En el próximo apartado profundizaremos esta cuestión, pero nos interesa empezar a señalar la importancia de cuestionar los relatos hegemónicos que se advierte en el planteo de Nagy. Más allá de que existe todo un debate con respecto al uso del concepto de genocidio en el estudio de los pueblos originarios, nos parece una herramienta conceptual disruptiva y favorecedora de la mirada crítica, ya que la definición del concepto no solo resulta acorde a las prácticas que se perpetraron sobre los nativos, sino que también promueve el debate en relación a acontecimientos más recientes, como los casos de armenios, judíos, ruandeses o vietnamitas. Abordar el estudio de las civilizaciones americanas desde esta perspectiva podría resultar enriquecedor, ya que más allá de las críticas sobre su uso para el estudio de las sociedades del pasado, el concepto de “genocidio” es un buen ejemplo de cómo una herramienta conceptual puede facilitar el hecho de traer el pasado al presente y viceversa.

Una vez elegidas las fuentes otra cuestión clave es cómo abordarlas. Creemos que por lo general el modo de transmitir estrategias de análisis al momento de estudiar sociedades del pasado, no solo en la escuela sino también en la universidad, debe ser revisado. Los estudiantes

⁷Nagy, M. “La conquista del Desierto” Disponible en www.coloquio.org

⁸ Ibidem; Pág. 1.

universitarios realizan una lecturas solitarias y exhaustivas de diversos materiales, en muchas ocasiones sin ningún tipo de orientación. Nos parece que ese tipo de enseñanza de la historia basada en la lectura compulsiva y las clases magistrales, donde prima el aprendizaje memorístico por sobre la reflexión y comprensión de los procesos históricos, es totalmente obsoleta. También consideramos que es necesario repensar la enseñanza de la escritura, tanto en ámbitos académicos como escolares. El resultado de esa metodología maratónica es un alto número de personas que terminan la carrera y si bien se han formado como lectores e intérpretes de textos que otros han producido, están lejos de ser verdaderos profesionales del área. Académicos que rara vez han recibido una devolución de sus escritos se sienten poco capacitados para ejercer el oficio de historiador, y a su vez poco preparados para practicar la docencia de la Historia, ya que en algunos casos la formación para desempeñarse en la enseñanza se limita a un número reducido de materias. En nuestro caso puntal notamos que con una buena guía los estudiantes llegaron incluso a poder trabajar con fuentes más complejas. Por ejemplo, para desarrollar el tema del sincretismo entre la sociedad nativa y los españoles hicimos una selección de un libro del arqueólogo Rodolfo Kusch, “Indios, porteños y dioses”. Trabajar un texto de tales características, con un lenguaje y análisis más bien antropológico, requirió hacer una selección del mismo y formular preguntas acordes a la tarea. La actividad de anticipación, mediante preguntas disparadoras del interés entusiasmaron a los alumnos y la lectura de la selección del libro que realizamos resultó sumamente exitosa para responder la pregunta de la clase. Es decir que con la orientación adecuada los alumnos pudieron comprender el mensaje de un autor del mundo académico. En relación a esto nos parece conveniente volver a detenernos en el rol fundamental que tiene el maestro como agente de estimulación. Su creatividad y atención a los intereses de los alumnos son factores claves para el estudio del pasado. Fernando Álvarez Uría nos ofrece a través del caso de Albert Camus una muestra del poder que puede tener la educación cuando se realiza un trabajo crítico y selectivo. En el caso de Camus, desde un lugar de inferioridad “*se vio obligado a distinguir selectivamente los saberes incorporados de la cultura letrada (...), rechazó los forjados en y para la dominación. Reconstruyó (...) perspectivas de análisis que le permitieron a la vez ser más libre y producir instrumentos intelectuales (...) para la emancipación de los oprimidos.*”⁹ Ese es el método de abordaje que nos proponemos reforzar por medio de este trabajo, ya que la formación del docente de historia no debería limitarse a la incorporación de contenidos o autores que se han

⁹Álvarez Uría, F. “Escuela y subjetividad”, en *Cuadernos de pedagogía*, n° 242, (1995) pág. 9.

leído a lo largo de la carrera. Hay “otros saberes” que resultan esenciales para traer una sociedad del pasado al presente. Al respecto, María Paula González afirma que por fuera de la transposición didáctica se producen saberes que se relacionan con las prácticas docentes, la memoria y las luchas sociales¹⁰. La transposición didáctica¹¹ –concepto creado por Chevallier –es el proceso mediante el cual los saberes sabios se transforman en saberes escolares al ser llevados a la institución, un proceso de selección y mutación de los conocimientos que no tiene en cuenta las prácticas cotidianas desarrolladas en el marco del aula. La autora establece que en contraposición a la transposición didáctica y a los diseños curriculares hay un saber práctico, oportuno y contingente de los profesores¹²; un conocimiento que nos permite cuestionar la mirada de los docentes como meros reproductores de saberes. Por lo tanto, hay un conocimiento que se produce en el aula que va más allá de la transposición didáctica y el diseño curricular. Según Claudia Terigi¹³, la escuela produce un saber que no es reconocido por quienes producen los saberes que la misma transmite, lo que lleva a que la separación entre la esfera de la producción y reproducción del conocimiento erosione la legitimidad de la tarea docente.

En nuestra experiencia al ingresar al aula nos sorprendió descubrir el peso que tienen los saberes previos y habilidades que provienen de la experiencia personal. En el diálogo con los alumnos descubrimos que era posible y necesario, como señalan Alliaud y Antello, “*acercar, aproximar, achicar la distancia entre dos mundos diversos*”¹⁴. Notamos que más de una vez el docente se descubre a sí mismo haciendo uso de herramientas adquiridas en situaciones

¹⁰González, M. P. “Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto “transposición didáctica” desde la enseñanza de la historia”, en *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América Latina. Actas del taller de reflexión sobre América Latina* (Los Polvorines, 2011) pp. 107-118.

¹¹Ibídem 10 ; pp.1.

¹²Idem 10; pp 11.

¹³Terigi, F. "Exploración de una idea. En torno a los saberes de lo escolar" en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. comp. *Las formas de lo escolar*. (Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007)

¹⁴Alliaud, A. y Antello, E., Capítulo VI en L. Aguilar, A. Tófalo, M. Zanelli y E. Antelo *¿Qué sabe el que sabe enseñar?* Dirección de Planeamiento Educativo de Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <http://www.estanislaointello.com.ar/files/sine-qua-non-.pdf>

totalmente ajenas a la formación. Resulta clave saber observar a los alumnos, hacer foco en aquellas cuestiones que nos permiten identificarnos mejor con ellos para ubicarnos en un lugar de pares, superando la relación asimétrica propia de la gramática escolar tradicional, que la universidad sigue reforzando actualmente por medio de una formación que sigue siendo principalmente erudita.

III. La pedagogía de la pregunta frente a los nuevos recursos

En este apartado nos proponemos analizar los resultados de la pedagogía de la pregunta frente a la implementación de dos tipos de recursos didácticos: los tradicionales, que comprenden materiales como los fragmentos de manuales escolares, los textos académicos y los artículos periodísticos y los recursos novedosos o innovadores, que incluyen a los videos de internet, las canciones, fotografías e infografías.

En los albores del siglo XXI la cultura digital pareciera instituirse como el modo predominante de acceso a la información. La cultura letrada, centrada en el soporte impreso, se ve atravesada por nuevos formatos –audiovisuales y electrónicos– como medios alternativos de acceso a distintos contenidos. La formación de las nuevas generaciones de jóvenes, que *miran el mundo por una pantalla*¹⁵, se ve atravesada por esos medios dentro y fuera del aula. Dado que las computadoras y los celulares constituyen artefactos omnipresentes en su vida desde una muy temprana edad, resulta pertinente preguntarnos sobre su potencial como medios de conexión con los saberes, especialmente con aquellos relacionados con sociedades antiguas.

En consonancia con los lineamientos anteriores, retomamos los aportes de Marisa Massone quien señala que es necesario que *la escuela pueda traducir los cambios de la sociedad contemporánea en el currículum, incluyendo una lectura crítica de los medios audiovisuales y electrónicos*¹⁶. Sostenemos que hoy en día es muy probable que los docentes cometan un error muy común a la hora de elegir recursos para enseñar el pasado: se da por sentado que porque los jóvenes están habituados a las herramientas multimedia éstas van a resultar efectivas como medio de aprendizaje, olvidando que lo previo y fundamental es la enseñanza de distintas estrategias de lectura. Al respecto, Roger Chartier afirma que las mutaciones en las prácticas

¹⁵Massone, M. (2011) “Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en el acceso y apropiación de los saberes en la sociedad contemporánea” en Finocchio, S. y Romero, N. Saberes y Prácticas Escolares, Flacso-Homo Sapiens” pp.4

¹⁶ Ibid 15.

son más lentas que las revoluciones técnicas¹⁷. Combinar distintos lenguajes en una misma clase no es una tarea sencilla, pero es una estrategia que permite superar la clase expositiva, dar un paso más allá de la transmisión de saberes y ayudar a los alumnos a incorporar habilidades para contrastar testimonios. En nuestro caso, trabajar con materiales diversos en cada encuentro nos permitió presentarles a los alumnos distintas versiones del pasado, pero más allá de eso, para que logren identificar por sí mismos las características de la civilización inca y el impacto de la conquista fue clave la orientación de la lectura. También resultó fundamental prestar atención a la respuesta del grupo a los distintos lenguajes, y es aquí donde vuelve a surgir la importancia del rol del docente y la creatividad e intuición en el diseño de la enseñanza. Por ejemplo, en la primera clase la pregunta-eje que se planteó fue *¿Cómo eran las civilizaciones americanas antes de la llegada de los europeos?* Partiendo de la creencia en que los lenguajes digitales resultarían infalibles para atraer la atención de los jóvenes, se proyectó un micro-video sobre las principales características de la civilización incaica. Esperábamos que por tratarse de un recurso digital resultara totalmente atractivo, sin embargo, no fue así. Hubo una gran dispersión en el aula y los alumnos sólo pudieron acotar pocos comentarios sobre los contenidos que presentaba este recurso.

En contraste con lo inefectiva que resultó la proyección del video, nos parece oportuno señalar que en la misma clase trabajamos con un fragmento de un informe especial elaborado por Amnistía Internacional en el año 2010 sobre la situación de los *pilagá*, una comunidad aborigen de Formosa. El objetivo de esta tarea consistió en que los estudiantes pudieran llegar a comprender que el problema que iba a desarrollarse a lo largo de las clases llega a nuestros días y nos es mucho más cercano de lo que imaginamos. Esto se encuentra en sintonía con la visión de la historia que creemos se debe construir, tanto en la escuela como en otros ámbitos de formación. Como lo venimos planteando, estamos a favor de una historia que no sea solo parte de un pasado lejano, es decir “lo que sucedió en tiempos remotos, sino más bien una herramienta que forme parte de la lente que nos ayuda a observar el presente, una lente compleja que como docentes debemos enseñar a construir, no solo por medio de la historia sino que también en conjunto con otras disciplinas que favorecen la formación de una mirada crítica, como por ejemplo la filosofía o las prácticas del lenguaje, entre otras. El recurso entonces fue abordado con una introducción realizada por medio de preguntas disparadoras, cómo *¿Conocen a Amnistía Internacional? ¿Saben de qué se ocupa? ¿Saben a*

¹⁷ Chartier.R “La historia en la era digital” en La historia o la lectura del tiempo, FCE , 2004, México;pp.3

qué nos referimos cuando hablamos de Derechos Humanos? Las mismas permitieron que los alumnos se familiaricen con el tema, tanto con la puesta en juego de sus saberes previos como con la información novedosa que aportamos. Luego de esta aproximación inicial realizamos una lectura grupal del fragmento, deteniéndonos al final de cada párrafo para ir formulando preguntas cuyas respuestas den cuenta de la comprensión del texto, y notamos que al completar la lectura los alumnos se habían formado una idea de cuál es la situación actual de los pueblos originarios en nuestro país. Además, volver sobre las características de las civilizaciones americanas del pasado que habíamos visto en el video sirvió para que los alumnos pudieran hacer un breve análisis preliminar del cambio que se produjo en la realidad de las personas, es decir que logramos comenzar a responder a la pregunta eje que atravesaba nuestra secuencia didáctica. Esto ejemplifica que al menos en esta clase resultó mucho más productivo el lenguaje escrito, mientras que el trabajo con el material digital se vio obstaculizado por la dispersión.

Por otro lado, resulta interesante analizar la respuesta al trabajo con imágenes, ya que si bien también se trata de un recurso visual es muy distinto al formato video, y puede que en cierta medida se acerque más a los recursos tradicionales. Tomaremos el caso de la segunda clase, en la cual la pregunta disparadora fue *¿cómo influyó el Estado Imperial Inca en el territorio argentino que estuvo bajo su dominio?* Esperábamos que al finalizar el encuentro los alumnos comprendieran el concepto de “imperio”, y particularmente por qué en esta sociedad del pasado los rituales le facilitaron al incanato la extensión de su poder. Además, buscábamos que comiencen a comprender que determinadas prácticas culturales, como es el caso de los sacrificios, no deben ser juzgadas a partir de los valores de la civilización contemporánea, sino que los rituales y demás elementos deberían ser analizados teniendo en cuenta el contexto temporal y cultural de la civilización en cuestión. Para despertar la curiosidad acerca de este interrogante utilizamos impresiones de fotografías de distintos objetos que eran parte del ajuar funerario de los niños que fueron hallados en un volcán en Salta como parte de un sacrificio inca, y también se utilizaron ilustraciones de distintos sitios incaicos en Argentina (Shincal, el Pucará de Tilcara, el puente del Inca, etc.), lugares muy frecuentados por el turismo. Ante este tipo de recursos, los alumnos pusieron en juego sus saberes previos, ya que algunos de ellos conocían los lugares que les mostraban las imágenes, y junto con la información que les brindamos por medio de nuestros conocimientos y el soporte de fuentes escritas (noticias periodísticas y textos manuales) pudieron construir una imagen de la dominación incaica en nuestro territorio, la cual se ilustraba mediante los importantes sitios construidos bajo su

influencia como también con la entrega de vidas en sacrificio a los dioses intermediados por la figura del rey-inca.

Consideramos que las fotografías nos permiten construir una imagen retrospectiva acerca de una sociedad pasada de acuerdo a lo que ella dejó registrado en su paso por el mundo, ya sea mediante construcciones, artesanías, enterratorios, que nos hablan de sus costumbres, de su cultura, de su influencia, más allá de las distancias que separan a los territorios del Noroeste argentino de Cuzco, la capital del imperio localizada en el Perú. La conclusión a la que llegamos es que, siempre y cuando sean apropiadamente contextualizados, los recursos visuales tienen el potencial de acercar la cultura material de las civilizaciones del pasado a los ámbitos educativos. Estos resultan útiles para aproximar a los jóvenes a aquello que por medio de la cultura letrada resulta a veces remoto y extraño, y al mismo tiempo funcionan como un efectivo disparador de saberes previos.

En la misma clase se trabajó con dos recursos escritos. El primero fue una selección de una noticia de Infobae sobre el hallazgo de los niños de Llullaillaco en Salta en 2016, los cuales habrían sido parte de las ofrendas del ritual de la *capacocha*. Explicamos a los alumnos que el mismo consiste en un sacrificio que las personas realizaban llevando un pequeño grupo de niños a la cima de los volcanes, ya que estos eran lugares considerados sagrados. El propósito de leer esta noticia fue que conocieran una de las prácticas que le permitía al Estado Inca construir su autoridad sobre otros pueblos. Por medio de la resolución de las consignas los estudiantes llegaron a la conclusión de que una de las funciones de la religión en esa sociedad era la de legitimar el poder, atribuyéndole a este un origen divino. Conectando el tema con el presente por medio de otras preguntas se llegó a debatir sobre la función de las religiones en general, llegando a determinar que las personas se identifican con estas en un intento de encontrar respuestas a preguntas esenciales sobre la vida.

El segundo recurso escrito utilizado fue una selección de un texto académico de Pierre Duviols de 1976, en el cual se explica el ritual de la *capacocha*, con el fin de comprender mejor la función del ritual, pero esta vez desde la mirada de un investigador. Como ya se ha señalado, nos parece una necesidad superar el abismo entre escuela y saber académico, a fin de que la producción especializada pueda llegar a las aulas y por lo tanto al público, y no se encapsule en el mundo de los historiadores. Estamos totalmente en contra de que los resultados de la investigación histórica sean algo que quede mayoritariamente vedado para un círculo en particular, ya que adherimos a una concepción de la disciplina que realmente permita mirar el

pasado no solo para entender el presente -a riesgo de que la labor muera en el estudio erudito - sino también para transformar el futuro.

A lo largo de nuestra secuencia didáctica, hemos integrado viejos y nuevos recursos. Puntualmente en el ejemplo citado se procedió abriendo la clase con imágenes de la cultura material, desarrollando el tema con una fuente periodística y profundizándolo con un fragmento académico, y el resultado fue sumamente positivo. Por medio de una selección minuciosa de materiales unida a la pedagogía de la pregunta, la sociedad inca se convirtió en un puente entre el pasado y el presente, un puente que en este caso nos permitió reflexionar sobre el poder imperial y el uso del sistema de creencias para su legitimación, lo cual constituye una construcción teórica fundamental para la formación de futuros ciudadanos. Llegamos de esta forma a dos conclusiones. La primera es que si bien se debe desmitificar la infalibilidad de las innovaciones, ya que un lenguaje digital no garantiza la motorización de la curiosidad per se, puede afirmarse que este tipo de recursos brindan grandes posibilidades para el abordaje de sociedades del pasado. Ese potencial se despliega al máximo cuando el docente consigue poner en valor el lenguaje por medio de estrategias de lectura e interrogantes reflexivos. La segunda se encuentra en relación a las herramientas que brinda la Historia, ya que nos parece que se trata de una disciplina que, tanto en la enseñanza como en la investigación, favorece la construcción de una mirada crítica fundamental para el ejercicio de la ciudadanía. El hecho de que en una clase los jóvenes hayan podido reflexionar sobre las particularidades de una cultura arcaica y llegar a comprender que existen cuestiones de la misma que no pueden juzgarse de acuerdo a los parámetros actuales nos transmite cierto optimismo con respecto a las posibilidades de transmitir valores de tolerancia y respeto a la diversidad.

IV. Balance

Consideramos que al finalizar nuestra secuencia didáctica los alumnos habían logrado responder el interrogante inicial, ya que la evaluación que realizamos nos demostró que, más allá de las dificultades que los alumnos experimentaron para resolverla, no sólo se habían comprendido las principales consecuencias de la Conquista de América, sino que se había tomado conciencia de la conexión de ese proceso del pasado con la situación actual de los descendientes de los indígenas, particularmente en nuestro país. Los alumnos habían pasado de ver a los incas como personajes totalmente ajenos en el tiempo y el espacio, a identificarlos

con los descendientes de los pueblos originarios. Hacer visible la realidad actual de las comunidades en el Noroeste argentino nos permitió construir un puente entre pasado y presente.

A lo largo de nuestra experiencia concreta la pedagogía de la pregunta adquirió una importancia central en el desarrollo de la planificación de los contenidos, como así también en la lectura y análisis de los recursos dentro del aula, ya que nos permitió motorizar la curiosidad de los alumnos y alumnas. Sin embargo, esto no significa que las preguntas por sí solas resulten infalibles. Para que las preguntas se conviertan en herramientas pedagógicas en el ámbito escolar es necesario que atraviesen absolutamente todas las instancias de planificación, desde el recorte del tema hasta la evaluación, la cual consideramos debe realizarse de manera progresiva a lo largo del desarrollo del tema a enseñar.

A fin de no caer en el lugar común de la mayoría de las discusiones en las que se centran las producciones académicas, que se circunscriben al debate historiográfico y al análisis de casos, hemos reflexionado acerca de qué forma la pedagogía de la pregunta puede implementarse en el sistema educativo como una herramienta para la enseñanza de la historia. Reflexionamos acerca de la necesidad de pensar por dónde deben comenzar los cambios para que los mismos se vean reflejados en la enseñanza de los contenidos en el espacio áulico. En primer lugar, creemos que es pertinente que se replanteen los conceptos destinados a la enseñanza de las sociedades del pasado dentro del diseño curricular de la escuela secundaria, ya que los mismos son presentados con un carácter estereotipado bajo la hegemonía de la mirada oficial. Por ejemplo, en el bloque de contenidos “Relaciones e interacciones entre Europa y América” en el diseño curricular para segundo año de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se hace mención al papel de la Iglesia en el proceso de dominación colonial se utilizan conceptos como colonización, mestizaje, evangelización y conquista, los cuales denotan una postura etnocentrista centrada en la mirada de los conquistadores, que no se preocupa por preguntarse acerca del papel de los nativos dentro de este proceso histórico, o sobre las consecuencias de la dominación sobre la vida de miles de americanos. Esta perspectiva tampoco deja espacio para establecer conexiones hacia el presente de las comunidades nativas latinoamericanas y sus reivindicaciones por derechos y recursos, de los cuales fueron despojados a partir de la conquista. Por otra parte, en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires aparece una mirada un poco más abarcativa acerca del proceso de conquista de América y del estudio de las sociedades del pasado. Se alude a conceptos como

“conflicto”, “entramados socioculturales latinoamericanos” y “alteridad”, los cuales provienen del campo de la antropología. Esto refleja una mirada más preocupada por los actores sociales dentro de los procesos históricos, sin embargo, este diseño sigue careciendo de la posibilidad de brindarle a los docentes elementos que les permitan establecer una conexión entre el pasado y presente del proceso histórico en cuestión.

Resulta necesario entonces incluir conceptos y ejes que permitan tener una mirada más abierta acerca de las sociedades del pasado, a fin de que el docente pueda lograr que la curiosidad aparezca en el proceso de enseñanza. Luego de los cambios a nivel curricular, creemos que es necesario llevar la pedagogía crítica al nivel de la formación docente, en la cual debemos partir de la premisa de educar docentes que enseñen a preguntar y no que promulguen una educación centrada en las respuestas.

Por último, nuestro trabajo ha partido de la premisa de que la historia de las sociedades del pasado debe rastrearse en las continuidades y rupturas, partiendo del hoy hacia el ayer. Solo de esa forma podremos lograr que nuestros alumnos se acerquen a la realidad de esas sociedades que dejaron su impronta, las cuales hoy tienen reivindicaciones y reclamos con profundas raíces en el pasado.

Bibliografía

Alliaud, A. y Antello, E. , Capítulo VI en L. Aguilar, A. Tófalo, M. Zanelli y E. Antelo *¿Qué sabe el que sabe enseñar?* Dirección de Planeamiento Educativo de Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/sine-qua-non-.pdf> (Consulta: 18 de Abril de 2017)

Álvarez Gallego, A. 2003. “La pedagogía y las ciencias: historias de una relación” en *Pedagogía y epistemología, Colección Pedagogía e Historia*. Colombia: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio.

Álvarez Uría, F. 1995. “Escuela y subjetividad”, en *Cuadernos de pedagogía*, nº 242.

Chartier, R. 2004. “La historia en la era digital” en *La historia o la lectura del tiempo*. México: FCE.

Cuesta, R. 2007. “La larga sombra del código disciplinar. Crítica del conocimiento escolar y didáctica crítica” en *Los deberes de la memoria*. Barcelona: Octaedro.

Diseño curricular para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/NESCB-2014_web.pdf(Consulta: 03 de Mayo de 2017)

Diseño curricular para la provincia de Buenos Aires, Disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf> (Consulta: 03 de Mayo de 2017)

Freire, P. y Faundez, A. 2013. “La pedagogía de hacer preguntas” en *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gómez, “Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía” Buenos Aires, CLACSO, 2008 pág. 87

González, M. P. 2011. “Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto “transposición didáctica” desde la enseñanza de la historia”, Disponible en http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/publicaciones/trama/gonzalez.html

Massone, M. 2007. “Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en el acceso a los saberes en la sociedad contemporánea” en Finocchio, S. y Romero, N. *Saberes y Prácticas Escolares*, Flacso-Homo Sapiens.

Massone, M. 2012. “De los libros a Internet: cambios en las fuentes de creación del conocimiento en las clases de Historia”, VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de Historia, III Encontro Internacional de Ensino de História, UNICAMP, Brasil.

Massone, M. y Nuñez, S. “El trabajo con fuentes en la enseñanza de la Historia”

Nagy, M. “La conquista del Desierto” Disponible en www.coloquio.org

Terigi, F. 2007. "Exploración de una idea. En torno a los saberes de lo escolar" en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comp.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
