

La problematización del contenido y la construcción de la ciudadanía en las propuestas de enseñanza realizadas por practicantes de Historia

*Carlos Marcelo Andelique**

*

Facultad de
Humanidades y Ciencias,
Universidad Nacional
del Litoral, Argentina.
marceloandelique@gmail.
com

Resumen

El artículo presenta los avances de un proyecto de investigación sobre educación en derechos humanos y ciudadanía. Analiza las prácticas docentes de 16 estudiantes del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL desarrolladas entre 2021 y 2025. Se parte del supuesto de que la problematización del conocimiento histórico y social es una condición clave para que el estudiantado desarrolle un pensamiento histórico y social que les permita ejercer una ciudadanía crítica y reflexiva. Se enfoca en las características que adquiere la problematización del contenido, los sentidos políticos y pedagógicos que se le otorgan y las actividades que se promueven en las propuestas de enseñanza. Se destaca este enfoque para formar ciudadanos con conciencia histórica y compromiso social y concluye en la necesidad de revisar la formación inicial para que debata sobre estas cuestiones.

Palabras clave: Problematicación del contenido, ciudadanía, práctica docente, formación inicial

The problematization of content and the construction of citizenship in the didactic proposals made by history practitioners

Abstract

The article presents the progress of a research project on human rights and citizenship education. It analyzes the teaching practices of 16 students enrolled in the History Teacher Training Program at the Faculty of Humanities and Sciences of the National University of Litoral (UNL) between 2021 and 2025. It assumes that problematizing historical and social knowledge is a key condition for students to develop historical and social thinking that allows them to exercise critical and reflective citizenship. It fo-

RESEÑAS N° 27

AÑO 2025

[pp. 38 – 55]

Recibido: 05/09/2025

Aceptado: 26/09/2025

ISSN 2796-9304

cuses on the characteristics acquired by the problematization of content, the political and pedagogical meanings given to it, and the activities promoted in teaching proposals. This approach is highlighted as a way to educate citizens with historical awareness and social commitment and concludes with the need to review initial training so that these issues can be debated.

Keywords: *Problematization of content, citizenship, teaching practice, initial training*

Introducción

Este artículo analiza los objetivos, contenidos y actividades desarrolladas por **dieciséis estudiantes** del Profesorado en Historia, quienes realizaron sus prácticas docentes entre 2021 y 2025. Estos avances, que forman parte del proyecto de investigación en curso “Educación en Derechos Humanos y Ciudadanías en la enseñanza de las ciencias sociales y la extensión universitaria” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL¹. Se hizo una selección acotada de las prácticas, atendiendo a aquellos aspectos que se consideraron valiosos para reflexionar sobre la enseñanza que fomenta el desarrollo y la formación ciudadana. El ejercicio de la ciudadanía requiere de la construcción de capacidades y valores, que desde una perspectiva crítica permiten a los actores sociales actuar de manera responsable, autónoma y comprometida en la realidad social y política. La meta no es solo insertarse en un orden social, sino también transformarlo. En este sentido, la escuela –y en particular la clase de Historia y de otros espacios curriculares de las Ciencias Sociales– adquiere un papel relevante al momento de plantear contenidos y actividades que habiliten la problematización del conocimiento histórico y social, ya que de esta manera se propicia la construcción del pensamiento crítico y reflexivo, indispensable para la formación de ciudadanos comprometidos.

Una de las mayores dificultades que presentan las y los estudiantes cuando deben realizar las prácticas docentes en la escuela secundaria se vincula con la problematización del contenido, condición fundamental para que el alumnado pueda desarrollar un pensamiento histórico social (Pagès, 2002 y 2013; Pagès y González, 2010, entre otros), que les permita ejercer una ciudadanía crítica. En general, les resulta complejo y conflictivo plantear contenidos y actividades que rompan con la linealidad cronológica de la Historia en los distintos niveles de la enseñanza, por lo que no es extraño que lo vivan muchas veces como

¹ En el marco del Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) 2024, aprobado por la Universidad Nacional del Litoral (Res. C.S. N° 829-24). Director: Prof. Oscar Lossio. Co-directora: Dra. Mariela Coudannes.

una exigencia más que como el fruto de una convicción construida durante su formación universitaria. En función de ello, desde la cátedra brindamos orientaciones a las y los practicantes para que introduzcan la problematización al momento de pensar los contenidos y sus abordajes metodológicos en el aula del nivel secundario.

Los sentidos de la enseñanza de la historia como primer momento de problematización

Elaborar la propuesta de contenidos para el aula requiere discutir los sentidos de la enseñanza. Ante esta situación ineludible, debatimos con las y los practicantes acerca de la dimensión política que se manifiesta en la intencionalidad, las opciones historiográficas, las lecturas sobre el mundo, las decisiones éticas, ya que todo acto de enseñanza nos obliga, por decisión u omisión, a pararnos desde un lugar. Frente a este aspecto crucial de las prácticas docentes, la mayoría del estudiantado expresa dudas sobre cómo actuar, qué posición asumir, o qué camino elegir. Aquí surge la pregunta que a menudo genera inquietud y contradicciones: ¿es correcto tomar partido?, ¿es pertinente decir lo que pensamos sobre determinados temas? El posicionamiento político en la enseñanza es una problemática que se debate constantemente en la Didáctica de la Historia y la Práctica Docente. Sin embargo, esta cuestión adquiere hoy una dimensión mayor debido a las actitudes amenazantes y persecutorias que emanan del poder, cuando se acusa a las instituciones educativas y a las ciencias sociales en particular, de adoctrinamiento.

Al respecto, cabe hacer algunas observaciones. Todo orden social posee lógicas de reproducción que a menudo son ocultas e imperceptibles. Este orden, que asumimos como normal, adoctrina de manera encubierta a través de discursos y prácticas que forman nuestro sentido común, sin ser por ello imputado de adoctrinamiento. La naturalización del orden social sólo puede ser cuestionada si la interpelamos desde otras perspectivas que la pongan en tensión y que revelen sus contradicciones invisibles. Esta disyuntiva plantea dos caminos posibles: reproducir lo social tal cual lo vivimos o bien transformar aquello que consideramos injusto o contrario a nuestros intereses individuales y colectivos. Por lo tanto, cualquier elección se convierte en social y política, ya que implica a otros e impacta en los actores con los que nos relacionamos, y desde ese lugar, encarna una forma de ver el mundo, de actuar, interpretarlo y valorarlo. En este contexto, la historicidad cobra gran relevancia. Como plantea Grimson (2008), saber que las cosas son producto de un proceso histórico –de un devenir que se dio de una determinada manera y en circunstancias que

podemos conocer y explicar– es el punto de partida para cuestionar lo cotidiano y, en última instancia, transformar el mundo en el que vivimos. De este modo, el conocimiento histórico permite desnaturalizar lo social, lo que implica tensionar lo que creemos obvio o “normal”. En definitiva, se trata de asumir una posición reproductivista del orden social o una posición transformadora.

Para que la clase de historia del nivel secundario habilite la posibilidad de desnaturalizar la sociedad, es necesario crear las condiciones para que las y los estudiantes puedan reflexionar, analizar, reconocerse como agentes sociales capaces de construir sus propios futuros, partiendo de la convicción de que el conocimiento histórico se centra en la relación entre pasado, presente y futuro (Carretero, 2024). Y estas opciones políticas y pedagógicas de las y los practicantes se reflejan en los objetivos, expresando claramente sus intencionalidades. A continuación, presentamos algunos ejemplos que dan cuenta de diferentes aspectos que promueven la formación ciudadana:

Objetivos centrados en la relación pasado-presente-futuro y la formación de la conciencia histórica:

- *Desarrollar la conciencia histórica y el pensamiento crítico reflexivo a partir de la comprensión de la relación entre pasado, presente y futuro.* (A. A., Informe final de práctica docente, 2025)
- *Relacionar el pasado reciente con el presente que habitan y los futuros que pueden construir.* (F. A., Informe final de práctica docente, 2021)
- *Debatir posibles similitudes y diferencias entre las problemáticas sociopolíticas del contexto de la Revolución Francesa y las actuales problemáticas argentinas.* (L. P., Informe final de práctica docente, 2024)
- *Establecer relaciones entre pasado y presente para comprender la situación actual de los pueblos originarios y afrodescendientes.* (M. P., Informe final de práctica docente, 2023)

Objetivos orientados a la formación de una ciudadanía activa y transformadora:

- *Relacionar pasado-presente... permitiendo la posibilidad de que puedan no solo comprender el mundo en que viven, sino también actuar en él.* (J. W., Informe final de práctica docente, 2022). *Comprenderse como sujetos y sujetas protagonistas de la sociedad en la que viven.* (F. A., Informe final de práctica docente, 2021)
- *Reconocer la capacidad de agencia de los/as individuos sociales para transformar las condiciones en las que viven.* (A. A., Informe final de práctica docente, 2025).

- *Reconocerse como sujetos políticos capaces de transformar la sociedad en la que viven y los espacios en los que habitan.* (J. G., Informe final de práctica docente, 2025)

Objetivos enfocados en el desarrollo de competencias o habilidades propias del pensamiento histórico y social

- *Desarrollar capacidades relacionadas con la construcción del conocimiento histórico (competencias de investigación, lectura y escritura de textos, interpretación de fuentes históricas, imaginación histórica, pensamiento crítico-reflexivo, imaginación histórica.* (E. P., Informe final de práctica docente, 2025)
- *Adquirir herramientas para desempeñar una ciudadanía activa y comprometida con su entorno social, fortaleciendo prácticas democráticas y participativas.* (J. G., Informe final de práctica docente, 2025)
- *Intervenir activa y críticamente a través de comentarios, preguntas, diálogos y/o debates que surjan en las clases.* (V. LL., Informe final de práctica docente, 2022).
- *Que puedan hacer ejercicios de empatía histórica, al pensar que algunas de sus reivindicaciones son análogas a las de esos jóvenes, delimitando rupturas y continuidades.* (F. A., Informe final de práctica docente, 2021)

Como vemos, las y los practicantes se proponen establecer relaciones entre las distintas dimensiones de la temporalidad con la clara intención de reconocer los cambios y las continuidades, así como la historicidad de las problemáticas actuales. De esta manera, buscan propiciar el desarrollo de la conciencia histórica para el ejercicio de la ciudadanía, otorgándole importancia a determinadas problemáticas sociales e históricas que les permita al estudiantado pensarse como agente social capaz de transformar la sociedad.

El recorte del contenido: enunciados que problematizan

Los contenidos que elegimos enseñar y la forma en la que los enunciamos expresan opciones que obstruyen o favorecen la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva. Estas elecciones se expresarán en la selección de acontecimientos y procesos históricos, en las interpretaciones historiográficas, en los actores sociales que abordaremos, en los conceptos y categorías de análisis que propondremos, en las relaciones pasado-presente-futuro que

permitan extrapolar y comparar con otras situaciones y contextos (y por qué no con cuestiones de la propia vida y realidad social).

En general, las y los practicantes siguen la lógica de contenidos planteadas por las y los profesores co-formadores. Sin embargo, cuentan con ciertas libertades que les permiten hacer su propia propuesta. En esta instancia, llevan a cabo una actividad compleja que ya han experimentado en grupos pequeños de trabajo durante el cursado de Didáctica de la Historia. A continuación, citaremos algunos ejemplos en los que procuran formular los contenidos tratando de evitar la mera enunciación de acontecimientos y/o procesos históricos.

- *Política económica neoliberal. Flexibilización y precarización laboral, concentración de la riqueza y aumento de la pobreza.* (J. W., Informe final de práctica docente, 2022)
- *Ruptura del orden colonial, revolución y guerras de independencia. El complejo proceso de construcción de un nuevo orden post independiente en el Río de la Plata (1750- 1850).* (J. L., Informe final de práctica docente, 2022)
- *Conflictividad y consenso entre los Estados Autónomos Provinciales: intentos de organizar un nuevo orden social en el Río de la Plata (1819-1932).* (G. M., Informe final de práctica docente, 2023)
- *Impacto de la Revolución Industrial a nivel global y en la larga duración... ¿Cuál es la proyección de este proceso en el contexto rioplatense de construcción de un nuevo orden social?* (A. A., Informe final de práctica docente, 2025)
- *Los legados de la Revolución Francesa (1789-1799) ¿Un cambio político trascendental para la humanidad?* (L. P., Informe final de práctica docente, 2025)
- *La economía agroexportadora en Argentina: ¿los años dorados de la historia argentina? La Ley Sáenz Peña: ¿democracia para todos y todas?* (E. P., Informe final de práctica docente, 2025)

En las distintas propuestas se puede observar el uso de conceptos, el planteo de relaciones entre pasado y presente, la utilización de diadas o contradicciones. De esta manera, a través de la conceptualización establecen generalizaciones explicativas de acciones, acontecimientos y/o procesos históricos específicos. Por otra parte, se observa la utilización de la pregunta que pone en duda determinadas afirmaciones o plantea tensiones sociales y/o políticas, invitando a dudar y reflexionar respecto de desarrollos históricos que consideran significativo enseñar y que impactan en el presente. Planteos que

en general se corresponden con los objetivos que se propusieron y que ponen en evidencia un posicionamiento historiográfico y político, que lejos de adoctrinar, se propone problematizar y debatir.

En otro caso, se define un recorte de contenidos que apuesta a discutir los relatos historiográficos, como en el siguiente ejemplo,

Debate en torno a las múltiples interpretaciones del proceso de conquista y colonización en América: mutuo descubrimiento, encubrimiento, choque de culturas, (des)encuentro, leyenda negra y rosa, mirada indigenista. Reflexión sobre día del respeto por la diversidad cultural y las distintas maneras de conmemorar el 12 de octubre. (M. J., Informe final de práctica docente, 2022).

Sin dudas, abordar los múltiples relatos históricos respecto de un acontecimiento o proceso histórico es considerado central a lo largo de la formación universitaria. Sin embargo, son pocos las y los practicantes que lo extrapolan a la escuela secundaria. Como señala Bain (2005), la formulación de preguntas sobre los relatos permite al estudiante ver el agua en que están nadando. Además, permite romper con credulidades ingenuas en torno un pasado único e invariable que no es sometido a la interpelación crítica, explicitar que el conocimiento histórico y social es construido y es el resultado de una interpretación, lo cual supone la intervención insoslayable del investigador, sin el cual sería imposible la reconstrucción histórica. Esta es una forma de problematizar los discursos que circulan en la sociedad, ya que brinda herramientas con el objeto de usarlas en el presente como ciudadanos advertidos de que aquello que le dicen responde a intereses y perspectivas ideológicas y políticas.

La elección del actor social también se constituye en un problema a abordar, con una clara intención de historiar a los invisibilizados.

- *El papel de las mujeres durante la Primera Guerra Mundial: posibilidades, oportunidades y activismo. Mujeres en el frente de batalla, en el Home Front y al frente de fábricas y servicios civiles.* (V. LL., Informe final de práctica docente, 2022).
- *La mujer en la Revolución Francesa: la Declaración de la mujer y la ciudadana en contraposición a la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano.* (A. M., Informe final de práctica docente, 2022)
- *Mujeres indígenas que “colaboran” con conquistadores y resisten a la dominación colonial: los casos de Malinche y Bartolina Sisa.* (M. J., Informe final de práctica docente, 2022)

- *La situación de los pueblos originarios y los afrodescendientes hoy.* (M. P., Informe final de práctica docente, 2023)
- *El rol de las mujeres durante el peronismo.* (R. O., Informe final de práctica docente, 2024)

Aunque los actores sociales “olvidados”, como las mujeres, han comenzado a ser visibilizados en trabajos historiográficos, su impacto en el currículo escolar ha sido limitado. Sin embargo, las y los practicantes demuestran entender que la elección de actores sociales escasamente trabajados en las aulas resulta fundamental para establecer relaciones comparativas entre contextos históricos muy distintos. Esta opción les permite problematizar e identificar sus significados y usos a lo largo del tiempo. De esta manera, se produce una selección y formulación alternativa de contenidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Hernández Carretero, García Ruíz y de la Montaña Conchilla, 2015) que permite reflexionar sobre la exclusión que han sufrido en el ejercicio de la ciudadanía.

Finalmente, están las prácticas en la que de manera más explícita optan por trabajar contenidos vinculados a la formación ciudadana.

- *Formas de avasallamiento de la dignidad humana en el pasado y en el presente. La Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución en el tiempo... los Derechos de los niños, niñas y adolescentes. El conflicto de la(s) ciudadanía(s) en el marco de los flujos migratorios.* (J. G., Informe final de práctica docente, 2025)
- *Los mecanismos de participación juvenil en la escuela secundaria: el centro de estudiantes de la Escuela Industrial Superior en la historia reciente... los desaparecidos de la Escuela Industrial Superior. Los mecanismos de participación juvenil en la escuela: reflexiones sobre el centro de estudiantes.* (F. A., Informe final de práctica docente, 2021)
- *La Constitución Nacional. ¿En qué radica su importancia histórica? ... Derechos de Primera, Segunda y Tercera Generación. ¿Qué representan? Nuevos derechos y garantías constitucionales. Habeas Corpus, Habeas Data y Recurso de Amparo.* (A. C. y L. H., Informe final de práctica docente, 2021)
- *Los Derechos Humanos como una construcción social, histórica, cultural... La Declaración de los Derechos del Hombre y el ciudadano como antecedentes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Los análisis de casos del Holocausto, la Dictadura miliar en Argentina y el apartheid de Sudáfrica.* (A. S., Informe final de práctica docente, 2024)

En estos contenidos se puede observar una clara intención de enseñar conceptos relevantes para la construcción y ejercicio de la ciudadanía que tienen anclaje en el presente. Desde la Didáctica de la Historia venimos insistiendo en la necesidad de abordar en las aulas problemas sociales relevantes o conflictos candentes. Insistimos con estas propuestas, ya que permite centrarse en situaciones reales que, por su relevancia, requieren tratamiento y soluciones colectivas. Los problemas han de ser abiertos, han de poder debatirse y ser tratados en el cruce de distintas disciplinas, con lo que plantean un desafío al curriculum prescripto. Tienen la ventaja de motivar al estudiantado y, al mismo tiempo, propiciar la formación de competencias vinculadas al ejercicio consciente de la ciudadanía (García Pérez, 2014; Ocampo Ospina y Valencia Carbajal, 2016).

Diseñar el currículo en términos de problemas sociales relevantes conlleva una reflexión historiográfica y epistemológica profunda que tiende a soslayarse en el ejercicio de la profesión. Y más allá de los debates que se plantean en el ámbito de la formación inicial, las y los practicantes se encuentran condicionados al momento de dar clases por la propuesta de contenidos que viene desarrollando la co-formadora. Sin embargo, recuperan de manera incipiente estas cuestiones en el análisis de sus clases. La tarea requiere además la vinculación pasado-presente-futuro, en tanto posibilita la construcción de una conciencia histórica fundamental para la ciudadanía crítica. Es decir, el pasado adquiere sentido a partir de preguntarse por problemas sociales del presente, lo que implica reconocer su historicidad y establecer nexos con la realidad inmediata de las y los estudiantes, no sólo para que analicen discursos y relatos que atraviesan su cotidianidad, sino también para que se reconozcan protagonistas de futuros posibles, probables y deseables (Santisteban Fernández y Anguera Cerarols, 2014), ya que el mañana no es inexorable e inevitable, sino que se lo puede pensar y cambiar.

Este enfoque centrado en problemáticas con mayor anclaje en el presente se puede reconocer cuando se abordan contenidos referidos al ejercicio de la ciudadanía y a los derechos planteados en la Constitución Nacional, cuando se debate sobre la conquista y colonización de América y sobre las representaciones construidas históricamente en torno a las ideas sobre el descubrimiento, a las representaciones sobre el mundo indígena y su continuidad histórica. También podemos ver ese propósito cuando se abordan procesos históricos significativos como la revolución francesa y se detienen en las acciones de las mujeres vinculando aquella situación histórica con la actualidad. De esta forma, aportan definiciones para comprender la articulación entre pasado y presente. Falaize destaca su carácter controversial en el sentido de que son debatidas en la sociedad y que los medios masivos contribuyen a la creación

de “opiniones, prejuicios y otros tópicos de los alumnos o de los profesores, obstáculos potenciales para la transmisión de conocimientos seguros y fiables” (2010, p. 189). De manera similar, para Lamas y Funes, los problemas pueden ser considerados candentes cuando

Tienen presencia en los medios de comunicación y, (...) en la vida cotidiana [De este modo se pueden] aportar explicaciones científicas a fenómenos sociales que percibimos diariamente, que muchas veces son abordados desde una perspectiva basada en el sentido común. (2014, p. 5)

Y en este sentido, las cuestiones vinculadas a los mecanismos de participación juvenil y los centros de estudiantes en las escuelas secundarias, los derechos humanos y los recursos de amparos previstos en la Constitución o el conflicto de las ciudadanías en el marco de los flujos migratorios, se constituyen en temas que merecen ser abordados y problematizados.

La compleja tarea de problematizar las actividades

En trabajos anteriores, nos hemos referido a las dificultades que aparecen frecuentemente en las prácticas del estudiantado y que atribuimos mayormente a lo que han vivido en la escuela y en la universidad (Coudannes y Andelique, 2014; 2016). Entendemos que apelan a estas experiencias cuando finalmente se encuentran al frente de un aula y deben “resolver” la clase, de ahí la aparición de momentos de exposición demasiado extensos sin participación, instancias de lectura compartida poco dinámicas, escasas preguntas o bien interrogantes que no generan curiosidad, empleo de fuentes meramente ilustrativas, presentación de textos demasiado sintéticos y simplificadores que no permiten reflexionar y construir conceptos. Todas estas decisiones se contradicen con las fundamentaciones que plantean, con la selección de contenidos que realizan e, incluso, con las posturas que adoptan en los debates que llevamos a cabo en el marco de los cursos de Didáctica de la Historia o Práctica Docente.

Más allá de esta caracterización general, las metodologías de enseñanza que emplean las y los practicantes conciben sujetos activos que interactúan en la clase con el docente y entre pares, o al menos es lo que intentan hacer. Se plantea el desarrollo de competencias del pensamiento histórico y social (Santisteban, 2010) que resultan centrales para la construcción de la ciudadanía y la configuración de un sujeto autónomo, responsable y comprometido social y políticamente con la sociedad en la que vive. Para ello, promueven en el aula actividades donde se simula el trabajo de las y los historiadores y se ponen en juego habilidades cognitivas que estimulan la capacidad de razonar: preguntar,

hipotetizar, describir, narrar, explicar, justificar, presentar evidencias, debatir y argumentar.

En función de estas metodologías interactivas recurren a diferentes tipos de materiales y/o recursos didácticos en los que las fuentes primarias y secundarias juegan un papel fundamental (Svarzman, 2000; Tribó Travería, 2005). En general, la mayoría de las y los practicantes evitan el uso del manual de texto tradicional y proponen múltiples materiales didácticos en diferentes formatos que complejizan las posibilidades de relacionar contenidos y permiten a las y los estudiantes acercarse al conocimiento desde distintas puertas de entrada (Gardner, 1996). Por ejemplo: textos elaborados por practicantes, citas de autores reconocidos, producciones audiovisuales, fotografías, dibujos, caricaturas, historietas, mapas geográficos, juegos contruidos por practicantes, producción de memes y relatos de vida, pinturas, artículos periodísticos publicados en la web, cuadros estadísticos, cuentos y poemas, discursos y propagandas de época, cronologías y mapas témporo-conceptuales, presentaciones (PPT, Prezi, Canva), etc.

En general, los materiales y/o recursos didácticos están inscriptos en una propuesta de actividades que favorece el desarrollo de la reflexión y la criticidad. En este sentido, cobra especial relevancia el tipo de preguntas o interacciones que se generan en el aula a partir del análisis de los recursos que se trabajan. Por ejemplo, a continuación, exponemos una serie de preguntas en el marco de una actividad de simulación, donde se puede apreciar cómo la practicante propicia el desarrollo del discurso argumentativo:

Imaginen que a partir del mes de noviembre, el centro de estudiantes se disuelve, y las autoridades de la Escuela Industrial Superior, deciden que es 3° "A" quien debe decidir el futuro del centro. Siguiendo la postura que les tocó, construyan argumentos para defenderla en un debate ante los otros grupos. ¿Por qué el centro no debería abrirse nuevamente? ¿Con qué argumentos defenderían esta postura? ¿A quiénes beneficiaría la no apertura del centro de estudiantes? ¿A quiénes no? ¿Qué otra organización podría reemplazar al centro de estudiantes? ¿Cómo se llamaría? ¿Qué organización tendría? ¿Quiénes la integrarían? ¿Dónde funcionaría? ¿De qué modo? ¿Qué nuevas funciones y tareas podría realizar esta organización? ¿Qué propuestas construirían para ella? (F. A., Informe final de práctica docente, 2021)

La interrogación ha cobrado especial relevancia en las propuestas de enseñanza llevadas a cabo por las y los practicantes para describir, identificar, relacionar, explicar, extrapolar, argumentar, fundamentar. Preguntas convergentes y divergentes que posibiliten analizar las fuentes y reflexionar

han sido muy utilizadas, tanto en actividades individuales y grupales escritas como en los momentos de socialización e interacción con el grupo clase. En general, se utilizan preguntas que apuntan a recuperar el contenido, interpretar las fuentes o comprender significados de un texto, con escasa utilización de preguntas metacognitivas o epistémicas.

Otras actividades apuestan por extrapolar conceptos utilizados para explicar el pasado a situaciones actuales. Una práctica que debemos destacar, ya que sin la conceptualización se caería en una historia centrada en los datos, personajes, fechas o acontecimientos aislados, sin articulación que los engloben en conjuntos mayores (González, 2023). El concepto debe permitir también la posibilidad de utilizarlo en diferentes contextos históricos, marcando su relatividad y carácter polisémico.

Para trabajar los conceptos... Observen atentamente el siguiente video: “2019: Año Internacional de las Lenguas Indígenas”, del canal DW Español. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=y6uBGZKi7ds> A continuación, resuelvan las siguientes actividades. 1. Identifiquen y anoten en sus carpetas algunos de los diferentes ejemplos de aculturación, desestructuración y de sincretismo cultural, en relación al lenguaje de las comunidades originarias de América Latina que se puedan observar en el video. 2. Piensen en otro(s) ejemplo(s) de aculturación, desestructuración y sincretismo que puedan observarse en la actualidad, que puedan observar en el mundo o en el contexto inmediato que los rodea. (M. P., Informe final de práctica docente, 2023)

En las prácticas donde se abordaron contenidos vinculados al pasado reciente o a la formación ciudadana, se han propuesto actividades que potenciaron el desarrollo de la conciencia histórica. En efecto, su abordaje propicia una vinculación con el presente que permite reconocer cambios y continuidades, y promover una valoración crítica y reflexiva del rol que nos cabe como ciudadanos en la actualidad. Esto se pudo apreciar en diferentes prácticas de enseñanza, en las que las fuentes primarias orales, los recursos digitales y/o virtuales (audiovisuales, entrevistas, spots publicitarios) posibilitaron las relaciones con el presente y el desarrollo del pensamiento histórico. A modo de ejemplo, se han podido establecer comparaciones entre las características del régimen dictatorial y la democracia actual en el ejercicio de derechos de ciudadanía, entre las políticas económicas de la Dictadura cívico-militar de 1976 y las políticas privatizadoras de la década del 90 o con el presente cuando se han recuperado, en parte, algunas funciones del Estado como es el caso de YPF o Ferrocarriles (J. W., Informe final de práctica docente, 2022).

En otros casos, se han utilizado las nuevas formas de comunicación de las redes sociales. Por ejemplo, una practicante propuso la elaboración de memes que promueven la vinculación pasado-presente respecto de una problemática que atraviesa a la historia argentina, y que hoy sigue permeando los debates políticos: peronismo y antiperonismo.

Cada estudiante deberá producir al menos un meme a partir de la siguiente propuesta: 1. La actividad será individual. 2. Podrán realizarla consultando los recursos bibliográficos trabajados en las clases anteriores: mapa temporal, esquema conceptual, cuadro sinóptico, síntesis, y cuadro comparativo. 3. Se entregará a cada estudiante una hoja en blanco y distintas imágenes de actores sociales y políticos, además de plantillas para recrear memes, siguiendo la lógica propia del periodo histórico abordado. 4. Apelando a su creatividad, intervengan la hoja en blanco con las imágenes o dibujos creando diálogos, utilizando frases, reivindicando estrofas de canciones, exponiendo sus pensamientos y posturas... remixen... conviértanse en meme-artistas. 5. Una vez que hayan terminado, cada meme será presentado por su autor, realizando una rueda de socialización. Nota: Pueden posicionarse desde una postura política oficialista o antiperonista, o si lo creen valioso, pueden generar relaciones con la situación política, social, económica y cultural actual de nuestro país. (R. O., Informe final de práctica docente, 2024)

Como vemos, hay un esfuerzo por pensar actividades disruptivas que conecten la enseñanza de la Historia con prácticas habituales que lleva a cabo el estudiantado a través de redes sociales virtuales. No obstante, y más allá de estas buenas intenciones, durante las observaciones de las clases notamos una tendencia a privilegiar la exposición explicativa. Además de reproducir ciertas prácticas que están en la formación docente, evidencia la preocupación por cumplir con las exigencias del currículo que las y los co-formadores les plantean. El temor a no lograr cubrir la totalidad de los contenidos en el desarrollo de las clases, condiciona las interacciones y los aleja de propuestas metodológicas dialógicas tan necesarias para el ejercicio de la ciudadanía.

Por otra parte, prevalecen prácticas como el “corte y pegue”, basadas en preguntas convergentes que se limitan a recuperar información y a seguir la lógica narrativa de los libros de textos. En consecuencia, cuando las y los practicantes proponen actividades alternativas, se presentan dificultades para resolverlas. Esto demuestra que las prácticas que recurren al planteo de problemas requieren una mayor sistematicidad. En la medida que sean propuestas discontinuas, tendrán escaso impacto o resultarán limitadas para promover el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo.

Una propuesta metodológica de enseñanza que se fundamente en la problematización del conocimiento histórico y social para la formación ciudadana, requiere necesariamente de un profesor crítico, reflexivo y ávido de conocimiento. Este docente debe ser capaz de asumir, como señala Lorenz (2019), un carácter de “anfíbio”, en el que la enseñanza y la investigación estén en permanente vinculación. Esto es crucial, porque como hemos señalado en trabajos anteriores, nadie puede enseñar lo que no sabe: ¿cómo enseñar a desnaturalizar lo “obvio” si nunca se asumió esa posición ante la vida y el conocimiento? Además, ¿cómo motivar al estudiantado a pensar críticamente el mundo si no demostramos entusiasmo por enseñarlo en las aulas? Por lo tanto, es claro que desarrollar este tipo de propuestas exige un compromiso político con prácticas educativas contrahegemónicas. Y para ello, debemos estar convencidos de que, aun en contextos adversos, podemos generar un cambio, aunque esa incidencia sea minúscula.

Ahora bien, ¿cómo hacerlo sin caer en el adoctrinamiento ideológico? Optar por determinados caminos para enseñar a interpretar la realidad social e histórica, ¿implica la imposición de determinadas ideas y la negación de lo diferente?, ¿qué rol debería jugar el profesor en dinámicas de trabajo donde se apuesta a la problematización? Al respecto coincidimos con López Facal y Santidrián (2011) en que esto es posible si invitamos a discrepar, a fundamentar las opiniones y a respetar las divergencias. Estamos convencidos de que podemos hacer del aula un espacio dialógico donde se recuperen las relaciones democráticas, manifestando nuestros puntos de vista, sin ocultarlos, pero tampoco imponiéndolos. Asumiendo una actitud ética e intelectualmente honesta, al explicitar cada una de las posiciones que merecen ser escuchadas, reconociendo al estudiante como un sujeto activo; sabiendo que cada decisión que tomamos en el aula tiene consecuencias públicas y políticas, como mencionamos antes. No se trata de hacernos los distraídos o de negar el poder que tenemos, sino de usarlo democráticamente, en la convicción de que con ese acto, también favorecemos la formación ciudadana.

Consideraciones finales

La investigación confirma que las y los practicantes apoyan la idea de problematizar el contenido para favorecer el desarrollo de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida. Sin embargo, estas intenciones se concretan de manera más efectiva en materias como Formación Ética y Ciudadana o Formación Ciudadana, donde estas temáticas y/o problemáticas ya están integradas en el diseño curricular. En cambio, en Historia, esta intención no se visualiza, salvo

en contadas excepciones. Al contrario, tienden a ajustarse al diseño curricular o a la propuesta de la co-formadora. Posiblemente, esto se deba a la fuerte presencia de un currículo residual (Siede, 2010) que resulta complejo desandar y que aún pervive, tanto en las escuelas como en la formación docente, donde la historia-resumen tiene prevalencia sobre la historia como disciplina.

Entendemos que, si bien los contextos de aplicación son una dimensión fundamental que considerar, es crucial volver a mirar la formación docente, tanto en su aspecto disciplinar como didáctico. ¿Se enseña a problematizar el conocimiento en las asignaturas disciplinares?, ¿hemos logrado romper en la formación docente con la lógica enciclopedista del conocimiento histórico y social? Además, ¿es suficiente lo que hace la didáctica para conmovir ideas arraigadas sobre el curriculum y lo que constituye una buena clase de historia?, ¿qué debates debemos hacer para entender que difícilmente se darán condiciones “ideales” en las aulas y que aun así no se debería renunciar a construir un pensamiento crítico?, ¿desde qué lugares construimos una ciudadanía crítica y comprometida socialmente? En este sentido, un nuevo libro coordinado por Gutiérrez Giraldo y Santisteban Fernández (2025) sobre la formación inicial (*La educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado en Iberoamérica*), nos invita a introducir en la formación del profesorado contenidos y competencias para educar en la educación ciudadana, ausencias que en gran medida compartimos con el resto de Iberoamérica.

Estamos convencidos de que problematizar al mismo tiempo implica un compromiso con el problema que es objeto de estudio, y esto requiere otorgarle un sentido social y político a eso que pensamos. En otras palabras, preguntarse cuáles son los objetivos disciplinares y pedagógicos que se persiguen, es decir, no sólo pensar en los medios sino también en los fines que siempre connotan opciones de valor político e ideológico. Estas cuestiones nos interpelan respecto de lo que estamos haciendo para que futuros profesores y profesoras desarrollen mayor autonomía en la puesta en práctica del curriculum escolar, teniendo en cuenta que como se lleva a cabo actualmente obtura la posibilidad de construir habilidades para interpretar la realidad social y actuar en el mundo. Para ello, necesitamos docentes que abracen la docencia con entusiasmo y pasión por lo que hacen. En otras palabras, para enseñar a que las y los jóvenes sean capaces de participar activamente, integrar conocimientos, habilidades complejas y actitudes de un modo que les permita tomar decisiones, responsabilizarse de sus acciones, construir una competencia social y ciudadana del siglo XXI –que no se reduzca al ejercicio del sufragio–, se requiere de docentes comprometidos política y socialmente con su presente y con la formación ciudadana activa, crítica y reflexiva.

Referencias bibliográficas

- Bain, R.B. (2005). ¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de cómo aprende la gente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria. *Eduteka*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/ComoAprendenLosEstudiantes>
- Carretero, M. (2024). *Históricamente*. Siglo XXI.
- Coudannes, M. & Andelique, M. (2014). ¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 12, pp. 55-77.
- Coudannes, M. & Andelique, M. (2016). Innovación en la enseñanza universitaria. Las prácticas de los futuros profesores de Historia. *Andamio. Revista de Didáctica de la Historia*, 3(2), s/d.
- Coudannes, M. & Andelique, M. (2018). *La problematización de las propuestas de enseñanza de los profesores de Historia. Análisis de relatos reflexivos de experiencias de práctica durante la formación inicial*. Ponencia presentada en las XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, Bariloche.
- Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En Ávila Ruiz, R.M., Rivero García, M.P. y Domínguez Sanz, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS.
- García Pérez, F.F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En Pagés, J. & Santisteban Fernández, A. (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. UAB.
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós.
- González, M.P. (2023). Las actividades en la historia como disciplina escolar en secundaria; entre la estandarización, la innovación y la dispersión. En Finocchio, S. & González, M.P. (Eds.). *La historia en la escuela. Transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario*. Ed. Biblos.
- Grimson, A. (2008, 21 de junio). ¿Sirven de algo las ciencias sociales? *Revista Ñ, Clarín*. Recuperado de <http://www.laondadigital.uy/LaOn-da2/301-400/399/C1.htm>

- Gutiérrez Giraldo, M.C. & Santisteban Fernández, A. (Coords). (2025). *La educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado en Iberoamérica*. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro.
- Hernández Carretero, A.M., García Ruíz, C.R. & de la Montaña Conchilla, J.L. (Eds.). (2015). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Lamas, M. & Funes, G. (2014). Historia reciente e interdisciplinariedad. En Coudannes Aguirre, M. & Jara, M.A. (Comps.). *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia de APEHUN* (e-book). UNL.
- López Facal, R. & Santidrián, V.M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, pp. 8-20.
- Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Paidós.
- Ocampo Ospina, L.F. & Valencia Carbajal, S. (2016). *La enseñanza de las ciencias sociales desde el enfoque de Problemas Sociales Relevantes: Una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela* [Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional. Recuperado de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2212/1/PB0709_luisa_santiago_ensenanzaciassociales.pdf
- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En García Santa María, T. (Coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Díada.
- Pagès, J. (2002). Preguntas y problemas del currículo de ciencias sociales en la Enseñanza Obligatoria. La preparación para la acción. En Benejam, P. (Coord.). *Enseñanza de las Ciencias Sociales, módulo II*. Santillana.
- Pagès, J. (2013). Tiempo, Memoria, Lenguajes y Enseñanza de Historia: Entrevista con el professor Dr. Joan Pagès Blanch. *OPSIS*, 13(1), pp. 17-30.
- Pagès, J. & González, N. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, pp. 52-56.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, pp. 34-56.
- Santisteban Fernández, A. & Anguera Cerarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 19, pp. 249-267.

- Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En I. Siede (Comp.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.
- Svarzman, J. (2000). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la Historia a través de la vida cotidiana*. Novedades educativas.
- Tribó Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes en la enseñanza de la historia*. Ice.