

**LA NECESIDAD DE CONSTRUIR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LAS CLASES DE HISTORIA: UNA EXPERIENCIA PERSONAL COMO PROPUESTA PARA REPENSAR LAS RPP EN EL AULA**

**Prof. Sivadon Kissling, Luciano Bruno <sup>a</sup>**

<sup>a</sup> *Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba*

---

**Abstract**

This article will seek to address the importance of building historical thinking skills in secondary school students. We will develop trial tools that are useful for such work, the use of triadic pattern based on active participation of students and the elaboration of past/present relations (RPP) in history classes. The analysis of this work will be based on the perspective of critical didactics. In turn, the author of this paper will try to exemplify his pedagogical experience in teaching practices at the institution "C.E.N.M.A. Parque Futura".

**Keywords**

<past-present relations> <triadic pattern> <historical thinking> <prospecting

**Resumen**

En este artículo, se buscará abordar la importancia de construir competencias del pensamiento histórico en el alumnado de las escuelas secundarias. Desarrollaremos herramientas tentativas que resulten útiles para dicha labor, es decir, el uso del patrón triádico fundamentado en la participación de los estudiantes y la elaboración de relaciones pasado/presente (RPP) en las clases de Historia. El análisis de este trabajo estará

---

**Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.**

**Vol. VI – Núm. 2**

Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



fundamentado desde la óptica de la didáctica crítica. A su vez, se buscará ejemplificar con una experiencia pedagógica que tuvo el autor de este escrito en sus prácticas docentes en la institución “C.E.N.M.A. Parque Futura”.

#### **Palabras claves**

**<relaciones pasado-presente> <patrón triádico> <pensamiento histórico> <prospecciones >**

### **1.Introducción**

La aspiración de la que partimos en esta producción pone el eje en la didáctica crítica. La premisa de esta, según Cuesta (2005), es la de lograr en los estudiantes el deseo, enseñar a desear más y mejor. Desear un mejor porvenir. Las dos caras de esta didáctica se presentan como la indagación y el aprendizaje de la relación dialéctica entre las condiciones sociohistóricas (las necesidades) y las cambiantes formas de subjetividad volitiva (deseos) de los agentes educativos.

Esto está intrínsecamente vinculado con la labor del docente de Historia, que comprende a la disciplina como una herramienta que aporte a los estudiantes la noción de que el resultado de lo que se hizo en el pasado es resultado de lo que sucede en el presente, y lo que será de nuestro futuro es el resultado de lo que hagamos hoy. Comprender que estos tres tiempos están unidos, y que la agencia de las sociedades humanas es lo que genera el devenir histórico, es una de las principales competencias del “pensamiento histórico”.

El desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado secundario es indispensable, debido a que permite construir saberes y posibilita interpretar la realidad histórica de una manera más independiente. Permite al estudiante analizar su presente desde una óptica más compleja, analizando sus dimensión política, social y económica. Este se genera cuando un estudiante se enfrenta a un reto o problema, lo que le permite formularse preguntas, sintetizar y comunicar información, ayudando a dar sentido a la historia. Es fundamental para formar jóvenes ciudadanos críticos (Pagés, 2009).

---

### **Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.**

**Vol. VI – Núm. 2**



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



El contexto en el que vivimos nos lleva a pensar-repensar nuestras prácticas como docentes de Historia. Un tiempo convulso, donde prima un individualismo que no permite que aceptemos lo distinto, la alteridad, la diversidad. Un presente donde se discuten los valores democráticos, donde las condiciones materiales de nuestras vidas caen día a día más en la precariedad. En este contexto, tenemos que utilizar las herramientas que nos aporta la Historia.

La educación forma parte de nuestra soberanía, siempre y cuando esté orientada a la emancipación de los sujetos a quienes transmitimos esa educación, solo si la enseñanza de la historia consigue que se comprenda que nuestro pasado forma parte indisolublemente de nuestro presente. Nuestra cultura, nuestra historia, está compuesta no solo de aquellos grandes personajes que recuerda el historicismo nacional, sino de aquellos grupos plebeyos, clases subalternas, negros, esclavos, originarios y mujeres invisibilizadas que dieron su sangre por la formación de una nación libre y soberana.

Estas son las armas que nuestro oficio nos da para luchar por una sociedad más justa e igualitaria, para apuntar a una mejora de vida común (colectiva) y aspirar a la convivencia democrática. Si logramos que los estudiantes se sientan parte de los contenidos y saberes que deseamos que construyan, comprenderán el lugar que ocupan en la historia y que nuestro futuro será el fruto de lo que en nuestro presente hagamos. He aquí nuestro campo de accionar para el desarrollo de la educación para la democracia.

Comprendiendo su lugar, el estudiantado podrá significar mejor la complejidad que entraña la vorágine de sucesos del presente de una forma mucho más relevante y completa. Con esto, lograrán proyectar su visión hacia un futuro más justo y equitativo. Por ello, hay que enseñar a desear más y mejor, hay que enseñar a que podemos pensar un futuro mejor, un futuro que construiremos desde lo colectivo. Y para ello necesitamos comprender lo que sucedió en nuestro pasado, qué hicieron los humanos que nos antecedieron.

Para lograr estos objetivos, propongo una manera de organizar nuestras clases que consiste en la elaboración de secuencias didácticas estructuradas a partir de las relaciones pasado y presente (RPP), siempre sosteniendo los encuentros en un “patrón triádico” (Lemke,

---

## Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.

Vol. VI – Núm. 2



1997) flexible, que busque la participación del estudiante en la construcción de los conceptos históricos de las clases, con el objetivo de generar situaciones que permitan llevarnos a otras estructuras de actividad como los diálogos verdaderos, las discusiones cruzadas, los debates, etc. (Lemke, 1997). Esto permitirá la construcción de conocimientos de maneras operacionales y significativas (Edwards, 1993) para, así, conseguir que los estudiantes logren verse en los contenidos históricos que proponemos en nuestras secuencias didácticas.

La propuesta que elaboraré para este artículo no es novedosa, pero su robustez yace en que es contundentemente sencilla, y la fundamentaremos apoyándonos en una experiencia personal que tuve durante el año 2022 en la institución C.E.N.M.A. “Parque futura”, Córdoba, Argentina. Fue en el primer año de un colegio para jóvenes adultos, en un curso compuesto de estudiantes, de nacionalidades y edades diversas (desde 19 a 56 años).

## **2. Conceptualización de la propuesta didáctica**

Antes de proseguir con los resultados de mi experiencia, resulta menester comenzar por un desarrollo conceptual.

Pensar históricamente requiere el desplazamiento a lo largo del tiempo, poder comprender las causas y consecuencias de los hechos pasados y cómo estos repercuten en el presente. El pensamiento histórico involucra una serie de competencias intelectuales tomadas del trabajo histórico. Implica establecer relaciones y contrastes entre las sociedades humanas, periodizando, comparando y distinguiendo la memoria de la historia (Pagés, 2009)

Por este motivo, nuestra propuesta se centra en la construcción de las RPP, ya que es una herramienta sumamente útil para que los estudiantes desarrollen las principales competencias del pensamiento histórico: la empatía, la imaginación, la conciencia histórica y, en consecuencia, poder apuntar a una educación para la ciudadanía (Santisteban Fernández, 2010).

Lo fundamental en esto es la problematización de los sucesos históricos a partir de casos actuales y cercanos a nuestra época. Para ello, el docente de historia no debe solamente ser conocedor de los saberes que su oficio le aporta, sino también estar atento a los sucesos que



pasan todos los días y de tener la perspicacia de pensar con ellos propuestas para trabajarlas en el aula. Tenemos la obligación de realizar la periodística labor de estar profundamente conectados con lo que pasa en nuestro presente. Si no llevamos al hombro dicha tarea, los conocimientos, sucesos y procesos históricos que les enseñaremos a nuestros estudiantes serán vistos por ellos como hechos sin importancia, sin aplicabilidad en su cotidianidad, serán objetos de una historia muerta.

Los hechos históricos nos deben aportar herramientas para comprender nuestro presente, para entender que ambos tiempos están unidos, que uno es la consecuencia del otro. De esta manera, el estudiante podrá sentirse reflejado en los procesos enseñados, podrá verse en el pasado lejano y, de esta manera, podrá ser conscientes del papel que ocupan en esta sociedad —y en la historia— y que su poder de agencia puede pensarse desde lo colectivo para mejorar lo establecido o cambiarlo. Para ello, la formación del pensamiento histórico siempre debe ir de la mano con la formación de la ciudadanía crítica.

Si conseguimos esto, el estudiante podrá construir los conocimientos de manera situacional y singular (Edwards, 1993). Por más que esta forma de construir el conocimiento es poco habitual, siempre debemos orientar nuestras clases para conseguirlo. Resulta importante enfocarnos en esto, debido a que este conocimiento se genera a partir de una relación más significativa entre este y el sujeto: es un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el “mundo” y la mujer o el hombre para el cual ese “mundo” es significativo (Edwards, 1993: 22).

Pero ¿Cómo conseguimos eso? ¿Cuáles son las herramientas que deberíamos utilizar para llevar a cabo esta propuesta? Las herramientas que propongo son dos: estructurar nuestras clases a partir de un patrón o diálogo triádico flexible, evitando lo máximo posible las exposiciones monologadas, y la utilización del método retrospectivo.

El diálogo triádico es la forma más común de llevar a cabo el desarrollo conceptual de una clase. Consiste en un patrón de tres partes: pregunta del profesor, respuesta del alumno y evaluación del profesor. Este tipo de diálogo nos permite salirnos de la posición del profesor que monologa y no hace partícipe al estudiante de la construcción de conocimientos. Sin embargo,

---

## Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.

Vol. VI – Núm. 2



el docente tiene que estar abierto hacia la participación del alumnado, permitiendo que los estudiantes puedan ampliar la información y confiar en que podrán, con su experiencia de vida (sea poca o mucha), relacionar lo que expresen con lo analizado en la clase.

La flexibilidad del diálogo triádico es fundamental, debido a que con ella se podrán abrir otras estructuras de actividad. El patrón triádico una excusa: con este, lo que en realidad buscamos es poder generar discusiones cruzadas entre los estudiantes, o un diálogo verdadero entre el alumno y el profesor, donde el primero logre abrirse y contar experiencias personales o elaborar preguntas que amplíen las respuestas (Lemke, 1997). Esta manera facilita la construcción operacional del conocimiento y nos permite acercarnos más al objetivo de que los estudiantes construyan el conocimiento de una manera significativa.

La otra herramienta que promovemos para la elaboración de las RPP tiene que ver con el método retrospectivo que propone la Profesora Simián de Molinas (citado por De Amezola, 2009). El mismo consta en estudiar el pasado siguiendo un orden cronológico regresivo a partir de acontecimientos de la actualidad, de modo que la historia sea un instrumento adecuado para la comprensión del presente (De Amezola, 2009: 120). Para ello, es necesario hacer una secuenciación temática con una coherencia interna, donde se respeten y delimiten bien los tiempos y las estructuras a analizar de un periodo histórico, pensando esto en sus etapas. A su vez, debemos estar abiertos a modificar nuestra planificación a medida que avancemos —sobre todo, en el caso de que suceda un hecho en la actualidad que resulte importante para tratarlo en clase, como “cambios políticos, problemas sociales, adelantos científicos, éxitos literarios o artísticos, deportes, etc.” (Simián de Molinas, 1970)—. Esto consiste en un continuo “ir y venir”.

## 2.1 Una vivencia personal

Profundizar mucho en esta experiencia personal requeriría hacer un artículo aparte, debido a la planificación, la cantidad de actividades y los recursos (mapas, líneas del tiempo, fuentes, materiales audiovisuales, etc.) implicados. Así que intentaré hacer una breve descripción del contexto, de la propuesta didáctica y mencionar a quiénes estuvo destinada.

---

### Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.

#### Vol. VI – Núm. 2



Esto sucedió en mis prácticas docentes durante el año 2022. El tema que nos tocó abordar fue “La construcción del orden colonial” (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2011, propuesta curricular para el ciclo básico del nivel secundario presencial de jóvenes y adultos). La propuesta didáctica fue elaborada en conjunto con mi compañero Alexis Bosques, la cual consistió en estructurar las 5 clases de la propuesta en 4 dimensiones (política, social, económica y cultural) del Orden colonial español de Latinoamérica.

Dichas dimensiones estarían enfocadas desde la óptica de los pueblos originarios, partiendo de la definición de orden colonial propuesta por Balandier (1973): un orden basado en la dominación y el sometimiento de todas las dimensiones de la vida de los pueblos conquistados, y, en consecuencia, del establecimiento de una nueva organización política, social, económica y cultural. La quinta y última clase era de rebeliones andinas, la cual servía para construir el concepto de agencia y exponer cómo las comunidades originarias contestaron a la dominación española.

Las clases, a su vez, estuvieron pensadas a partir de patrones triádicos: cada concepto, cada actividad, cada material traía consigo preguntas para los estudiantes, previamente elaboradas con el objetivo de que ellos tengan un papel activo en la construcción de conocimientos. Con Alexis Bosques tomamos la decisión previa de fomentar y dar lugar a cualquier participación que un estudiante diera, con una postura flexible al debate y otros tipos de diálogos.

Por último, para cada encuentro planificamos actividades donde se pudieran elaborar RPP: los pueblos indios se relacionaron con el Pueblo de la Toma en Córdoba; las jerarquías y castas sociales se contrastaron con artículos de nuestra Constitución Nacional; el modelo extractivista colonial se lo relacionó con las minas de Famatina y se trajo el caso de Potosí en la actualidad; al sincretismo cultural, se lo vinculó con la “Virgen de Copacabana”; y, a las rebeliones andinas, con el caso de Rafael Nahuel.

---

## Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.

Vol. VI – Núm. 2



Esta propuesta estuvo destinada al curso primer año “B” de C.E.N.M.A. “Parque Futura” (Córdoba, Argentina); un curso compuesto por jóvenes adultos (de 19 a 56 años), y con 4 alumnos que eran migrantes bolivianos. Es decir, un curso caracterizado por ser heterogéneo.

La situación que traigo a colación fue una dada durante la clase tres, clase que yo debía dar, la cual consistía en la dimensión económica del orden colonial y se construirían los conceptos de trabajo forzado, extractivismo y monopolio comercial español, posicionándonos en el caso del “Cerro Rico” de Potosí.

Aproximadamente a la mitad de dicha clase, luego de ver un fragmento de un documental que trataba el caso del Cerro Rico, un estudiante oriundo de Bolivia nos comentó su experiencia trabajando a sus 15 años en el “Cerro Rico”. A partir de allí, el ritmo de la clase cambió y tuvimos que tomar una serie de microdecisiones (Edwards, 1993) a la hora de pensar la continuación de la clase. Entre ellas, una fue dejar de lado actividades previamente planificadas y abandonar el patrón triádico. Las actividades para elaborar las RPP, planificadas previamente, resultaron irrelevantes en este contexto, ya que teníamos a un alumno que había vivido en carne propia el trabajo forzoso en las minas de Potosí. De esta manera, la clase se tornó en este suceso y la vivencia relatada por el estudiante fue el eje del resto del encuentro. El patrón triádico se dejó de lado y la estructura de actividad se transformó en una discusión cruzada fusionada con un diálogo verdadero.

La vivencia relatada por el estudiante generó la conmoción de sus compañeros y también la mía, ya que relataba la situación que se vivía, la explotación, malas condiciones laborales, trabajo informal e infantil, accidentes que presencié. De esta manera, tanto el estudiante potosino como sus compañeros pudieron construir una relación significativa con los conceptos históricos tratados en el mismo encuentro, ya que se vieron reflejados también en sus propias vivencias (la mayoría eran trabajadores y tenían hijos a cargo).

Esta situación pudo relacionarse con las condiciones de las que previamente habíamos hablado al inicio de la clase, realizando de esta manera una RPP inesperada y espontánea.

---

## **Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.**

### **Vol. VI – Núm. 2**





A continuación, procederé a exponer fragmentos de diálogos de la clase para lograr visualizar lo expuesto en esta propuesta. Comenzaremos por el momento donde se abre el diálogo triádico a otras estructuras de actividad.

Estudiante 2: ¿Y cómo era el trabajo? ¿Te gustaba?

Estudiante M: Más o menos, fue mi primer trabajo en serio. Teníamos que trabajar mucho, y no teníamos buenas condiciones.

Practicante: ¿Eran muchas horas de trabajo? ¿Les brindaban herramientas y equipos de seguridad?

Estudiante M: Teníamos que trabajar entre 8 y 10 h.; a veces, 12, cuando necesitábamos plata y hacíamos horas extras. Las herramientas y la ropa las teníamos que comprar nosotros. Cuando uno empieza a trabajar, comienza con el martillo, después con el tiempo uno puede comprarse un martillo eléctrico y ahí se vuelve mucho más sencillo el trabajo.

Estudiante 3: ¿Cómo es un martillo eléctrico?

Estudiante M: Es una herramienta grande, que tiene un cincel para perforar la piedra. También la dinamita la teníamos que comprar nosotros.

Practicante: Me imagino que tiene que ser un trabajo muy pesado; también tengo entendido que la exposición a ciertos gases de la mina es muy nociva para los trabajadores<sup>1</sup>.

En este segmento, se da una estructura de actividad que se sale del patrón triádico propuesto para esta clase. La estructura de actividad que se construye en este segmento fue un diálogo verdadero fusionado con una discusión cruzada (Lemke 1997)<sup>2</sup>. Como podemos ver, este diálogo fue variando a lo largo del segmento, lo cual nos muestra la diversidad de situaciones que acontecen en una misma clase. Podemos observarlo en preguntas hechas por el practicante como: ¿Eran muchas horas de trabajo? ¿Les brindaban herramientas y equipos de seguridad?” y comentarios como: “Me imagino que tiene que ser un trabajo muy pesado; también tengo entendido que...” Consideramos que fue un diálogo verdadero porque el practicante no buscó

---

## Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.

Vol. VI – Núm. 2



evaluar al estudiante que comentaba su experiencia y dicho diálogo no coincide con la estructura de patrón triádico. Al mismo tiempo, le pedimos al alumno que cuente su experiencia real (haciéndolo de manera genuina con el afán de que sea provechoso para la clase). El estudiante se abrió al curso y nos contó una experiencia de vida, mostrándonos la situación compleja que se vive en las minas del “Cerro Rico”.

Retomando a Lemke (1997), este diálogo verdadero se fusionó con una discusión cruzada, debido a que se generó un diálogo entre el estudiantado y el practicante. Además, el segundo viró entre el lugar de moderador y de una posición de igualdad con los alumnos. Según el autor, es difícil recobrar el control de la clase una vez que el docente permitió una discusión cruzada; efectivamente, esto fue lo que sucedió, y más adelante veremos los intentos que hubo a la hora de buscar retomar el control de la clase.

Lemke (1997) nos dice que estos dos tipos de actividades de diálogo son las menos comunes, y considerando que fue la primera clase que dio el practicante, este caso fue mucho menos común todavía. No obstante, justificamos que este suceso se dio porque la clase se salió de la estructura clásica del patrón triádico, donde el docente es la autoridad y es quien dirige toda intervención. El papel principal lo tomó el estudiante que estaba contando su experiencia, y el practicante tomó el papel de mediador al mismo tiempo que de oyente (participando con preguntas relacionadas con la experiencia del alumno).

Proseguiremos con otro fragmento:

Practicante: Esta intervención me parece que tiene mucho valor y que va a aportar muchísimo en nuestra clase. ¿Te molesta seguir contándonos tu experiencia? Me gustaría que profundicemos en esto. ¿A qué edad comenzaste a trabajar en las minas?

Estudiante M: No hay problema. A los 15 años empecé a trabajar.

Se produce un silencio.

Practicante: Claro, eras muy chico. Me imagino que estabas trabajando en negro, ¿no?

---

## Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.

Vol. VI – Núm. 2



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Estudiante M: Sí, la mayoría de los mineros trabajaban en negro. A esa edad, no te pueden poner en blanco.

Practicante: Sí, no se puede: sería ilegal. El Estado no lo permite, en teoría. ¿Había muchos chicos de tu edad trabajando? ¿El Estado no regula nada?

Estudiante M: Había muchos chicos, incluso más chicos que yo. La verdad que es algo común, no solo en las minas, sino en muchos trabajos. Había sindicatos, y trabajadores con aportes, pero también había muchos trabajadores que no les permitían las empresas pertenecer a los sindicatos porque los tenían todos en negro.

Practicante: ¿Cómo funcionaba eso? ¿Había más empresas del Estado que empresas privadas?

Estudiante M: La mayoría de las empresas eran privadas, pero también había empresas del Estado en Potosí. La mayoría de los mineros preferían trabajar para las empresas extranjeras porque pagaban más. Muchas veces era difícil conseguir un trabajo con obra social y aportes, pero también había trabajadores que preferían estar en negro porque les pagaban más.

En este fragmento es donde más se puede observar el diálogo verdadero del que hablamos previamente. Fue un diálogo de preguntas del profesor y respuestas del alumno alejado del patrón triádico. Cuando el estudiante nos comenta que comenzó a trabajar en la mina con 15 años, se produce un silencio que el practicante rompió cuando retomó la palabra. Se puede hipotetizar que este silencio fue por la conmoción que generó esta declaración del estudiante M.

Estudiante 4: Che, ¿y qué es lo que sacan de la mina hoy?

Estudiante 3: Y... sacan plata, ¿no ves que es de lo que estuvimos hablando en toda la clase? El profe lo dijo varias veces.

Estudiante 4: Ay bueno, no seas mala.

Practicante: En realidad, hoy en día, casi no queda plata en el cerro, se extraen otros minerales.

Estudiante M: ¿Querés comentarnos qué es lo que más se extraía?

---

## Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.

### Vol. VI – Núm. 2



Estudiante M: Lo que nosotros más sacábamos era el estaño, pero también había otros muchos minerales, como el cobre. Ya queda poca plata, es verdad.

Por otro lado, aquí es donde mejor se observa la fusión de ambos diálogos (discusión cruzada y diálogo verdadero), sobre todo en el fragmento donde dos alumnas discuten brevemente sobre el mineral que se extrae del “Cerro Rico”. Una alumna le responde a otra que se extrae plata, tomando como referencia lo hablado al inicio del episodio y como válido debido a la autoridad de la palabra del practicante; sin embargo, la alumna no estaba en lo correcto, ya que hoy en día casi no se extrae plata del cerro, lo cual se lo hizo notar el residente, debido a la escasez de dicho material provocado por décadas de políticas extractivistas. Aquí el practicante retomó la palabra en papel de moderador, para aclarar el error de la estudiante y al mismo tiempo, al darle voz al estudiante M (¿Quieres comentarnos qué es lo que más se extraía?), se entrecruzan las formas de diálogo.

Teniendo en cuenta el desarrollo de este segmento de la clase, se logró construir un conocimiento situacional (Edwards, 1993) de los conceptos de trabajo forzoso y extractivismo.

Esta forma de conocimiento se construyó gracias a que la “lógica de la interacción” en nuestra clase estuvo enfocada en un diálogo triádico que tenía el objetivo de dar pie a la participación y los aportes que pudieran elaborar los estudiantes (al mismo tiempo, apoyados en la actitud de permitir que dichos aportes pudieran generar una situación como esta, la cual podría sacarnos de la estructura triádica propuesta inicialmente), y por haber planteado a lo largo del curso una “lógica del contenido” donde prime la construcción de RPP con el objetivo de poder dotar de una significatividad a los hechos históricos que construiríamos, con los cuales los estudiantes pudieran relacionarlos con situaciones cercanas o próximas. La lógica de la enseñanza también se dio en el hecho de que la relación con el conocimiento y su apropiación se da también entre pares, y no solo en la relación profesor-alumno (Edwards, 1993: 35).

---

## Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.

### Vol. VI – Núm. 2



Esta relación entre la forma y el contenido produjo que los estudiantes generen una “relación de interioridad con el conocimiento”, ya que consiguieron establecer una relación significativa a partir de la experiencia presentada por el estudiante en la clase.

Según Edwards (1993), esta forma de conocimiento situacional:

*se estructura en torno al interés de conocer una situación (...) una situación hace referencia a un conjunto de relaciones desde e implicando al sujeto en ellas. Es un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el mundo y la mujer o el hombre para el cual ese mundo es significativo” (1993: 22).*

El mundo (el compañero que trabajó a sus 15 años en una mina del Cerro Rico) se relacionó con la situación tan alejada que estábamos analizando (los conceptos históricos presentados para esta clase) generando una significación conjunta al tomar lugar en dicha situación (relacionando el presente de los mineros del Cerro Rico con el pasado de los originarios sometidos al trabajo forzado). Para el alumno que trabajó en la mina, el conocimiento significativo se dio por el valor intrínseco de dicho conocimiento al permitirle ubicarse en el mundo, mientras que al resto del curso dicha experiencia le permitió ubicarse frente al mundo. Parafraseando a Edwards (1993), hubo un tránsito de lo conceptual a lo personal (y al revés).

Desde otro ángulo, para analizar las formas en las que circularon los saberes históricos escolares se retoma lo planteado por De Amézola (2009), donde analiza el “método retrospectivo” —el cual es un instrumento para desarrollar RPP en los cursos de historia—. El autor cita a la Profesora Simián de Molinas, la cual comenta la importancia de:

percibir el interés renovado de los estudiantes, vivir el clima de participación y comunicación amistosa en el aula y tener la seguridad de escapar al tedio y anquilosamiento que provoca la repetición mecánica, durante años y años, de las mismas lecciones con idénticos procedimientos y donde lo único que cambia, por suerte para ellos, son los jóvenes destinatarios de eso que es la negación del aprendizaje (2009: 121).

---

## Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.

Vol. VI – Núm. 2



Consideramos que esta situación imprevista nos brindó una oportunidad inigualable para poder establecer y profundizar las RPP previamente planificadas en nuestra propuesta; pocas veces, se puede tener la oportunidad de tener a una persona que haya vivido tan de cerca un proceso que se trabajará en la clase.

En el mismo libro, De Amezola (2009) nos habla de la experiencia de las profesoras cordobesas Norma T. de La Plaza y Doralice Lusardi, las cuales nos dicen que los alumnos:

Al encontrarse con una historia viva que les permite apreciar las diferencias entre el hecho y la interpretación, descubren lo relativo de todo juicio de valor y se les facilita el intercambio de información con sus pares y el diálogo tolerante con sus compañeros. (2009: 122).

En conclusión, en esta clase se aprovechó la experiencia comentada por el estudiante, se utilizó dicha inesperada situación como fuente principal para la construcción de las relaciones pasado/presente, subrayando las diferencias (cambios y continuidades) entre las formas de organización económica del orden colonial español frente al de los Estados Nacionales Latinoamericanos. Esto fue fortalecido con análisis de videos e imágenes propuestos previamente para el encuentro al mismo tiempo que se utilizaron fuentes provenientes de los círculos académicos para el trabajo de conceptualización. De esta manera, esta situación particular brindó la posibilidad de construir nociones y conceptos claves para el tratamiento de la dimensión económica del orden colonial.

### **3.CONCLUSIÓN**

El motivo de este artículo no fue proponer una manera innovadora de pensar nuestras secuencias didácticas, sino, más bien, fue la de traer una manera sencilla, cuyos elementos fueron tomados de diversos autores y formas de concebir la historia, pero que en esa sencillez recae una efectividad a la hora de alcanzar nuestros objetivos.

La esencia de nuestra propuesta se vincula con 2 hitos: por un lado, tener confianza en nuestro estudiantado y en sus capacidades para pensar y construir críticamente conocimientos;

---

**Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.**

**Vol. VI – Núm. 2**

Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



y, por otro lado, pensar nuestras clases de Historia en clave con el presente y sus elementos que hacen mella en aquellos procesos históricos.

De esta manera, se puede conseguir que el estudiante consiga crear competencias en el pensamiento histórico al darle la posibilidad de tener un papel activo en la construcción de los conocimientos, y no ser un receptor pasivo de los conocimientos traídos al curso por un docente validado por una institución académica.

Al mismo tiempo, fomentado esta forma de dar las clases, los alumnos sí pueden hallar elementos de su cotidianidad, pueden ver reflejada su vida en aquellos sucesos del presente y construir relaciones semánticas con los del pasado, el estudiante podrá generar una relación de interioridad con aquel conocimiento. De esta manera, conseguirá una significativa construcción de este.

Pagés menciona:

Si creemos que (...) —el más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan—, también creemos que esta realidad dependerá de la opción que haga cada persona cuando lea, interprete y utilice el pasado para participar en la construcción de su futuro personal y social (2008 :15).

Por supuesto, mi propuesta no es infalible. Cada contexto, cada estudiante, cada escuela y cada curso presenta particularidades que hacen imposible pensar un modelo didáctico general y efectivo. Allí reside la forma y las habilidades del docente cuya pertinencia deberá aplicar en la singularidad de cada contexto.

Como el resto de los casos, el que hoy analicé en este artículo tuvo una singularidad que lo convierte en irreplicable e inaplicable de una manera calcada a otros casos. Lo verdaderamente importante del mismo es el hecho de que tenemos, como profesores, que fomentar la participación de los estudiantes, otorgándoles un importante papel a la hora de llevar a cabo cada clase. De esta manera, la forma y el contenido, si abogamos por una sociedad más justa, y que

---

## Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.

Vol. VI – Núm. 2



los alumnos consigan interpretar la realidad a partir de una responsabilidad cívica crítica y colectiva, serán adecuadas.

De igual manera, el profesor debe tomarse el trabajo de tener una adecuada comprensión de los sucesos que acontecen en la actualidad. Romero (1996) menciona que en la sociedad hay una demanda a los docentes para que relacionen las prácticas educativas con problemas actuales. Y, como agentes del Estado que trabajamos por construir una democracia y una ciudadanía crítica, tenemos como deber que cumplir con la demanda de la sociedad (en este aspecto).

Sin embargo, hay un tema que escapa tanto en este artículo como en la planificación de la clase analizada. Esto tiene que ver con el futuro, la prospección. Si pensamos a la historia como una herramienta fundamental para poder interpretar el presente en el que vivimos y conocer el lugar que ocupamos en el mismo, y que esto nos abre la puerta a poder pensar futuros deseables y posibles, más justos y equitativos, es necesario trabajar con ellos en las clases.

Es fundamental, además de las RPP, buscar que los estudiantes puedan imaginar el futuro. Aplicar las herramientas y competencias que nos aporta el pensar históricamente para lograr imaginar un mejor porvenir para la humanidad. Sin esta pata de la mesa, la ecuación queda incompleta. Tenemos que trabajar con estos tres tiempos: pasado, presente y futuro. Yendo y viniendo por los tres, pensando y repensando los mismos, buscando posibles soluciones a las falencias de nuestro presente y a aquellas que se vienen arrastrando desde nuestro pasado, nuestros errores, nuestros aciertos, nuestras humanas limitaciones, la maldad que se ha impartido al igual que la bondad.

De esta manera, coincidiremos en la inobjetable e indispensable importancia de nuestro oficio de profesores de Historia para el futuro colectivo y personal de las nuevas generaciones.

## Notas

1. Esta transcripción corresponde al informe realizado por mí para el coloquio final del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia (historia), septiembre 2024.

---

## Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.

### Vol. VI – Núm. 2





2. El diálogo verdadero ocurre cuando los profesores hacen preguntas para las cuales no saben la respuesta correcta. Por ejemplo, pueden pedir la opinión de un alumno o que se relate una experiencia real ... En estos casos no hay fundamento para una acción de evaluación de profesor y el diálogo triádico no se produce. Se dan preguntas de profesor y respuestas de alumno y el profesor tiene la acción optativa de comentario de profesor (Lemke, 1997: 9)

### Referencias bibliográficas

- Balandier, G. (1973). *Teoría de la descolonización*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Cuesta, R.; Baqué, J. M.; Montero, J. M.; Iglesias, F. J. M.; & Vicente, M. (2005). "Didáctica crítica: allí donde se encuentran la necesidad y el deseo". *Con-Ciencia Social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (9), pp. 17-54.
- De Amézola, G. (2009). "La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos". En *Clío & Asociados. La Historia Enseñada. Número 13*. pp. 104-131.
- Edwards, V. (1993). "La relación de los sujetos con el conocimiento". *Revista Colombiana de Educación*, (27). pp. 1-37.
- Lemke, J. L., & García, A. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de educación de la provincia de Córdoba (2011) Propuesta curricular para el ciclo básico del nivel secundario presencial de jóvenes y adultos. Córdoba
- Pagés, J. (2009). "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Vol. 7, pp. 67-91.

---

### Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.

Vol. VI – Núm. 2



- Pagés, J. (2008). "La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado". *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (6), pp. 71-89.
- Romero, L. A. (1996). *Volver a la historia: su enseñanza en el tercer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Santisteban Fernández, A. (2010). "La formación de competencias de pensamiento histórico". *Clío & asociados*, (14), pp. 34-56.
- Simián de Molinas, S. (1970). "El método retrospectivo en la enseñanza de la historia, Estrada". Citado por De Amézola, G. (2009) La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos. *En Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. Número 13. pp. 104-131.

**LUCIANO BRUNO SIVADÓN KISSLING**

[luciano.sivadon@mi.unc.edu.ar](mailto:luciano.sivadon@mi.unc.edu.ar)

Profesor de Historia recientemente recibido de la Universidad Nacional de Córdoba, FFyH, Escuela de Historia.

Este es mi primer artículo, inspirado en los conocimientos y vivencias que tuve a lo largo de mis prácticas docentes

---

**Heterocronías. Feminismos y Epistemologías del Sur.**

**Vol. VI – Núm. 2**



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

