JUGANDO CON CATEGORÍAS DENTRO DE UN GRUPO FOCAL. PRÁCTICAS DE PREGUNTAR Y CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN DOS FUTURAS PROFESORAS EN HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

BRINCANDO COM CATEGORÍAS DENTRO DE UM GRUPO FOCAL. PRATICAS DE PERGUNTAR E CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO EM DUAS FUTURAS PROFESORAS DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE NACIONAL DE MAR DEL PLATA

PLAYING WITH CATEGORIES WITHIN A FOCUS GROUP. QUESTIONING PRACTICES AND CONSTRUCTION OF HISTORICAL THINKING IN TWO FUTURE HISTORY TEACHERS AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF MAR DEL PLATA

Benjamín Matías Rodríguez[1]
Sonia Alejandra Bazán[2]

ARK CAICYT: https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/7jju5rdii

Resumen
El artículo es un desprendimiento de la tesis doctoral titulada "Prácticas de preguntar y construcción del pensamiento histórico. Un estudio interpretativo sobre las prácticas de enseñanza de los futuros Profesores en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata", realizada en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Asimismo, forma parte de las investigaciones realizadas dentro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Al tratarse de una investigación sobre las prácticas de los profesores en formación también incumbe al espacio de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la UNMdP. En este caso, hemos decidido presentar una parte que se ajusta a la discusión de las categorías emergentes en la investigación sobre las prácticas de preguntar. Se trata de la socialización resultado del grupo focal que que se realizó con la participación de las practicantes estudiadas, que denominamos Puzzle y Pixel, hacia el final de la investigación doctoral. Los interrogantes que guiaron el análisis de la información resultante fueron los siguientes: ¿Cómo comprendieron Puzzle y Pixel las categorías emergentes de la investigación en la realización del grupo focal? ¿Cuáles fueron las combinaciones que realizaron? ¿De qué manera la dinámica lúdica contribuyó con la investigación? ¿En qué sentidos el grupo focal constituyó una apuesta por horizontalizar el trabajo del investigador?

Palabras clave: grupo focal; prácticas de preguntar; Didáctica de la Historia; formación inicial

Resumo

O artigo é uma derivação da tese de doutorado intitulada "Práticas de questionamento e construção do pensamento histórico. Um estudo interpretativo sobre as práticas docentes dos futuros professores de História da Universidade Nacional de Mar del Plata", realizado no âmbito do Doutorado em Humanidades e Artes com menção em Educação da Universidade Nacional de Rosário. Da mesma forma, faz parte da pesquisa realizada no Grupo de Pesquisa em Didática da História e das Ciências Sociais (GIEDHICS) da Faculdade de Humanidades da Universidade Nacional de Mar del Plata. Por se tratar de uma investigação sobre as práticas dos professores em formação, também se insere no âmbito da Cátedra de Didática Especial e Prática Docente dos Professores de História da UNMdP. Neste caso, decidimos apresentar uma parte que se ajusta à discussão de categorias emergentes na investigação sobre a problematização das práticas. Esta é a socialização resultante do grupo focal realizado com a participação das praticantes estudadas, que chamamos Puzzle e Pixel, ao final da pesquisa de doutorado. As questões que nortearam a análise das informações resultantes foram as seguintes: Como Puzzle e Pixel compreenderam as categorias emergentes da pesquisa dentro do grupo focal? Quais foram as combinações que elas fizeram? De que forma a dinâmica lúdica contribuiu com a pesquisa? De que forma o grupo focal constituiu um compromisso para horizontalizar o trabalho do pesquisador?

Palavras-chave: grupo focal; práticas de questionamiento; Didática da Hist História; formação inicial

Abstract

The article is a part of the doctoral thesis entitled "Questioning practices and the construction of historical thought. An interpretive study on the teaching practices of future History Professors at the National University of Mar del Plata", carried out within the framework of the Doctorate in Humanities and Arts with a major in Education at the National University of Rosario. It is also part of the research carried out within the Research Group on Didactics of History and Social Sciences (GIEDHICS) of the Faculty of Humanities at the National University of Mar del Plata. Since this is a research on the practices of teachers in training, it also falls within the scope of the Special Didactics and Teaching Practice Chair of the History Teacher Training College of the UNMdP. In this case, we have decided to present a part that fits into the discussion of the emerging categories in the research on the practices of questioning. It is about the socialization resulting from the focus group that was carried out with the participation of the trainees studied, which we call Puzzle and Pixel, towards the end of the doctoral research. The questions that guided the analysis of the resulting information were the following: How did Puzzle and Pixel understand the emerging categories of the research in the focus group? What were the combinations they made? In what way did the playful dynamic contribute to the research? In what senses did the focus group constitute a commitment to horizontalize the researcher's work?

Keywords: focus group; questioning practices; Didactics of History; initial training.

Recepción: 13/02/2025
Evaluado: 19/02/2025
Aceptación: 24/02/2025

Introducción

El presente trabajo es un desprendimiento de la tesis doctoral del Autor1, titulada "Prácticas de preguntar y construcción del pensamiento histórico. Un estudio interpretativo sobre las prácticas de enseñanza de los futuros Profesores en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata", realizada en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, bajo la dirección de la Dra. Autora2. Asimismo, forma parte de las investigaciones realizadas dentro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Al tratarse de una investigación sobre las prácticas de los profesores en formación también incumbe al espacio de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la UNMdP.

En este caso, hemos decidido presentar un recorte de la investigación que se ajusta a la discusión de las categorías emergentes en la investigación sobre las *prácticas de preguntar.* Se trata de la socialización resultado del grupo focal que se realizó con la participación de las practicantes estudiadas, que denominamos *Puzzle* y *Pixel,* hacia el final de la investigación doctoral. Los interrogantes que guiaron el análisis de la información resultante fueron los siguientes: ¿Cómo comprendieron *Puzzle* y *Pixel* las categorías emergentes de la investigación en la realización del grupo focal? ¿Cuáles fueron las combinaciones que realizaron? ¿De qué manera la dinámica lúdica contribuyó con la investigación? ¿En qué sentidos el grupo focal constituyó una apuesta por horizontalizar el trabajo del investigador?

Encuadre teórico y metodológico

Desde la perspectiva metodológica, nuestra investigación cualitativa, "produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (…) como modo de encarar el mundo empírico" (Taylor y Bogdan, 1994, pp. 19-20). Reconocemos que nuevas formas de investigar han dado lugar a lo que se conoce como metodologías post-cualitativas y que esas perspectivas abrieron nuevos horizontes y caminos para el desarrollo de la investigación gracias a una apertura "a la imaginación que permita pensar que investigar no es sólo seguir un camino prefijado, en el que se aplican unos métodos, para dar cuenta de unos resultados que ya se preveían en las preguntas iniciales" (Hernández-Hernández y Revelles Benavente, 2019, p. 27). En este sentido, se "deja sorprender por lo que acontece en el fluir de la investigación" (pp. 41-42) para comprender una realidad propia de las prácticas áulicas. Instrumentalmente trabajamos con análisis documental de las planificaciones e informes de las futuras profesoras, entrevistas en profundidad, registros etnográficos centrados en el análisis de las prácticas/experiencias de los sujetos a partir de protocolos de observación (que denominamos Prisma de Observación para Prácticas Docentes en Enseñanza de Historia y al que comúnmente denominamos POPEHs) (Bazán, 2018), grabaciones de clase, fotografías y otros registros experienciales.

En la investigación abordamos las prácticas de dos futuras profesoras durante el año 2022. Se nombran con alias, una de ellas fue denominada *Puzzle,* por su gusto por los juegos analógicos, y la otra *Pixel*, por su abordaje de lo digital y su cercanía con los videojuegos. En ambos casos, la selección de sus nombres obedeció a cuestiones inherentes a sus propias prácticas y fue conversado y elegido junto a ellas. Ambas practicaron en 1° Año de la escuela secundaria; una en Ciencias Sociales de la EP N°23 y la otra en Historia, del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia, perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata, ambas instituciones de gestión estatal. En esta comunicación presentamos los resultados del grupo focal que realizamos en la parte final de la investigación.

Como lo señalamos, un concepto fundamental de la investigación es el de *prácticas de preguntar*, dada la manifiesta centralidad de las preguntas para la clase de Historia. Si bien es posible relacionar este concepto a otras didácticas específicas, en la investigación que origina este artículo se analiza con detenimiento las posibilidades específicas de las prácticas de preguntar para la Didáctica de la Historia (DH) y la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS). Tomamos la idea de Chávez Preisler (2021) respecto a establecer dimensiones para comprender el pensamiento histórico. En nuestro caso, planteamos algunas dimensiones que surgieron a medida que se avanzaba con el trabajo de campo. Éstas son la dimensión personal, la didáctica, la del pensamiento histórico y la de conexión con los tiempos presentes, que hemos decidido representar de manera lúdica a partir de la figura de un "comecocos". La metáfora del comecocos o, mejor dicho, el comecocos de las prácticas de preguntar posibilita una comprensión más profunda de las maneras de hacer de un futuro profesor en Historia durante sus prácticas iniciales de enseñanza. La metáfora puesta en acción se fortalece, como plantea Camilloni (2014), y posibilita dar cuenta de dinámicas situadas que complejizan la mirada sobre la enseñanza de la Historia. La metáfora funciona entonces como un "mecanismo de representación por medio del cual se puede aprender un nuevo significado" (Coffey y Atkinson, 2003, p. 101).

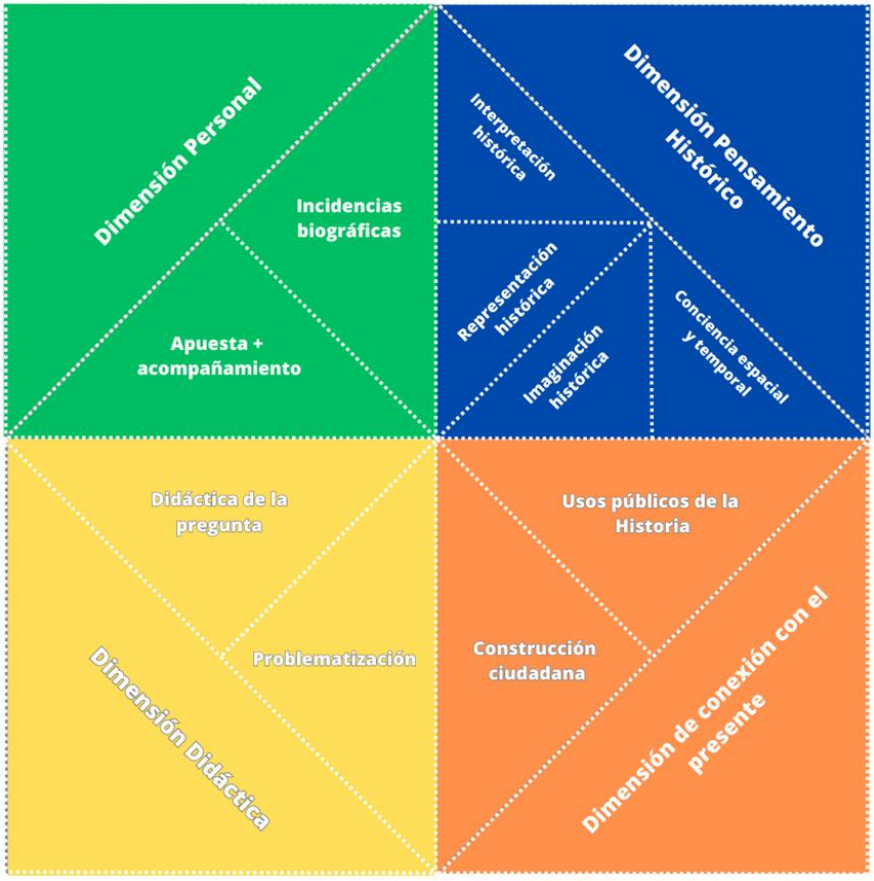

Ilustración 1: Comecocos de las prácticas de preguntar

Desarrollo

> "La ronda es una construcción colectiva donde la suma de experiencias, historias, relatos y saberes de cada artista enriquece el proceso creativo. Todos tenemos, siempre, algo que enseñar y algo que aprender. La ronda funciona sólo con el esfuerzo conjunto y la interacción con otros en un clima de confianza, buena escucha y compenetración. Entre todos obtenemos algo que antes no estaba ahí. El todo es más que la suma de las partes. No es una mera transacción, es un cambio de situación. El grupo se transforma generando una acción más catalizadora, más poderosa y más estimulante" (Aisenberg, 2018, pp. 83-84).

Este artículo se ocupa de poner en discusión las categorías propias de las *prácticas de preguntar* que fueron emergiendo en el marco de la investigación doctoral. En particular interesa socializar y dialogar acerca de los conceptos que fueron apareciendo al analizar las *prácticas de preguntar* de las practicantes. Así como en otros momentos de la investigación se avanzó en la interpretación y en el análisis de los datos, en este artículo se busca poner en discusión las categorías que fueron surgiendo junto a las futuras profesoras que seleccionamos como muestra. Es por ello que aludimos a la metáfora de la ronda como un espacio de construcción colectivo en que el "todo es más que la suma de las partes". La invitación realizada emuló entonces la posibilidad de

sentarse en ronda y compartir experiencias, relatos y saberes para profundizar aún más en la centralidad de las preguntas para las clases de Historia.

Las preguntas que guían esta exploración son las siguientes: ¿Cómo comprendieron *Puzzle* y *Pixel* las categorías del comecocos en la realización del grupo focal? ¿Cuáles fueron las combinaciones que realizaron? ¿Cómo intervinieron el comecocos? ¿De qué manera la dinámica lúdica contribuyó con la investigación? ¿En qué sentidos el grupo focal constituyó una apuesta por horizontalizar el trabajo del investigador?

Categorías en juego

El comecocos es un juego analógico, cuyo nombre se asemeja con el del rompecabezas. En ambos casos se trata de un desafío que involucra nuestra mente para su realización. Ya sea por el hecho de tener que elegir y cumplir una prenda en la versión que jugamos alguna vez de niños en la escuela o por la (im) posibilidad de conectar las piezas de una imagen más amplia. Comecocos o rompecabezas son objetos que aparecen en un mundo que se mueve más hacia la información que hacia las cosas (Han, 2021). Desde la mirada del filósofo surcoreano, las cosas están para usarlas con las manos, en tanto que el mundo es una esfera de cosas. Pero las cosas están dando lugar a las no-cosas, que no son sólidas y tangibles, según su análisis y que se guían por la rapidez de las informaciones. El comecocos es un juego que se juega con las manos, con los dedos y es por ello que invita a regresar a un mundo terrenal, dentro de la esfera de las cosas, un orden que da reposo y suspende el tiempo, a la hora de jugar. Volver sobre un objeto, sobre una cosa, pareciera dar cuenta de un lugar de reposo y reflexión ante la vorágine de información que circula alrededor nuestro.

A la hora de jugar, durante el grupo focal, se invitó a las practicantes a participar de un encuentro en el que se encontraron con comecocos vacíos (uno para cada una de ellas) y una lista de categorías, que eran las que surgieron del análisis e interpretación de los datos. Cada una de ellas tomó el desafío de "jugar" con el comecocos, introducir las categorías en las solapas correspondientes e incluso intervenirlo en su interior con frases, conceptos o ideas relacionadas a ellos.

Los comecocos de cada una reflejan, en cierta medida, el sentido de la *apuesta didáctica*, una categoría central de la investigación desarrollada. En sus apuestas vemos la originalidad y creatividad como rasgos centrales de una manera de combinar los diferentes elementos de las prácticas de preguntar, que en el caso de las practicantes aludidas tuvieron ciertas connotaciones lúdicas.

Posemos la vista, en primer término, sobre *Pixel* y su comecocos azul. Ella pensó su producción como un videojuego, así como también lo fueron sus clases. Ya desde un primer momento frente al desafío planteado, *Pixel* lo resolvió de una manera muy lúdica:

> "Pixel: Yo lo que hice fue poner todos los papelitos en un lugar y después fui acomodando como columnas, buscando dar entre cuáles sentía que había alguna relación, por lo menos en mi práctica, en lo que yo hice. Yo tomé esto como una

totalidad, como la totalidad del triángulo, como que iban todas juntas en un triángulo grande" (*Pixel* y *Puzzle*, Grupo focal).

En este sentido, los triángulos emergentes son como niveles que aglutinan los conceptos propuestos y *Pixel* se esforzó por no dejar ninguno fuera de su comecocos. "¿Cómo los combino para que éstos den cuenta de mis prácticas?", podría haber sido una pregunta que se realizó en ese momento. La intención de no dejar ninguno fuera, más allá de la indicación de que no necesariamente tenían que estar todos, da cuenta de que a *Pixel* la atravesó el desafío de tratar de armar el comecocos con todas las categorías. ¿No es esto, acaso, un ejemplo de videojuego en el que es difícil pasar una pantalla y se requiere talento e ingenio para poder hacerlo? Si se observa su comecocos a partir de los cuatro triángulos principales, éstos pueden ser pensados como niveles de un juego en el que aparecen diferentes características que se combinan para dar lugar a los escenarios que atraviesan los personajes. En los tres primeros triángulos, en sentido horario, *Pixel* logró inspiración para combinar más de un elemento; cosa que no alcanzó en el cuarto, donde quedó en solitario la interpretación histórica.

Hacia el interior del comecocos, *Pixel* demuestra nuevamente su creatividad para intervenir el objeto a partir de la narración. La dificultad para la lectura de la imagen del comecocos intervenido volvió necesaria la elaboración de una tabla que pudiera integrar el exterior e interior del objeto. Así es posible para el lector entender la relación entre los conceptos del triángulo externo con la narración de la solapa interna:

	Categorías involucradas	Escritura interior
Primer triángulo	Representación histórica - Conciencia espacial y temporal -Didáctica de la pregunta	Imagino como hilo conductor, un intento por promover preguntas genuinas, en el sentido de escaparle a lo estandarizado. Si menciona una historia creo que el primer paso es entender por qué me tengo que preguntar dónde y cuándo.
Segundo triángulo	Usos públicos de la historia - acompañamiento -apuesta didáctica -incidencias biográficas	La apuesta didáctica de mi práctica fue buscar clase a clase encuentros y desencuentros entre la ficción y la realidad; hubo mucho de suerte porque fueron las biografías e intereses de los y las chicas las que colaboraron con el buen desenvolvimiento de las propuestas. Esto creo se vincula con los usos públicos de la historia en tanto se esforzaba por mixturar experiencias del presente con preguntas posibles al pasado.
Tercer triángulo	Imaginación histórica - problematización - construcción ciudadana	La imaginación histórica nos permitió jugar mucho con las fronteras temporales pensando nuestro medioambiente con el de Teotihuacán o jugando a hilar una trama del pasado al presente. Creo que estos intentos son buenos para la construcción ciudadana porque promueven la curiosidad y ponen en juego emociones del pasado,

		aunque sean solo hipotéticas.
Cuarto triángulo	Interpretación histórica	Dejé sola a la interpretación histórica porque fue una dimensión que me costó pensar y que algunas actividades mostraron problemas para resolver ciertos desafíos. Pienso que en este sentido debería haber secuenciado más las actividades atendiendo a pequeños objetivos concatenados y no tanto a objetivos generales.

Tabla 1: Comecocos de Pixel

En el primer triángulo, *Pixel* combinó *representación histórica*, junto a *didáctica de la pregunta* y *conciencia espacial y temporal*. En la solapa interna dio cuenta de las posibilidades que ambas competencias tienen para ofrecer un hilo conductor para la clase de Historia. La narración se combina con las preguntas, que ella califica como genuinas, para generar una trama que parte de preguntarse dónde y cuándo, en tanto coordenadas básicas para el abordaje de las ciencias sociales. Al respecto, en el grupo focal, *Pixel* decía lo siguiente:

> "En uno puse didáctica de la pregunta de un lado y del otro representación histórica y conciencia espacial y temporal. Estos yo los pensé juntos porque los recursos que armamos transversales a toda la secuencia didáctica intentaban como jugar mucho con la idea de la conciencia espacial y temporal, o sea que sirvan para ubicarnos todo el tiempo en el lugar en el que estamos parados, en el tiempo en el que estamos parados. Y un poco a partir de ellos se fueron generando otros objetos virtuales vinculados a esos transversales que iban siempre integrados a los diarios y demás. Como que siento que eso terminó entramándose mucho con las preguntas que se llevaban a cada clase. Como que siento que les servía por ahí a los chicos como recurso, pero que fundamentalmente me servía a mí porque ordenaba mejor mis preguntas por ahí el contar con esos recursos" (*Pixel*, Grupo Focal).

Es interesante aquí la reflexión que realiza *Pixel* alrededor del papel de las preguntas como estructuras transversales de las clases que se complementan con el abordaje de estas competencias específicas de la Didáctica de la Historia. Sin embargo, en general, como también ocurrió con *Puzzle*, hubo algunas dificultades para comprender todo lo que implicaba el concepto *didáctica de la pregunta*. Fue necesaria la explicación durante el grupo focal para desarrollar las características que este componente exhibía dentro de las prácticas del aula. Antes de la aclaración, se les consultó a ambas qué entendían por dicho concepto y *Pixel* respondió:

> "A mí como me cuesta pensarlo sin pensar en tipos de preguntas, como que se me ocurre como modo de preguntar en todo caso, como que una de las cosas que a mí me hizo reflexionar la práctica fue que las preguntas que parecían más simples, de pronto eran bastante, bastante, difíciles, y eso a mí me sorprendió en la situación áulica. Como que un poco la pregunta como comprobación estaba, creo,

> o lo fui aprendiendo también con las primeras clases un poco más, me servía un poco. Pero después cuando hacía las actividades, como que a veces me pasaba que yo hacía una pregunta, decía 'tú sabes, esto es para comprobar si leíste, si vos leíste este texto, un párrafo de 5 renglones, esta pregunta la tenés que poder responder'. Y después lo leía y de 28 chicos me habían sabido responder cuatro para lo cual mi interpretación estaba definitivamente errada. Pero al mismo tiempo, era interesante porque las respuestas como que ponían de manifiesto los problemas de la pregunta, como que por ahí hay un poco siempre una idea de didáctica de la pregunta como una cosa de coproducción de esa pregunta. O sea, como los chicos también te enseñan a formularlas y a mostrarte cuáles son los contornos de tus preguntas que no son tan claros, o no llegan a ellos" (*Pixel*, Grupo Focal).

Esta visión de la *didáctica de la pregunta* contempla algunos de los elementos que nos interesan de ella para pensar las prácticas del aula. En primer término, por la imposibilidad de pensar este componente, como plantea *Pixel*, por fuera de la existencia de diferentes tipos de preguntas. Allí aparecen las preguntas, pero también las consignas y actividades. A la vez brota la comprobación, ya sea por medios orales o escritos, del aprendizaje del estudiante a partir de las preguntas. En segundo término, por el carácter situado de las preguntas áulicas al que refiere *Pixel*. Una pregunta que parece sencilla puede ser más difícil de lo que resultaría a priori. Esto es interesante puesto que es algo que observamos en un trabajo anterior (Apellido del primer autor, 2019). En aquella oportunidad señalábamos la relación entre las preguntas y los recursos y cómo estos modificaban muchas veces la demanda cognitiva de la pregunta puesto que al ser producida a partir de ellos terminaba provocando una tarea mecánica generalmente de extracción de la información de un texto o video. En tercero, *Pixel* refiere a cómo las respuestas dan cuenta de los problemas de las preguntas. En este sentido, es interesante la idea que ella produce respecto a la redefinición de los "contornos de las preguntas", que daría cuenta de que éstas son maleables, fruto de una "coproducción" donde los estudiantes también intervienen en su construcción. Los estudiantes nos enseñan a partir de las preguntas, mejoran los interrogantes de las clases, algo que es visible desde el momento de las prácticas como efectivamente notó *Pixel*.

En el segundo triángulo, *Pixel* combinó los conceptos de *usos públicos de la Historia*, *incidencias biográficas* y *apuesta didáctica*. Al interior del comecocos conectó los conceptos a partir de la idea de la *apuesta didáctica* como una búsqueda personal de encuentros y desencuentros entre ficción y realidad. Aparecía la idea de lo biográfico, pero no para pensar la propia trayectoria como estudiante y docente en la construcción de las preguntas durante las prácticas, sino más bien conectada a los intereses de los estudiantes; cuestión que *Pixel* retomó desde la observación de los aros de Naruto que poseía una estudiante y que la ayudó a producir sus primeras clases. Emerge entonces una posibilidad alternativa para este concepto que no fue la que se pensó cuando lo definimos dentro de las *prácticas de preguntar*. Esto es interesante porque el grupo focal, junto a la dimensión lúdica de esta instancia, permite reajustar las categorías elegidas. Evidentemente este concepto evoca otros posibles significados alejados del que se había pensado originalmente. Por otro lado, los *usos públicos* aparecían como la posibilidad de conectar las experiencias del presente con aquellas preguntas posibles para realizarle al

pasado. Nuevamente las preguntas asoman como vertebradoras de la conexión entre esos tiempos.

Una cuestión central es el contenido que *Pixel* le otorga a su *apuesta didáctica*. Allí ella volvió a lo planteado en su informe final de las prácticas respecto a la creación de mundos imaginarios que conecten la ficción con la realidad:

> "Yo, por ejemplo, eso lo puse en este que combinaba acompañamiento, apuesta didáctica, incidencias biográficas y del otro lado, usos públicos de la historia. Porque un poco lo que yo intenté hacer, sin agarrar así un eje concreto para abordar esa cuestión, como que nosotros íbamos y veníamos todo el tiempo de mundos ficcionales a mundos reales. O sea, un día hablábamos de Naruto, un día hablábamos de Harry Potter, como que iba sacando de la galera distintas historias. Y como que yo sentía que ahí había algo interesante, o para formular este tipo de cuestiones, para generar empatía, para involucrarse. Para que las preguntas que surjan sean más genuinas y no tan estandarizadas. Tengo que responder esto. Y bueno, fue interesante. Creo que esa parte fue lo que más me gustó. Pero también siento que presenta como, no sé si problemas, pero como que hay que ir y venir todo el tiempo. O sea, ir corrigiendo lo que uno hace, revisándolo, cambiándolo, eso" (*Pixel*, Grupo Focal).

Pixel refiere a la centralidad de esos mundos ficcionales que conectan lo lúdico con las culturas juveniles de los estudiantes en un modo alternativo de narrar la historia. Esto mismo es lo que observamos como el contenido central de su *apuesta didáctica* y se articula perfectamente con la manera de estructurar sus clases como un videojuego. En su reflexión, aparecen nuevamente las preguntas, ahora como preguntas genuinas que se enlazan con estos mundos que parten del interés del estudiante para alejarse de versiones estandarizadas. *Pixel* reflexiona más adelante y siente que quizás su *apuesta* fue demasiado osada, que tal vez fue por algo "muy figurativo" y que podría haber ido por otros carriles y "convocar a través de un modo de formular las cosas, pero al convocar al personaje, a la pieza, a la historia (…) un poco te la jugás ahí" (*Pixel*, Grupo Focal). Posteriormente, en un intercambio con *Puzzle*, refiere a la importancia de presentarse a los estudiantes a través de la propia personalidad, a través lo que gusta e inspira a cada uno o una, junto a la pasión por el ejercicio de la profesión:

> "Yo siento que uno convoca cuando demuestra que lo que hace le gusta. Y es como que es muy común que los chicos te hagan comentarios de cómo te gusta esto, como que les llama la atención, "como te puede gustar tanto esto" y como que está bueno, porque eso contagia un poco también. Si por ahí se va con algo que no te gusta nada los chicos lo sienten, sale de la boca y muere ahí" (*Pixel*, Grupo Focal).

En el tercer triángulo, *Pixel* combina *imaginación histórica* con *problematización* y *construcción ciudadana*. Al interior del comecocos planteó que la imaginación servía para "jugar con las fronteras temporales" comparando nuestro medioambiente con el de, por ejemplo, Teotihuacán, hilvanando pasado y presente en una misma trama. La construcción ciudadana aparecía ligada a la curiosidad de abordar emociones del pasado, aunque solo se produzcan en un sentido hipotético, según sus palabras. Como es notorio,

hacia el interior del comecocos se perdió la conexión de estos conceptos con la problematización que ella eligió para la solapa externa. Sin embargo, la problematización quedó más clara cuando *Pixel* amplió dichos conceptos en el grupo focal:

> "Y yo construcción ciudadana la puse con imaginación histórica y con problematización. Un poco pensando también en esto de la ida y vuelta entre el pasado y el presente. Hablaba de dos experiencias en particular. Una fue un juego que hicimos con Teotihuacán que fue con lo único que convocamos lo medioambiental pero que trabajamos las razones de la caída de Teotihuacán con los objetivos de desarrollo sostenible, que era como decir cayó Teotihuacán por esto, por ahí caemos nosotros también y bueno que también jugaba con esa ida y vuelta, pero eran un montón de piezas diferentes dentro de un juego. Y como que sentía un poco que la imaginación histórica ligaba esas dos cosas. La problematización por un lado y la construcción ciudadana por el otro, por esto, por construir como una curiosidad por el mundo que te rodea. O sea, como promover que seas un sujeto histórico consciente, que te preguntes cosas, que te interese, te llame la atención" (*Pixel*, Grupo Focal).

La construcción ciudadana aparece en esta relación entre pasado, presente y futuro que había expuesto en la dimensión de conexión con el presente dentro de las *prácticas de preguntar*. El vínculo entre la problemática ambiental de Teotihuacán con los tiempos presentes queda claro al establecer la relación posible con los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas y en el hecho de pensar las razones de la caída y extrapolarlas al presente. Nuevamente aparece el juego como un aglutinante dentro de las propuestas y reflexiones de *Pixel.* Pero también sobresalen las preguntas respecto a que un sujeto histórico consciente necesita, según sus palabras, preguntarse cosas sobre el mundo, lo que en otra parte se expuso como una llama curiosa que permita interpretar la realidad cotidiana.

La *problematización*, si bien está presente en la anterior reflexión de *Pixel*, no fue abordada en detalle, sino de manera tangencial. En un pasaje del grupo focal, la practicante es más concreta respecto al planteamiento de problemas a pesar de realizar el vínculo con otros conceptos del comecocos como *didáctica de la pregunta*, *representación histórica* y *conciencia espacial y temporal*. Vale la pena recordar que, en el caso de la problematización, ésta correspondía con la *dimensión didáctica* de las *prácticas de preguntar* por lo que es clara la conexión con la *didáctica de la pregunta*. A la vez, como ya dijimos, los distintos componentes de las *prácticas de preguntar* se entrecruzan en las situaciones de enseñanza lo que torna difícil su separación que es útil en términos explicativos pero que se aleja un poco de lo que efectivamente ocurre dentro de las prácticas áulicas. Al respecto dice *Pixel:*

> "Yo había puesto didáctica de la pregunta junto con representación histórica y conciencia espacial y temporal. Creo que igual me salió como una periodización de mi práctica porque ésta fue la primera parte de mi práctica. Porque yo tenía un problema con la pregunta, como que tenía que formular la pregunta problemática y no me salía y encima de que no me salía, tampoco me salía como convocarla en clase. De hecho, hubo clases en las que directamente me la olvidé. No la puse en el pizarrón, no la pensé. Y él me lo corrigió y yo decía que no, no estaba mi mente,

> como que la escribí y salté párrafo y no. Y después como que empecé a sentir que era útil cuando hice el esfuerzo por articularla más con todo lo demás, como que de pronto te ordena, incluso tenerla en el pizarrón mientras vos estás haciendo la tuya, como darte vuelta y verla y volver a ella está bueno. Siento que, en ese sentido, al final, formularte una buena pregunta termina siendo un poco más útil que formularte un buen objetivo. O sea, como que el objetivo bien redactado te queda ahí; está bueno, pero te queda ahí. Y la pregunta como que tiene esas dos vertientes. Una que para mí te ordena un poco más, por hacer preguntas que uno desea responder y que te hacen pararte de otro modo. Y que, por otro lado, sirve para llevarlo el aula. Un objetivo jamás lo podría poner en el pizarrón, pero una buena pregunta si da para el pizarrón" (*Pixel*, Grupo Focal).

En la anterior reflexión quedan claras las dificultades propias del trabajo con la problematización en el aula; aquellas que tienen que ver con sistematizar su abordaje en las distintas clases. Para *Pixel* pensar buenos problemas, buenas preguntas al fin, es más trascendente que pensar objetivos para la clase. Esto es cierto en términos prácticos, aunque posiblemente la elaboración de objetivos contribuye con la construcción de problemas, o viceversa, un buen problema permite diseñar un objetivo más concreto para la situación propia de la clase.

Finalmente, en el último triángulo, *Pixel* dejaba en soledad a la *interpretación histórica* fundamentalmente por la dificultad que ella siente que tuvo con esta competencia a lo largo de sus prácticas, asunto que asigna a la falta de secuenciación de la competencia. En el grupo focal amplía un poco esta idea al sostener lo siguiente:

> "Yo la verdad que la puse, pero no me salió, es la que más me costó. Como que siento que las actividades que promovieron la interpretación de determinada pieza fueron las que menos funcionaron y las que peor me salieron. Me costó mucho. Cuando hicimos la actividad de las fuentes históricas, en un día atípico (porque había poca gente, un día raro) pero igual la actividad tampoco estaba tan buena. Y por ahí, un poco en línea con lo otro que me acuerdo, que había puesto con esto que decíamos de las preguntas, esas preguntas pequeñas e incluso esas simples, en algún punto también aburridas, terminan siendo necesarias (…) un día cuando escuchaba a los chicos, por ahí lo que les faltaban era eso. Había buenas ideas, por ahí el interés, el texto había sido claramente leído y algunas cosas detectadas y todo, pero quedaba todo un poco flojito, era otro andamio, como que costaba mucho" (*Pixel*, Grupo Focal).

En efecto, lo que parece quedar claro es que *Pixel* considera que frente a esta competencia lo que falló principalmente es la secuenciación de las preguntas, la necesidad de combinarla, en el comecocos, con aquella dimensión didáctica que implica un abordaje de preguntas enlazado con la problematización.

Ahora, qué ocurrió con *Puzzle*, cómo combinó las distintas categorías, cómo lo intervino y qué reflexiones produjo en torno al comecocos. En su caso, sobraron algunas categorías o piezas lo que nos lleva a concluir que *Puzzle* se enfrentó al comecocos como si fuese un rompecabezas. En su caso particular, optó por dejar tres categorías sin utilizar que ubicamos hacia el final de la tabla siguiente. Al interior del comecocos,

Puzzle seleccionó conceptos o pequeñas frases para representar cada uno de los componentes elegidos.

	Categorías involucradas	Escritura interior
Primer triángulo	Problematización	¿Es urgente y necesario?
Segundo triángulo	Acompañamiento	Entre pares se construye
Tercer triángulo	Imaginación histórica	Puente para la empatía
Cuarto triángulo	Incidencias biográficas	Buscar tu propio álbum
Quinto triángulo	Representación histórica	Edutainment
Sexto triángulo	Apuesta didáctica	Transformar las formas
Séptimo triángulo	Usos Públicos de la Historia	Apropiación para la intervención
Octavo triángulo	Construcción ciudadana	Educación democrática
Sin triángulo	Conciencia espacial y temporal -Didáctica de la pregunta -Interpretación histórica	Sin concepto relacionado

Tabla 2: Comecocos de Puzzle

En el caso de sus reflexiones dentro del grupo focal, *Puzzle* integró los distintos componentes de las *prácticas de preguntar* a partir de recuperar lo escrito al interior del comecocos. Por ejemplo, vinculó la *construcción ciudadana* con los *usos públicos de la Historia* (que definimos como parte de la dimensión de conexión con el presente) con la *problematización*, parte central de la dimensión didáctica:

> "Yo puse construcción ciudadana y escribí dentro educación democrática. Puse usos públicos de la historia y escribí apropiación para la intervención. Esas están dentro del mismo triangulito y, problematización lo puse como pregunta dentro "¿es urgente y necesario?". Esas eran las preguntas que yo me hacía y que me hago a la hora de enseñar. Esto: ¿por qué es necesario o urgente que lo aprenda? O, ¿Qué cosas, de nuevo, a mí me parecen necesarias o urgentes que aprendan? Y el enfoque, esto de educación democrática, tiene que ver con esa intervención, con esa acción de construirse en sujetos activos en el presente. Quizás es medio utilitaria, la mirada que yo le doy a la historia y a la enseñanza, pero tiene que ver con eso, con la intervención y con ver a la historia como un referente para esa acción democrática que sería el uso público en la historia" (*Puzzle*, Grupo Focal).

Los conceptos toman, en el caso de *Puzzle*, otras formas. La *construcción ciudadana* pasa a ser educación democrática; los *usos públicos de la Historia* se convierten en intervención y la *problematización* se transforma en una nueva pregunta: ¿es urgente y necesario? Sobre el interrogante es interesante la manera en que *Puzzle* se reapropia del mismo para pensar el para qué de la enseñanza de la Historia en la escuela. Frente a cada contenido es posible recurrir a esta pregunta como forma de constatar su

relevancia en la escuela. ¿Es urgente o necesario enseñarlo? ¿Es urgente o necesario para esos estudiantes? ¿Es urgente o necesario porque para mí como docente lo es? Desde ese lugar es que siente que su pregunta es un tanto utilitaria, cuestión sobre la que conversamos en el grupo focal. Nuestra respuesta es que, desde luego, como profesores tenemos que dar una respuesta concreta ante el "para qué" de los estudiantes. Desde allí la contestación es utilitaria pero no en un sentido peyorativo sino fundamentalmente propositivo. Construirse en sujetos activos en el presente, como plantea *Puzzle*, es dar una respuesta ante el para qué. Eso es el *uso público de la Historia* (Plá, 2021) que aparece combinado con la *construcción ciudadana*. Sin embargo, si se trata de los límites de las categorías que propusimos como componentes de las *prácticas de preguntar*, quizás como propone *Puzzle* tenga más potencia referir a la educación democrática que a la construcción ciudadana. Actualmente, en el programa de la cátedra abordamos esta perspectiva a partir de la propuesta de Sant (2021). Esta autora entiende que la educación democrática "debe ser una en la que los educadores no llegan al aula con la intención de facilitar 'su' propia democracia sino con la intención de facilitar que sus alumnos puedan construir sus propios proyectos democráticos" (p. 146). A esta perspectiva que termina definiendo como una educación política para una democracia radical le otorga tres finalidades principales (p.147). La primera implica abrir el proyecto democrático para que los estudiantes conozcan alternativas a los sistemas democráticos actuales y hagan propuestas sobre futuros posibles para la democracia. La segunda finalidad requiere 'expandir' las subjetividades políticas para definir las identidades políticas de los estudiantes y experimentar que éstas no son fijas ni predeterminadas. La tercera invita a 'cambiar' el proyecto democrático lo que necesita que los estudiantes estén, en la medida de lo posible, en igualdad de condiciones para participar de esas luchas. ¿No es un poco la invitación que hace *Puzzle* al intercambiar el concepto de construcción ciudadana por este otro? ¿Es necesario modificar ese concepto y quedarnos con ese otro? Seguramente. Las categorías son móviles y desde la Didáctica de la Historia es necesario repensar los conceptos de acuerdo a los tiempos que corren. Hoy las crisis de las democracias implican un papel más activo de los estudiantes que el mero ejercicio de la ciudadanía al que invitaba el concepto anterior. En esta nueva conceptualización, la participación cobra protagonismo por sobre las obligaciones que conlleva el fungir como ciudadanos. Para Santisteban (2012), ésta queda supeditada a la competencia social y ciudadana. Desde lo que propone *Puzzle*, en consonancia con lo que plantea Sant, pareciera ser al revés.

Al profundizar sobre las competencias de pensamiento histórico *Puzzle,* como se indicó anteriormente, no colocó algunas de ellas dentro del comecocos (particularmente la *interpretación histórica* y la *conciencia temporal y espacial*). Sí lo hizo en el caso de la *imaginación histórica* que apareció relacionada con la idea de un puente para el desarrollo de la empatía. *Puzzle* es consciente de las dificultades para ponerse en el lugar de un/a otro/a histórico/a, pero ella realzaba este vínculo a partir de una combinación de imaginación y empatía que permitiera tomar conciencia sobre el cambio climático, gracias a comprender la acción de hombres y mujeres en los tiempos paleolíticos. También refirió a la *representación histórica* que vinculó con un concepto como *edutainment* que tiene que ver con lecturas nuevas que se vinculan con sus intereses actuales de investigación sobre lo lúdico. Sobre este concepto ampliaba lo escrito al interior del comecocos:

> "Tiene que ver con el docente como si fuera un showman, un docente que entretiene, que convoca y siento que en oportunidades ése fue más mi rol o lo que pretendía. Un intento por captar el interés en la clase. Quizás dejando de lado el contenido histórico, pero eso ya es otro tema (*Puzzle*, Grupo focal).

La *representación histórica* pareciera desdibujarse allí en una narración que entretiene y convoca por parte del docente. ¿Es necesario que la Historia entretenga? Es una manera de captar el interés, como dice *Puzzle*, pero consideramos que hay contenidos que requieren una mirada más profunda y alejada de una propuesta centrada en el entretenimiento. Sin embargo, pareciera que la *representación histórica* y este nuevo concepto concatenan perfectamente con el sentido de la *apuesta didáctica*, tal como la plantea *Puzzle:*

> "Transformar las formas fue el concepto que puse que tiene que ver y está relacionado con lo que decía Pixel. Yo quería presentar la historia desde otro costado, desde un enfoque que convocara. Y bueno la forma que encontré, de convocar el interés fue a través de los juegos y actividades más desde un costado lúdico. Yo no dediqué tanto tiempo a buscar intereses en común, sino mi apuesta fue eso, traer algo que yo sabía que a mí me interesaba, que yo me iba a sentir segura. Y el gusto por la diversión, por la motivación, bastante en general. Y eso lo vinculé, lo puse en el mismo apartado que representación histórica, que el concepto que puse es edutainment, que de nuevo tiene más que ver con lo que estoy pensando ahora, las cosas que estoy leyendo ahora que con las ideas que tenía en ese momento" (*Puzzle*, Grupo Focal).

A la hora de realizar su *apuesta didáctica*, *Puzzle* juega sobre seguro. Confía plenamente en algo que motivaba su interés y le otorgaba seguridad. Los juegos y actividades lúdicas servían a los efectos de "transformar las formas" para convocar a los estudiantes desde allí. "Transformar las formas" aparece como un concepto potente que implica construir otras maneras de hacer distintas a las tradicionales. En algún punto, esta idea conecta con aquello que Maggio (2018b) planteó como "formas alteradas", entendidas como "un modo de hacer no lineal, no secuencial, que incluye planos o recorridos alternativos que pueden ser elegidos y que no necesariamente tienen lugar en el mismo espacio" (p. 61). Maggio llega a este concepto a partir de ver series y películas que la inspiran para producir dicha conceptualización. *Puzzle*, dialoga con *Pixel* sobre Naruto y Harry Potter, mira películas y escucha podcast para construir sus clases:

> "(…) esta idea de buscar ideas en otros lugares. No sé, vos mirando Harry Potter o leyendo Harry Potter encontraste alguna idea que te hizo lanzar una actividad. Bueno, eso yo lo hacía como todo el tiempo, miraba películas, escuchaba podcast y desde ahí armaba mis recursos para la clase" (*Puzzle*, Grupo Focal).

"Transformar las formas" quizás sea un resultado de aprender didáctica a partir de buscar inspiración, como hizo Maggio, en otros lugares. Sin embargo, *Puzzle* es consciente de los riesgos que conlleva la apuesta por transformar las formas que, desde luego, no las piensa en el mismo sentido que lo planteado por Maggio:

> "Si yo igual iba más por el lado de que a veces el recurso se me comía el contenido. Yo iba porque a mí me interesa toda esta parte de desarrollo de recursos, Entonces yo iba en mis propuestas con mis cajitas y mis papelitos, esas cosas. Y eso a veces hacía como que se perdiera el foco del contenido histórico más específico. O también esta idea de todo el tiempo traerlo al presente y vincularlo con esta problemática que yo quería que trabajemos sobre la cuestión ambiental como que se perdía en la nebulosa. ¿De qué estamos hablando de la crisis climática actual o la del paleolítico o de los juegos y las fichitas? Como que había un desbalance ahí que me costó y me sigue costando como encontrar el orden" (*Puzzle*, Grupo Focal).

Los recursos se comían el contenido, sentencia Puzzle y recuerda lo señalado por nosotros respecto al lugar secundario de las preguntas frente a ellos (Apellido del primer autor, 2019). El juego como propuesta, las cajitas y papelitos hacían que *Puzzle* perdiera el foco del contenido histórico. Consideramos que *Puzzle* está formando su conocimiento didáctico del contenido (Shulman y Gudmunsdottir, 2005) y que es lógico que estas cuestiones ocurran durante la formación inicial. En tanto futura profesora está poniendo a prueba sus propuestas y ajustando a partir de la práctica la relación entre estrategias y contenidos. Sin embargo, esto no implica que la *apuesta didáctica* sucumba ante el contenido; al contrario, ésta se fortalece y recibe más potencia fruto de la experiencia áulica.

Finalmente, los últimos conceptos utilizados fueron *incidencias biográficas* para el que eligió la frase "buscar tu propio álbum" y *acompañamiento* que combinó con la frase "entre pares se construye". En el caso del primero, a diferencia de *Pixel*, quedó claro que, para *Puzzle,* esto implicaba revisar su propia biografía escolar pero también implicaba acudir al sentido que le había dado su compañera:

> "Yo lo pensé más en este sentido de revisar mi historia escolar, mis docentes, los recursos que ellos habían usado en las formas de enseñarme que habían tenido. Y también, de nuevo, mis intereses personales, que me gusta a mí, qué cosas me interesan, me motivan y bueno, desde ese lugar, buscar las ideas para traducirlas en el aula como fuentes de recursos justamente" (*Puzzle*, Grupo Focal).

La idea entonces pareciera tomar la forma de un álbum propio que implica revisar las fotografías anteriores para construir nuevas composiciones para llevar a clase. La metáfora usada nos remite a la clase de repaso para la evaluación en la que diseñó el álbum de fotos de la humanidad. Diseñar su propio álbum implica, entonces, ese viaje que atraviesa las biografías escolares pero que continúa viajando a través de intereses actuales que se traducen en el tipo de propuestas que *Puzzle* quiere llevar a cabo. En el caso del *acompañamiento*, *Puzzle* ya no es una futura profesora puesto que ya está recibida al momento del grupo focal y en función de ello consideramos que potencia la figura del tutor como un par que guía y acompaña el desarrollo de las prácticas.

Finalmente, hay conceptos que quedaron fuera de su comecocos. La *didáctica de la pregunta* representó una dificultad para la comprensión de *Puzzle* durante el grupo focal. Sin embargo, una vez superado ese escollo, la practicante refirió a ellas de una manera coincidente con nuestra manera de pensarlas:

> "Ahora que lo escucho, yo sí usaba las preguntas, quizás no eran grandes problemas, sino que los usaba como escalones para saltar a ver los distintos temas y para chequear que se estuviera entendiendo, como un método de comprobación" (*Puzzle*, Grupo Focal)

"Escalones para saltar" remite a la idea de secuencia virtuosa como escalera (Apellido del primer autor, 2019) que solemos utilizar para ordenar los interrogantes de una clase. También aparecen las preguntas como una manera de constatar el aprendizaje, en el mismo sentido que le había otorgado antes *Pixel.* Sobre la *conciencia espacial y temporal* y la *interpretación histórica*, *Puzzle* afirma que las dejó fuera porque la parte histórica se le escapaba de la vista. Imaginamos que quedó subsumida bajo las propuestas lúdicas, según su mirada. Sin embargo, pese a ser para ella los puntos más flojos de sus prácticas, queda claro que estos elementos estuvieron presentes en sus clases como se mostró en el capítulo anterior.

Reflexiones sobre el sentido lúdico de una investigación

A lo largo de este artículo nos propusimos un ejercicio horizontal a partir del grupo focal de la investigación doctoral. En la realización de dicho instrumento de recolección datos aprovechamos la oportunidad de interrogar a *Puzzle* y a *Pixel* sobre la relación entre juego e investigación. Vale la pena aclarar que esto no estaba, a priori, pensado para el desarrollo del grupo focal, sino que fue algo que surgió en el momento de la interpretación de los datos de sus prácticas y que conllevó a la necesidad de aprovechar dicha instancia para compartir sus visiones sobre esta cuestión. Pixel sostiene que la investigación tiene bastante de juego:

> "Yo siento que tiene bastante de juego la investigación (…) en los términos en los que estoy pensando, hay una cuestión de desafiarse uno mismo a mirar algo. Uno dice bueno, yo tengo que encontrar algo acá. O sea, estoy mirando esto y tengo que encontrar algo y los juegos son bastante parecidos (Pixel, Grupo Focal).

La investigación implica un desafío, una búsqueda, un tiempo concreto, a la vez que se rige por ciertas reglas para poder llevarse a cabo. Inmediatamente Pixel volvió sobre sus propias prácticas, en una reflexión por demás interesante:

> "Por ahí agregaría que lo que más me gustó de la experiencia. Lo que creo que me hizo más reflexionar también fue el tinte experimental de la práctica. O sea, como que uno escucha por ahí muchos recuerdos de práctica de otras épocas. Y es como que yo siento que en general mucha gente me dice 'vos andá y hacé todo lo que te digan y terminá'. Y como que yo siento que nosotros experimentamos mucho, que está muy lejos de esa idea de 'formulo lo que más o menos estandarizadamente cumple con una grilla y termino'. O sea, yo jugué un montón, me equivoqué un montón, hice muchas cosas que no estuvieron bien. También en algún punto aprendí que no es tan terrible equivocarse porque en su momento para mí era 'perdí una clase' y después te das cuenta de que la totalidad de la clase no se pierde y que hay cosas que salen mal, pero que la podés retomar en la que sigue. Y es como que también aprendés eso, siento que es como más maleable lo que podés hacer, tomar decisiones... Por ahí esa cosa de poder experimentar

> con límites que sean coherentes, como que uno sale más reflexivo" (Pixel, Grupo Focal).

Su mirada de las prácticas bajo un tinte experimental es interesante y contrasta con ese imaginario que "pulula" respecto a esta instancia de finalización de la carrera. En algún punto, esta experimentación tiene que ver con investigar, con poner a prueba ciertas maneras de construir la clase. Las prácticas de preguntar se transforman en el comecocos como un juego y tornan más "maleable" el contenido histórico. Éstas permiten amasar el contenido histórico para ser enseñado y allí radica su maleabilidad. En sintonía, Puzzle no se explaya específicamente sobre la relación entre investigación y juego, aunque si se refirió a las prácticas como un momento de experimentación:

> "Si yo lo viví como un momento de producción de materiales y recursos también. Y bueno, voy a experimentar este tiempo determinado, esta aula que no es mía, pero bueno, la voy a aprovechar para probar toda esta batería de cosas que seguramente me van a servir a futuro, pero está lindo esto. Bueno también lo de experimentar es jugar" (Puzzle, Grupo Focal).

Experimentar, investigar, jugar. A fin de cuentas, es un poco el ejercicio que llevamos adelante durante la investigación. El sentido lúdico asomó como una manera de combinar el juego al que invitaba el comecocos con las *prácticas de preguntar* propias de la clase de Historia de las futuras profesoras en Historia.

Referencias bibliográficas:

Aisenberg, D. (2018). MDA. Apuntes para un aprendizaje del arte. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Bazán, S. (2018). Recorrido etnográfico por el escenario didáctico. Recursividad y vínculos entre prácticas, formación e investigación en el profesorado en Historia. En Actas XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia - II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Apehun -UNCOMA.

Camilloni, A. (2014). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. Revista de Educación (7).

Chávez Preisler, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico. Clío & La historia enseñada (33).

Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia.

Han, B.-C. (2021) No-cosas. Quiebres del mundo de hoy. Buenos Aires: Taurus.

Hernández-Hernández, F. y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. Educatio Siglo XXI, 37(2), 21-48.

Maggio, M. (2018b). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.

Plá, S. (2021). Sebastián Plá en primera persona: Diálogo sobre teorías y epistemologías en la enseñanza de la historia. Revista Perspectivas. Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, 1-17.

Rodríguez, B. (2019). Pensar Históricamente a partir de buenas preguntas. Las preguntas en las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Mar del Plata (inédita)

Sant. E. (2021). Educación política para una democracia radical. FORUM. Revista Departamento Ciencia Política (20).

Santisteban, A. (2012) La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen I. Díada Editora.

Shulman, L., y Gudmunsdottir, S. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 2(9).

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Notas

[1] Profesor, Licenciado y Magíster en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Es docente de la Facultad de Humanidades (UNMdP) en las carreras de Historia y Ciencias de la Educación. Profesor del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia (UNMdP) y del Instituto Superior de Formación Docente N°19, de la Provincia de Buenos Aires. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS -CIMED). rodríguezbenjaminmatias@gmail.com

[2] Investigadora y docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es Profesora en Historia (UNMDP) y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada, España. Es directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHiCS) y directora de la línea Didácticas Específicas, del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd). Profesora Titular de la Cátedra Didáctica y Práctica de la Enseñanza del Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, UNMdP. Miembro de la red académica APEHUN, Asociación de Cátedras de Enseñanza de la Historia en Universidades Nacionales. bazansa@gmail.com / https://orcid.org/0000-0003-0465-4303