

“Profe qué lata pensar”

“Profe, anótelos, échelos”

Emilia Gambardella

Julio, 2012.

Recién comenzaba mi intervención en el segundo medio F cuando empecé a escuchar por primera vez frases como “*profe anótelos*”, “*profe échelos*” refiriéndose a compañeros que no estuviesen en silencio o realizando sus actividades. En un principio no les tome atención, les contestaba “ustedes ya son grandes y deciden lo que hacen”. Pensé que estas actitudes tenían que ver con las concepciones que los estudiantes tienen acerca de la forma de desarrollar las clases, el comportamiento de un profesor, las ideas de lo que significa *aprender* en el contexto escolar y las prácticas habituales que se desarrollan en este contexto escolar. Pronto me daría cuenta de lo profundo que estaban arraigadas las representaciones tradicionales de una escuela y de un profesor en mis estudiantes del 2° F, y cómo esto entraba en conflicto con mi propuesta didáctica.

El segundo medio F es un curso constructor del liceo chileno alemán de Ñuñoa, tiene 39 estudiantes en total, 3 de los cuales son mujeres. El liceo es industrial y tiene aproximadamente 900 alumnos en total repartidos en 4 especialidades. No es un liceo de hombres, pero las mujeres que optan por las especialidades que se ofrecen son muy pocas. En general las mujeres en este espacio son muy pocas, tanto profesoras como estudiantes, es un liceo bastante *masculino* en sus prácticas en general.

El liceo tiene una larga tradición industrial y pertenece a la corporación educacional de ASIMET (Asociación de Industriales Metalúrgicos y Metalmecánicos). Tiene un sistema de educación dual que comprende 2 espacios educacionales, la escuela y la empresa. Desde segundo medio los estudiantes optan por su especialidad y dividen sus tiempos en la escuela entre el “plan común” y los talleres correspondientes a la especialidad. Hay que pensar en este contexto las clases de historia que serían mi intervención.

Considerando estas características y luego de conocer al segundo medio F, me había planteado como objetivo de este semestre trabajar con los estudiantes la expresión y argumentación de sus opiniones, en base a reconocerse en las historias que iríamos desarrollando acerca de la colonia y la independencia de nuestro país.

Las historia escolares han tendido a construir una identidad nacional que muchas veces entre en conflicto con las memorias y experiencias de nuestros estudiantes y profesores, razón por lo cual me parecía importante reconocernos en la historia de nuestra nación y en el proceso comprender la historia como una interpretación sujeta, por lo tanto, a la crítica.

Tal como expresan Carretero, Rosa y González en la introducción de su texto *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, “la historia escolar es mucho más y, también, mucho menos que la historia académica. Es mucho más porque incluye una gran cantidad de valores y creencias que se enlazan en una trama de relatos históricos

cuya finalidad prioritaria es la formación, en los alumnos, de una imagen positiva – triunfal, progresista, incluso mesiánica en algunos casos– de la identidad de su nación” (Carretero, Rosa y González, 2006, p.19).

Desde esta perspectiva, me parecía importante *transparentar* los *contenidos* y la forma del *pensamiento histórico* en vinculación a estas consideraciones, de modo de desarrollar la historia como una construcción constante en que podemos reconocer las tensiones y los sentidos de nuestras propias memorias y las de *otros*.

Todo esto debido al diagnóstico que hice luego de mis semanas de observación, había visto que los estudiantes tendían a repetir y memorizar lo dicho por el profesor o lo *resumido* desde el libro de clases. Las clases de historia eran una larga exposición del profesor de procesos y acontecimientos históricos que, aunque problematizados, no consideraban un real *trabajo* por parte de los estudiantes, sino escribir todo lo que el profesor decía y realizar resúmenes.

Me preguntaba las razones de esta situación, ¿Por qué a mayor conocimiento y explicaciones del campo educativo más conservadoras son sus prácticas? (Quintar, 2006, p.20). Así, las clases que me tocaron observar tenían mucho de esto, conocimientos *actuales, críticos, problematizadores*, aunque la forma de *desarrollar las clases*, de exponer estos conocimientos continuaba siendo tradicional, no consideraba a los estudiantes con sus experiencias, se basaba, como plantea Tatiana Díaz, en una relación lineal entre profesor y estudiante.

Pero yo, en la humildad que significaba esta práctica final, quería problematizar la historia como forma de comprensión, como pensamiento y como crítica, “la historia no son sólo relatos, no es sólo algo que se recibe, sino es también, y sobre todo, un conjunto de recursos para ayudarnos a comprender. Son destrezas de pensamiento que, si se adquieren pueden ayudarnos no sólo a armonizarnos con los demás, sino a disentir de ellos, a ejercer, dentro de nuestros modestos límites, la libertad de pensamiento, de planificación y de acción” (Carretero, Rosa y González, 2006, p.26). Sin embargo, no era un trabajo fácil y debía realizarse comprendiendo el contexto en el cual me encontraba y conociendo a los estudiantes con los que estaba construyendo un proceso de aprendizaje y desarrollo.

Entendí entonces que la repetición, la copia y la memorización eran las acciones con las que entendían la historia como una sucesión de hechos del pasado. Pensé que era importante que comprendieran la historia y las clases de una forma distinta, donde ellos pudiesen ser realmente *actores*, para que lo que estaban haciendo tuviese algo de *sentido* para ellos. Sin embargo no contaba con que la actitud del curso cambiaría cuando no fuese el profesor al que ellos estaban acostumbrados quien estuviese delante de ellos, sino una joven practicante bastante menos gritona o estricta.

Así, en relación a lo anterior y pensando en la necesidad de trabajar y construir opiniones, relaciones e interpretaciones de las historias, entendiendo que la historia no es una sola, sino diversas dependiendo de las perspectivas metodológicas y epistemológicas, me parecía necesario que los estudiantes se reconocieran en esta historia, que comprendieran la importancia del pensamiento histórico para la

comprensión de la realidad actual, de sus realidades. Entonces, mi propuesta didáctica tenía mucho de diálogo, pero sobre todo de trabajo colectivo de parte de los estudiantes con el propósito que desde la reflexión y conversación pudiesen surgir las opiniones que yo estaba buscando en ellos.

Influida por la visita y las conversaciones con la profesora Estela Quintar pensaba en *los parámetros* sobre y en los que se piensa la histórica, y sobre todo la didáctica de la historia ya que, “Indudablemente lo didáctico ha quedado “entrapado” en *parámetros* que lo determinan como “recetarios” de modos de dar clases” (Quintar, 2006, p.20). Era necesario desmarcarse de esos parámetros, “Pensar una didáctica no-parametral como espacio que contribuya a reedificar una campo de acción profundamente humano” (Quintar, 2006, p.20), lo cual, desde mi punto de vista se jugaba en la compleja relación de los estudiantes y el profesor y con los conocimientos.

Así, partiendo de la base de considerar la educación como un proceso crucial en el desarrollo integral de las personas, pensaba que debemos poner especial énfasis en la búsqueda de la humanización de éstas, aspecto que aparece bastante ausente en el sistema educacional hoy. Por esto, me parecía importante generar las instancias para poder relacionarnos de una manera más humana y, para lograr esto, es que el trabajo en colectivo se configura como trascendental. Construir, pensar, actuar y crear en grupo en un ambiente de respeto y amor por nosotros mismos y los que nos rodean, nos permitirá generar espacios de reflexión que, al mismo tiempo, nos ayuden a crecer como personas.

Así, “los conocimientos no sólo reproducen la realidad al distorsionar o iluminar el mundo social, sino que también tienen la función social más concreta de dar forma a la vida cotidiana de las personas por medio de ese mundo, que perciben, de las suposiciones de sentido común, y que aparece relativamente libre de mediación.” (Giroux, 1988, p.288). Por lo cual tenía sentido para mí plantear transparentemente estas consideraciones al momento de desarrollar mi intervención que implicaba trabajo colectivo por parte de los estudiantes en la búsqueda de construir conocimientos y sentidos propios.

Las primeras actividades fueron bien recibidas, el entusiasmo, quizás por la novedad, con que afrontaban mi propuesta me esperaba sobre los resultados de esta intervención. Sin embargo, con el pasar de las clases el entusiasmo, y por lo tanto el trabajo, de los estudiantes comenzaba a disminuir a medida que aumentaba también mi frustración. Felipe me dijo un día “*profe, nos da lata pensar*”, no supe si reírme o llorar, la disposición para trabajar, para ejercitar su mente no era parte de su concepción de las clases en el liceo, que tenían relación con una serie de prácticas arraigadas en la escuela. La idea que ellos tenían de la escuela y los aprendizajes que allí se desarrollan respondía a este modelo, una idea tradicional de instrucción y de *pasar materia* para que los estudiantes *reciban* de forma acrítica y sin sentido.

Pensaba, luego de leer a Giroux, en ¿qué prácticas pedagógicas podrían requerirse para promover un trabajo en colaboración? ¿para abordar críticamente las tradiciones dominantes y subordinadas? ¿para lograr que los alumnos cuestionaran la parcialidad tanto de su propio conocimiento como del presentado por el docente? (Giroux, 2003).

De qué forma *los contenidos* podrían tener sentido en la experiencia de los estudiantes y cómo esto podría llevarse a la práctica para que esto no causase *lata*. Pero no era sencillo, ya que estas concepciones (de la *lata* que produce pensar por uno mismo) tenían que ver con una serie de *contenidos cotidianos* como espacio en que se configuran las formas de pensar y actuar hegemónicas, como plantea Estela Quintar, estos son el “espacio de vivencia parametral por excelencia” (Quintar, 2006, p.76). De allí mis reflexiones en torno a la dificultad de genera rupturas en estos parámetros que son parte de los *pensamientos y sentimientos* de los estudiantes que tienen que ver con su actuar habitual donde no se tienden a producir estos espacios complejos de participación en la construcción de los conocimientos y las relaciones pedagógicas.

En este sentido “La escuela como emergente social reproduce y recrea su propia cotidianeidad a partir del censo social” (Quintar, 2006, p.75), a través de lo que se denomina *currículum oculto*, que se expresa en las prácticas pedagógicas y humanas, relacionales e institucionales dentro de la escuela, lo cual, por supuesto, tiene su correlato en la sociedad. Ya que, “Lo educativo ha sido preocupación de la humanidad en tano práctica social intrínseca a la necesidad de subsistencia como grupo humano. En este sentido, lo educativo sostiene identidad en el hecho de transmitir, con cierta organicidad, el conjunto de signos y significados en creencias, mitos y saberes que permitirán la conservación, desarrollo y progreso en el conocimiento de futuras generaciones” (Quintar, 2006, p.31). Desde esta perspectiva es necesario comprender las concepciones de la historia tradicional como conformadora de una identidad nacional. Pero a mí me parecía más la necesidad de construir herramientas para leer nuestra realidad, la realidad de los estudiantes a partir de este *sistema de símbolos* que constituye la cultura.

En este sentido es que solo en el trabajo autónomo, responsable y consciente por parte de los estudiantes en relación a la historia podía entenderse la *formación para la vida* que allí venía contenida. “Si queremos que el estudiante se represente una historia que se reconstruye, que no es acabada, que no es científica y que tienen una gran utilidad en la preparación del hombre para la vida, lo que significa a su vez que se pueda cambiar la actitud de los niños, adolescentes y jóvenes ante la historia, hay que asumir que “... la investigación es la piedra de toque de la didáctica de la historia que tiende entre el pasado desconocido y el adolescente como puente de la acción científica” (Zaragoza en Reyes, 1999, p.14). Tal como lo plantea el autor, es necesaria la investigación como un puente, que en este caso funciona como *puente a la vida*.

Las representaciones previas de los estudiantes comenzaron a surgir en relación a otros aspectos de las clases, ahora, acerca de la figura del profesor. Me detendré en un episodio particularmente significativo. Era jueves y me encontraba sola con el curso, mi profesor guía estaba con licencia esa semana, ese día no había empezado bien, el inspector, demostrando absoluto desconocimiento de mi presencia y mis actividades en el colegio autorizó a un curso completo a no asistir porque el profesor de historia no estaba, en el caso del segundo F quiso autorizarlos a retirarse temprano, pero entonces intervine diciendo que teníamos una actividad programada y que sería yo quien haría la clase. La disposición del curso a entrar a clases, teniendo la posibilidad de irse, no era la mejor, sin embargo decidí desarrollar la actividad de todas formas.

Terminaba la clase con el segundo F particularmente frustrada debido al escaso, casi nulo interés que los estudiantes habían demostrado en la actividad propuesta, que consistía en una dinámica de debate de formular y responder preguntas. Más que haber problemas con la actividad en sí, el desorden y la falta de respeto en la sala se generalizaron mientras duró la clase. Una vez que terminó la actividad me detuve, un tanto enojada, a preguntarles qué estaba pasando con ellos y las respuestas fueron aun más desalentadora, “*profe, échelos*”, me decían los de adelante refiriéndose a quienes hacían más desorden “*profe, anótelos*”, me sugerían también, pero la respuesta que más me desalentó fue la de Javier, “*profe si usted fuera pesada como el profe Carlos esto no pasaría*”, lo más sorprendente es que todo el curso estuvo de acuerdo con él y reafirmaron su opinión.

Fue ahí cuando me di cuenta que la actitud de los estudiantes tenía que ver, por un lado, con la ausencia de mi profesor guía. Ellos necesitaban esa figura autoritaria para trabajar y respetarse, nuevamente las representaciones. Aunque por supuesto esta no era la única razón para que se comportaran de esa forma, tenía también que ver conmigo, con mi actitud frente a ellos, tal vez muy tranquila y pasiva ante su desorden, tal vez la cercanía que les parecía mi edad, tal vez incluso tendría relación con una cuestión de género. Claramente también influía la posibilidad que habían visto como cercana de irse temprano del liceo. Era una situación compleja en la que múltiples factores influían en la relación pedagógica que intentábamos desarrollar y construir. Sin embargo lo que más llamó mi atención fue que sus respuestas apuntaran en el sentido de la autoridad, que fuesen ellos quienes me interpelaran en este aspecto. Mi propuesta tenía mucho de horizontalidad en la relación, pero en ese momento fueron los estudiantes quienes me pedían por autoritarismo.

Fue en este punto que comencé a preguntarme qué significado, qué sentido tiene la autoridad, el respeto para mis estudiantes del 2º F. ¿Cómo influyen las representaciones, lo que ellos esperan, al momento de plantear una propuesta distinta? ¿Qué esperan de mí como profesora y por qué no están dispuestos a ensayar algo que sea distinto? ¿Cómo transformar un esquema profundo que proviene de toda su experiencia escolar? Ese esquema que tenía que ver con la práctica que durante años habían vivido en el liceo, que estaba profundamente arraigado en ellos, en sus parámetros como diría Estela Quintar.

“En este interjuego de modos de sentir, pensar y actuar se van generando *parámetros de pensamiento y acción como construcciones simbólicas de sentido y significados con los que articulamos nuestra subjetividad y nuestro ángulo de epistémico de construcción del mundo*” (Quintar, 2006, p.40). Sin embargo es importante considerar que son las personas las que vamos otorgando estos sentidos y significados a nuestros sentimientos, pensamientos y acciones diarias, por lo tanto en la consciencia de la forma en que los parámetros determinan nuestra realidad y nuestra vida es posible la transformación, siempre lenta, siempre gradual.

Por supuesto influía el escaso tiempo que pasaba con ellos y la duración de la práctica de un semestre que parecía intrascendente. Era difícil buscar una transformación en esas condiciones.

Aun así, acepté el desafío y me convertí en la figura de profesora que ellos tienen estereotipada en la mente. Una persona autoritaria y disciplinada, clases frontales, aunque siempre manteniendo el diálogo. Ese día miércoles temprano me *disfracé* de “profesora” y entré a la sala con actitud severa y desafiante, fui rígida, pero sin levantar la voz, los estudiantes estaban sorprendidos con esta transformación y mantenían silencio. Yo estaba desconcertada, me sentía actuando un rol que no era el mío. Pero todo parecía *normal* era justamente lo que los estudiantes esperaban y yo me sentía un poco como mis profesoras del colegio.

Muchos cuestionamientos me surgían de esa experiencia, pero sobre todo me preguntaba por el concepto de autoridad y como este tenía sentido en la escuela y para los estudiantes. ¿Cómo podría manifestarse la autoridad docente sin oponerse a la cuestión y la práctica de la libertad estudiantil? (Giroux, 2003), era un tema que daba vueltas en mi apuesta docente, ya que por un lado debía partir de las concepciones y las expectativas de los estudiantes, considerando sus voces y subjetividades, sin embargo en mi forma de comprender, pensar, sentir y actuar la práctica docente, no podía dejar de lado el diálogo. Y es que la educación, como proceso humano, debía considerar una relación pedagógica dialógica, donde la actitud del profesor considera la participación real de los estudiantes en una negociación constante tanto en los *conocimientos*, como en la socialización, en los *contenidos cotidianos* que aparecen íntimamente arraigados en el hábito escolar.

Aumentaba la frustración en mí al darme cuenta que con esa actitud de mi parte la participación y la disposición de los estudiantes cambiaba, la clase fluía, incluso las opiniones e intervenciones aumentaban, también el trabajo colectivo en las actividades que les proponía. La clase que había planteado ese día era sobre la época colonial, una especie de “resumen” que integraba mucho de lo que habíamos ido revisando en las clases y también nuevos elementos de análisis. Era una especie de “clase tradicional”, al igual que mi figura de profesora, una presentación de power point. El silencio era absoluto mientras yo exponía y cuando hacía preguntas las manos se alzaban para responder y opinar. Pensé que el cambio se debía a la *normalidad* de la situación, aunque por supuesto también influía el tiempo que ya llevábamos conociéndonos, sin embargo la transformación en su forma de participar en clases y comportarse en ella claramente se relacionaba a que yo era *lo que ellos esperaban que fuera*.

Me hacía pensar en la complejidad que revisten las relaciones en el aula como “un espacio último de construcción de la realidad escolar, y como tal en ella se conjugan una serie de aspectos de naturaleza curricular, epistemológica, didáctica, psicológica, psicopedagógica, sociológica, entre varias otras, todas los cuales constituyen una trama de “variables” que median en la configuración de las relaciones pedagógicas profesor – alumno” (Díaz, 2003, p.10). De esta manera mi actitud con los estudiantes era parte de *los parámetros* en que se entendían y significaban las realidades escolares y sus prácticas. Donde realmente los estudiantes no tenían una real incidencia, con su experiencia y sus subjetividades, en el desarrollo de esta relación, ni menos aun en el desarrollo de las clases.

Desde mi perspectiva el sentido de la educación solo podía construirse en el diálogo y en la negociación que yo pensaba iniciar con mis estudiantes para construir lo que

Habermas denomina *pretensiones de validez* intersubjetivas entre profesor y estudiantes, las cuales se construyen en la interacción de la *acción comunicativa*. Sin embargo este camino no sería fácil, tal como se pregunta Tatiana Díaz, ¿qué mecanismo es el que permite que se produzca la formulación de pretensiones de validez en la que participan simétricamente el profesor y sus alumnos? (Díaz, 2003, p.7).

Me propuse entonces cambiar el foco de la intervención y trabajar la autonomía. Mi actitud era cambiante, lo cual los desconcertaba clase a clase. Juegue con la figura de autoridad que ellos estaban pensando y fui poco a poco regresando a mi propuesta inicial basada en su trabajo reflexivo colectivo y el diálogo.

Los resultados mejoraron, los análisis realizados fueron más profundos y complejos, el trabajo en equipo comenzaba a tener algo de sentido, ya no como una suma de individualidades, sino a partir de la conversación grupal. Las presentaciones que hicieron, en su mayoría, demostraban avances, al menos en relación a las primeras disertaciones. Se esbozaban algunas críticas, opiniones, tomas de posición, era el comienzo de algo.

Me di cuenta que cualquier cambio que se quisiera intencionar en la escuela debía producirse de forma gradual y considerar muy profundamente las expectativas de las estudiantes, ya que solo ese podía ser el punto de partida para generar transformaciones que hagan sentido en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

En esto estaba cuando la práctica empezaba a llegar a su fin y comenzó el bombardeo de trabajos burocráticos de los cuales debí hacerme cargo. Se me acababa el tiempo y sentía que podíamos transformar las representaciones acerca del aprendizaje y la autoridad, pero aun faltaba trabajo. Nuevamente el tiempo con el que contaba era escaso y pensaba en lo arraigado de las prácticas que yo buscaba transformar, algo descorazonada me preguntaba cuánto realmente había influido este corto espacio para los estudiantes, y cuánto se demorarían en retomar la *normalidad* habitual del aula de clases.

Era necesario, tal como lo plantea Estela Quintar, *desnaturalizar las prácticas habituales*. “El desafío es *desnaturalizar* lo que se es y lo que se vive para generar, como acto educativo, actos de conciencia fundados científicamente y promover la libertad como “capacidad de elección” (Quintar, 2006, p.28). En este sentido, era necesario cuestionar estas prácticas para poder reflexionar en torno a ellas, ponerlas de manifiesto, ya que son *naturales* en el contexto escolar, es allí donde se provocan las rupturas de los *parámetros*. Develamos entonces la necesidad, tal como plantea Giroux, de reaprender las relaciones de poder, el conocimiento, la historia y la cultura.

Ya que las concepciones hegemónicas que se expresan en la forma de parámetros de pensamiento permiten el *control*. “El concepto de *hegemonía* hace referencia a la creación y recreación de formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social de modo tal que los grupos dominantes no tienen que recurrir a formas o mecanismos explícitos de dominación” (Quintar, 2006, pp.29-30). Sino que en las propias formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos se expresa esta hegemonía. Ya que, “La hegemonía no se refiere a ideas, sistemas simbólicos abstractos ni

dominaciones absolutas por el poder de confrontación, sino al modo en que se materializan prácticas cotidianas” (Quintar, 2006, p.30). Las prácticas que yo veía en mis estudiantes, sus respuestas y sus interpelaciones hacia mí como profesora tenían que ver con estos sistemas materializados, hechos cuerpos en ellos, en sus mentes, en sus cuerpos y en sus emociones.

Entendiendo que “El objetivo de lo hegemónico es lograr que la comprensión de lo que sucede en la validación del uso cotidiano de categorías y modelos en sentidos y significados comunicacionales y cotidianos, sean vividos como el *único modo posible de comprensión y acción del y en el mundo*” (Quintar, 2006, p.31), es que puede hacerse frente a estos parámetros cuestionándolos desde las propias prácticas. Es en este sentido que yo planteé mi propuesta didáctica como una ruptura de las prácticas tradicionales, como una forma de entender la historia y la pedagogía que se alejan de los parámetros, lo cual exige, pero, un trabajo constante y sistemático abordado de manera colectiva, participativa y dialógica, que tal vez habría requerido un tiempo mucho mayor.

La dificultad de modificar prácticas tradicionales se hacía presente en esta búsqueda y mi papel de practicante y mi corta estadía conspiraban también con estos objetivos. Sin embargo pensaba que “*solo la autoreflexión de lo que somos y de por qué somos lo que somos, nos impulsará a comprender, aprehender y encontrarnos activamente en el presente y en la construcción propositiva de proyectos de vida individual y social, libertarios y democráticos*” (Quintar, 2006, p.27). En ese sentido es que interpele a los estudiantes en mi actitud cambiante a que descifrarán por si mismos esta reflexión y generaran sus propias rupturas, conscientes de los parámetros en que nos movemos.

Desde esta perspectiva es que compartía las ideas de Estela Quintar y su didáctica no parametral como “*una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial*” (Quintar, 2006, p.41).

Me quedo con una frase de Javier, “*profe, prefiero preguntarle a usted porque con usted se puede hablar*”. Quizás una intuición, una semilla que algo quedaba en él. Una problemática que estaba lejos de cerrarse pero pienso que, tal vez, abrí una duda en ellos, o al menos en Javier que al comienzo me pedía enérgicamente la disciplina, *lo pesado* del profesor Carlos. Una fisura en los parámetros sobre los que se entendía el conocimiento y la relación pedagógica.

Me quedo también con la sensación que esta pequeña fisura significó un semestre lleno de desconciertos para los estudiantes del segundo F, pero también para mí en mi proceso de formación. Significó un encuentro con los parámetros, con las tradiciones arraigadas en las prácticas cotidianas y en las mentes de los estudiantes. A mí me quedan dudas y reflexiones importantes, es de esperar que algo de todo esto haya quedado en ellos también y que construyan su búsqueda propia, destruyendo su *lata* para pensar y participando de su proceso de educación activamente. Mucho camino queda por andar y por trazar, pero creo que mi actitud dispuesta al diálogo abierto y franco removió algo en ellos, algo *a lo que no estaban acostumbrados*. Se entremezcla en esta experiencia la importancia que tiene la relación pedagógica, compleja en su naturaleza, en el proceso de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de profesores y estudiantes.

Bibliografía

- Carretero, M., Rosa, A., González, M. F. (comp.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Díaz, T., (2003). “La interpretación histórica-cultural de la transposición didáctica como puente de emancipación del aprendizaje y la enseñanza”. *Revista PRAXIS n°3*. Santiago. pp.37-56.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: IPECAL.
- Reyes, J. I., (1999). *La evolución del objeto de estudio de la historia, las principales corrientes historiográficas y su influencia en la conformación del pensamiento histórico-social del escolar*. Cuba: Instituto Superior Pedagógico, Universidad Pedagógica “Pepito Tey” Las Tunas.
- Giroux, H., (1988). *Enseñanza escolar y lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires: Siglo XXI ediciones.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorroutu ediciones.