

# «Esto es un feudo»

## El uso del pizarrón en clase de historia

*Marina Devoto*<sup>1</sup>

*Silvana Pera Rodríguez*<sup>2</sup>

### Resumen

En este artículo se enuncian algunos cuidados básicos que deben tenerse en cuenta respecto al uso del pizarrón al momento de proyectar o sostener acciones de enseñanza. También realizamos un recorrido por las diferentes formas de concebir al pizarrón dentro del aula, ya sea como recurso didáctico, como registro, como soporte o como dispositivo disciplinario. Finalmente, intentamos visibilizar y reconocer los diferentes usos y roles que el pizarrón y el registro cumplen tanto en nuestro guion de clase como en las intenciones y en la sucesión de acciones de enseñanza. Nuestro objetivo es ofrecer categorías analíticas que permitan identificar el cómo, el por qué y el para qué de su presencia en una situación de enseñanza.

**Palabras clave:** didáctica – pizarrón – dispositivo disciplinario – recurso didáctico

---

<sup>1</sup> Marina Devoto es profesora de Historia por el Instituto de Profesores Artigas (IPA), magíster en Didáctica de la Historia por la Universidad del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH) y doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP, cohorte 2023). Se desempeña como docente de historia efectiva en Educación Media (grado 6); como docente efectiva en la sección Historiología (subsección Filosofía de la Historia) del departamento de Historia del Consejo de Formación en Educación (CFE), y como docente interina en la sección Didáctica de la Historia del departamento de Historia del CFE.

<sup>2</sup> Silvana Pera Rodríguez es profesora de Historia por el IPA, magíster en Estudios Latinoamericanos Contemporáneos por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar), doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR, cohorte 2022), y cuenta con un posgrado en Historia Económica por la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Udelar. Se desempeña como docente de historia efectiva en Educación Media (grado 7); como docente efectiva en las secciones Historia Uruguay y Americana (subsección Historia Americana) e Historia Universal (subsección Prehistoria e Historia Antigua) del departamento de Historia del CFE, y como docente interina en la sección Didáctica de la Historia del departamento de Historia del CFE.

# “This is a Feud”: The Use of the Chalkboard in History Class

*by Marina Devoto & Silvana Pera Rodríguez*

## Abstract

This article states some basic precautions that should be taken into account regarding the use of the chalkboard when planning or carrying out teaching activities. We also trace the different ways of conceiving the chalkboard within the classroom, whether as a teaching resource, as a record, as a support, or as a disciplinary device. Finally, we try to make visible and acknowledge the different uses and roles the chalkboard and the record fulfil both in our lesson plan and in the intentions and succession of teaching actions. Our objective is to offer analytical categories allowing for the identification of the how, the why, and the what for of its presence in a teaching situation.

**Keywords:** didactics – chalkboard – disciplinary device – teaching resource

## Introducción

Las autoras de este artículo nos desempeñamos como profesoras en centros de formación docente y tenemos a cargo un curso de Didáctica de la Historia. Desde él promovemos la lectura de diversos textos que pueden ofrecer a los estudiantes practicantes insumos, desde diferentes perspectivas, para pensar el ingreso de los recursos didácticos al aula en tres claves: cómo dialoga el recurso con las intenciones de enseñanza, cómo será usado en una acción de enseñanza y para qué. En la fase del diseño de la clase a dictar se elabora un proyecto de enseñanza que incluye referencias a los recursos didácticos que van a emplearse. Estos cumplirán un rol concreto del que es importante ser consciente y para cuyo abordaje es necesario contar con herramientas analíticas.

En los diversos proyectos de enseñanza de la historia que acompañamos y evaluamos, la elaboración de un registro en el pizarrón aparece de forma reiterada y con cierta relevancia entre las acciones de enseñanza. Sin embargo, no hemos encontrado muchos textos que ayuden a reflexionar sobre el uso, la construcción y el lugar que el pizarrón ocupa en nuestras clases. Gran parte de la producción sobre este tema está orientada hacia la enseñanza primaria y realiza abordajes muy esquemáticos, descriptivos y básicos. El presente artículo se propone, por un lado, evidenciar, describir y validar los diferentes usos que hacemos del pizarrón; por otro, pretende ser un insumo para promover y alimentar la necesaria reflexión sobre el uso del pizarrón en la enseñanza secundaria de corte disciplinar, específicamente, en la enseñanza de la historia.

## Entre la esencia y el decorado: ¿un recurso didáctico?

Una rápida búsqueda de imágenes en la web a partir de términos como *educación, docente, aula y enseñanza* nos devuelve repetidamente un pizarrón. En algunas imágenes ni siquiera aparecen personas, pero el pizarrón está siempre ahí. Incluso los íconos de las plataformas virtuales de enseñanza remiten a él. Su reiterada presencia parece sugerir que no es parte de un decorado o de una escenografía relacionada con la acción de enseñar, sino que se trata de un componente vinculado a la esencia de esa actividad.

Sin embargo, cuando recibimos proyectos de enseñanza elaborados por los estudiantes practicantes, el pizarrón parece el convidado de piedra. Todos los otros recursos didácticos vienen acompañados de una descripción y una fundamentación para su uso; así se incorporan al proyecto mapas, fotografías, canciones, audiovisuales, caricaturas, documentos, textos historiográficos y testimonios. Pero el pizarrón casi no se nombra, apenas se describe, y mucho menos es fundamentado su uso. Como máximo aparece una proyección de lo que se supone que quedará registrado en él una vez finalizada la clase.

Nos preguntamos por qué sobrevuela la idea de que todo es plausible de ser descrito, analizado y fundamentado, excepto el pizarrón. Quizá sea percibido como un elemento más del mobiliario del aula, y así como no es necesario presentar ni fundamentar cómo vamos a disponer del escritorio o de la silla, tampoco del pizarrón, porque no es algo que traemos al salón, sino que es algo que está. Otra explicación podría ser que se sienta demasiado propio, que el pizarrón sea tan nuestro, tan característico de nuestra profesión que su presencia lo vuelve imperceptible. Chartier y Brito (2024) retoman a Foucault para recordar que muchas veces los dispositivos que tienen éxito se confunden tan bien con el paisaje que se vuelven invisibles.

Una tercera explicación podría venir de cómo hemos configurado la idea de *recurso didáctico* a partir de los ejemplos que bajo ese concepto aparecen en los textos que consultamos. Suele ocurrir que aquello que se menciona como ejemplo termina constituyendo la categoría. Si en el capítulo sobre recursos didácticos de la bibliografía vinculada a la enseñanza se incluyen, de forma reiterada, observaciones sobre cómo trabajar un texto, una imagen, un mapa y un audiovisual, esos ejemplos se vuelven los recursos didácticos por excelencia. No es extraño que solo ellos aparezcan presentados, descritos y fundamentados en los proyectos de enseñanza.

Finalmente, quizá nuestra idea de lo que constituye un objeto didáctico se vincule también con su lugar de origen. Las imágenes, mapas, textos o audiovisuales son seleccionados, tomados y traídos al aula desde un espacio que está fuera de ella. A su vez, todos son elaborados antes de la clase, ya sea por quien la está dictando o por otra persona. A diferencia de ellos, el pizarrón está en el salón y se construye y utiliza en tiempo real durante la acción de enseñanza. Esta característica lo convierte en una herramienta dinámica y co-construida<sup>3</sup> entre docente y estudiantes, por lo que tal vez cueste incluirlo bajo el título *recursos didácticos* en igualdad de condiciones con el resto.

Los proyectos de enseñanza cuya elaboración acompañamos en el curso de Didáctica de la Historia incluyen un guion, por eso nos referimos a ellos como *proyecto-guion* (Zavala, 2012). Es en ese documento donde se explicita lo que se proyecta hacer en el futuro: qué acciones se tomarán, qué se dirá, preguntará, registrará, mostrará, repartirá, indicará, etc. Como en un guion de teatro con su parlamento, se describe qué se piensa enunciar y cuándo. A su vez, a modo de las didascalias propias de todo

---

<sup>3</sup> En algunos textos esta característica aparece referida como *emergente*, porque los diferentes aspectos a registrar a la vista de los estudiantes emergen a medida que el docente expone (López *et al.*, 2012; Torres, 2018).

texto teatral, se incluyen acotaciones sobre qué acciones acompañan esos enunciados en el instante en que suceden. Sugerimos a los estudiantes que incluyan en el guion cada momento en que se producirá una intervención sobre el pizarrón, porque hay partes de la clase en las que el registro va apareciendo, va tomando forma y manifestándose ante la vista de todos.

A su vez, solicitamos que se explicita cómo creen que quedará el registro una vez que esté completo. Esta construcción imaginada, a diferencia de los otros recursos, puede devenir en una forma diferente a la proyectada por diversos motivos (porque el pizarrón es muy grande, muy chico o está roto; por la dinámica de participación de los estudiantes; por tratar de hacerlo de memoria, sin mirar los apuntes, etc.). En este sentido, la forma y el contenido que efectivamente tendrá el registro del pizarrón están mucho más cargados de incertidumbre que cualquiera de los recursos didácticos que el docente haya seleccionado previamente para traer a la clase. Esta también puede ser una razón que explique por qué es difícil ver el pizarrón como un recurso didáctico. Pero todas estas no son más que hipótesis.

Según la caracterización que aparece en diversos textos de enseñanza (Camilloni *et al.*, 2007; Díaz Lucea, 1996), los recursos didácticos son todos aquellos elementos que el docente utiliza como soporte, complemento o ayuda para su tarea. Partiendo de esta idea, el pizarrón —y lo que suceda en él— tiene que ser concebido como un recurso didáctico, por lo tanto, debe ser presentado, explicado y fundamentado dentro de un proyecto de enseñanza. Si nuestras hipótesis anteriores son válidas y el pizarrón no es visto como un recurso didáctico, corresponde preguntarse ¿dentro de qué otra categoría es concebido? Aparece en la respuesta de los estudiantes practicantes la percepción del pizarrón como *registro*, como un espacio expandido del registro individual en el cuaderno. A veces es incluso presentado como una especie de cuaderno colectivo, de registro cooperativo.

Lo interesante de esta respuesta es ver cómo esta percepción particular del pizarrón como registro lo mueve simbólicamente de lugar en el espectro de los componentes que deben aparecer en el proyecto-guion. En el documento en el que se asienta la proyección anticipada de la clase a dar se enuncian, describen y argumentan aquellos elementos que el docente ha elegido para que formen parte de su acción de enseñanza (intenciones, recursos, preguntas, etc.). Existe la conciencia de que en esa instancia de aula hay componentes que no pueden predecirse porque dependerán de ese momento único y situado que es la clase real. No se puede predecir si ese día el grupo estará atento o distraído, interesado o aburrido, conversador o silencioso. Al percibir el pizarrón como registro, se lo mueve al espacio de lo que no se puede predecir. Esto le da un valor diferente al del recurso didáctico y anula la necesidad de incorporarlo al proyecto de enseñanza de forma consciente, fundamentada y reflexiva, como sí sucede con los demás componentes y con las decisiones que tomamos para nuestras clases.

La percepción del pizarrón como registro puede incluso ser alimentada por relatos que aparecen en algunas producciones en las que se diferencia entre recursos didácticos y medios (Bravo Ramos, 2004): estos son los soportes en los que aquellos se manifiestan. Ejemplos de medios serían un libro, un dispositivo electrónico, un *software*, un papelógrafo o una pizarra. Desde esta perspectiva el pizarrón es el soporte y, como tal, carece de sentido fundamentar su uso. Pongamos un ejemplo para que se vea con mayor claridad este aspecto.

Cuando llevamos a la clase un audiovisual que se proyectará en un televisor, no sentimos la necesidad de fundamentar el uso del aparato en nuestra clase. Lo que fundamentamos es la incorporación del audiovisual (su contenido sonoro e iconográfico), que es percibido con claridad como el recurso didáctico. Sucede lo mismo con el pizarrón, con el agravante de que

percibirlo como soporte dificulta la identificación del registro que hacemos en él con un recurso didáctico. Como parece innecesario fundamentar el medio, el producto generado en la instancia educativa queda perdido.

Sin embargo, el registro del pizarrón habla más de nosotros que otros recursos didácticos. Cuando elegimos un mapa de los que hay en el liceo para llevar al aula, aceptamos el recurso elaborado por otro (Vicens Vives, por ejemplo) porque creemos que podemos hacer que nuestra clase dialogue con partes de ese recurso o con él en su totalidad, pero lo cierto es que quizá no mencionemos mucho de lo que está en ese mapa. Puede incluso suceder que el mapa ni siquiera sea el más indicado; a lo mejor muestra un mundo anterior a la Primera Guerra Mundial, cuando estamos enseñando algo de un período posterior. Entonces nos vemos en la obligación de advertir a quienes participan de nuestra clase que las fronteras nacionales no son las mismas, pero que a falta de un mejor mapa priorizamos la ubicación espacial del tema a abordar.

Es claro, pues, que hay situaciones en las que los recursos generan tensiones porque no fueron elaborados a partir de nuestras intenciones de enseñanza. Sin embargo, el registro del pizarrón nace y existe a partir de ellas. No habrá en él nada que no hayamos elegido incluir en nuestra clase. Así, habla más de *nuestra* clase pensada que cualquiera de los recursos que podamos incorporar, y por ello deberíamos fundamentar —con más razón— su contenido, su diseño y sus componentes. Deberíamos poder explicar por qué lo pensamos como un registro colectivo, cooperativo, dirigido, cerrado o abierto; por qué el título aparece antes o al final del registro; por qué tiene forma de mapa conceptual o de listado; por qué lo traemos preelaborado; por qué lo armamos a partir de los aportes que surjan en la clase, e incluso por qué nos parece importante que, de todo lo que surge en el aula, sea *esto* y no otra cosa lo que debe quedar como registro en el cuaderno de nuestros estudiantes.

## Algunos cuidados que nunca están de más

Gran parte de la bibliografía que refiere al uso del pizarrón menciona algunos cuidados que deben tenerse. Compartimos una recopilación de esas sugerencias para que sirvan al momento de pensar la clase, ya sea en la fase de su proyección o en la de su evaluación (clase pensada y clase analizada).

En primer lugar, debe considerarse todo aquello que tiene que ver con la utilización del espacio; esto implica pensar dónde vamos a ubicarnos cuando escribimos en el pizarrón. Es conveniente buscar una posición que nos permita ir construyendo el registro sin darle la espalda por mucho tiempo a los estudiantes o sin dejar de mantener contacto visual con ellos (López *et al.*, 2012). Esto, que puede parecer una recomendación simple, se relaciona con la construcción del clima de clase (Souto, 2010) y el retención de la atención y del vínculo docente-estudiantes. Muchas veces hemos visto docentes que enuncian información o presentan consignas de espaldas a los estudiantes y de cara al pizarrón, lo que constituye una dificultad para sostener el contacto visual o la participación.

Pero, además, el dónde nos ubicamos al escribir en el pizarrón también afecta el aprovechamiento del tiempo de clase, porque si lo hacemos de forma tal que mientras escribimos tapamos parte del registro, nuestros estudiantes tendrán que esperar a que terminemos para poder copiar, y luego nos tocará esperar a nosotros. Buscar una buena posición nos permite no solo potenciar el uso del pizarrón como recurso didáctico, sino también mantener el vínculo, el clima de clase y aprovechar mejor los tiempos.

En segundo término, debe entenderse que el pizarrón no es un cuaderno donde transcribimos la información que hemos seleccionado transmitir, sino que es el espacio donde se registran los elementos más significativos para recuperar en el recuerdo aquello que enseñamos. No es

conveniente recargar el registro ni copiar un pizarrón tras otro; podemos sustituir esa práctica por el reparto de un texto impreso o por su envío anticipado a través de alguna plataforma digital a la que el estudiante tenga acceso. Así ganaremos tiempo y calidad de clase.

Otros cuidados refieren a la legibilidad y al tiempo de clase. El registro debe ser lo más claro posible para evitar confusiones o incertidumbre. No hay solamente que atender a la caligrafía, sino también al tamaño de la letra y al color, el grosor y la carga suficiente de tinta de la fibra que se está utilizando (Torres, 2018). Debemos ser previsores para evitar, en la medida de lo posible, que la copia del registro por parte del estudiante se vea permanentemente interrumpida por preguntas como «¿qué dice allá?». Y respecto al tiempo, es importante prever el necesario para que el estudiante pueda copiar el registro. Esto implica no borrar de inmediato o preguntar al grupo si ya es posible borrar.

Todas estas observaciones parecen muy obvias, y puede sonar superficial la devolución docente al practicante cuando se le comunica que hay «un buen manejo del pizarrón». Sin embargo, este no es un arte menor, y no siempre se logra dominarlo al comienzo de la práctica.

Un tema vinculado al pizarrón que ha consumido varias horas de coordinaciones docentes tiene que ver con cómo lo recibimos y cómo lo dejamos al salir del aula. No íbamos a recuperar este aspecto, pero lo encontramos referido en el texto de López *et al.* (2012) y decidimos mencionarlo brevemente porque nos llevó a reconocer que en nuestras prácticas incluso el borrado del pizarrón puede estar entramado con las intenciones de enseñanza.

El planteo gira en torno a que cuando entramos al salón deberíamos tener el pizarrón limpio, y que cuando nos retiramos deberíamos dejarlo tal como lo recibimos. Si bien nosotras no tenemos una posición cerrada al respecto, nos parece que corresponde dejar enunciado aquí que este tema ha

sido de interés para varios equipos docentes que hemos integrado. En nuestro caso, borrar el pizarrón, independientemente de si vamos a usarlo o no, es parte de las acciones que realizamos al ingresar al aula, mientras creamos el clima de clase para trabajar. Lo tenemos incorporado como un acto que nos permite ir montando la escenografía para comenzar la clase de historia.

Mientras borramos el pizarrón, verbalizamos indicaciones como «nos vamos sentando» y «vamos sacando el cuaderno de historia». Un pizarrón lleno de fórmulas matemáticas o químicas, con anotaciones acerca de las partes constitutivas de la célula o con un registro sobre los personajes principales del canto I del «Infierno» de Dante hace ruido en la comunicación que trataremos de establecer; funciona como un distractor, y preferimos borrarlo. Entendemos que, en la lógica laboral cotidiana de ir de un grupo a otro —a veces con cambio de profesor y sin un recreo—, no siempre resulta posible dejar limpio el pizarrón para el que viene o que quien sale nos lo deje borrado. Las propias dinámicas de la clase a veces nos impiden hacerlo, porque estamos saliendo del salón y los estudiantes todavía se encuentran copiando. ¿Cuántas veces nos han dicho «no borre, profe»?

Creemos que, en la medida de lo posible, es bueno dejarle el pizarrón limpio al colega que viene después, pero no compartimos que esto deba ser enunciado como una obligación. Por otro lado, reconocemos que el acto de borrar el pizarrón, tanto al ingresar al salón como en cualquier otro momento, nos ha servido para construir vínculo, generar clima de clase e incluso para premiar a algún estudiante. Nos recordamos como adolescentes que pedían autorización para borrar el pizarrón y que se sentían importantes mientras lo hacían. Hemos podido revivir ese recuerdo, ahora desde el otro lado de la relación pedagógica, y lo usamos porque entendemos su potencial.

Como cierre de este apartado nos interesa explicitar que existen diferentes tipos de lo que hemos convenido en llamar *pizarrón*: pizarra negra,

blanca, imantada e inteligente, entre otras. Inicialmente pensamos que enunciar estas diferencias era una cuestión menor, pero buceando de nuevo en nuestras biografías vimos que el tipo de pizarrón suele afectar nuestras decisiones de enseñanza y las acciones que les corresponden. Por ejemplo, en nuestro tránsito como estudiantes por el sistema educativo, el pizarrón del que hablamos es el de fondo negro que se escribe con tiza. Un soporte incómodo que por sus materiales condicionaba la velocidad y la calidad de la escritura: había que hacer fuerza para escribir y en reiteradas ocasiones se partía la tiza; además, producía muchísimo polvo. Ese soporte y el rechazo que generaba a la hora de intervenir lo condicionaban la existencia o la extensión de nuestros registros.

Un vínculo diferente hemos construido con la pizarra blanca y las fibras de colores que usamos en ella. Es justo decir que las fibras todavía son caras y quizá esto también afecte las decisiones de enseñanza. Recordamos a algún practicante que nos preguntaba si podía usar nuestras fibras cuando diera sus clases, y que nos mostró orgulloso que ya tenía las suyas el día del tribunal final. Estas cuestiones, tan cotidianas y aparentemente mínimas, también están presentes en cómo nos vinculamos con el pizarrón al momento de enseñar. Sería un error no darles visibilidad, porque a veces, incluso en su nimiedad, resultan ser factores explicativos clave de la existencia, la ausencia o la forma de un registro de pizarrón.

## **Un amigo fiel: ¿están copiando?**

En las diversas experiencias de enseñanza en las que hemos participado, como observadoras o como docentes, el pizarrón ha sido la mayoría de las veces un interlocutor clave. Queremos en este apartado reconocer y visibilizar los usos que le damos y los roles que le asignamos.

El registro en el pizarrón cumple una función importantísima, que es la visibilización de aquella información que hemos decidido destacar entre toda la que se compartió en el aula (Torres, 2018). A su vez, el tipo de registro visibiliza también jerarquizaciones (lo que está primero, lo que está arriba, lo que está enmarcado, lo que está en otro color, lo que está subrayado), categorías, definiciones y relaciones entre conceptos (señaladas por medio de conectores o flechas). Quienes tienen memoria visual han desarrollado la capacidad del cerebro para registrar, almacenar y recuperar información que se ha visto. La existencia de un registro con cierto formato facilita la recuperación en la memoria de algunos contenidos. El registro en el pizarrón ayuda a visualizar para comprender porque ofrece la posibilidad de archivar una imagen mental estructurada que puede ser recuperada y reinterpretada a corto o largo plazo. El planteo esquemático, sumado a la claridad que pueda tener el registro, constituye una valiosa síntesis de los nodos temáticos o conceptuales trabajados en la clase.

También es posible hacer dialogar al pizarrón con ciertas tecnologías para potenciar su uso. Sobre la pizarra podemos proyectar todo tipo de imágenes para intervenirlas —un mapa, por ejemplo—. Existen en algunos centros educativos pizarras inteligentes que permiten generar documentos imprimibles del registro de clase o incorporar en el registro archivos multimedia. Se está volviendo habitual sacar fotos al registro del pizarrón y hacerlas circular en los grupos de WhatsApp como material extra. No es menor el hecho de que el registro constituya uno de los principales materiales de estudio disponibles dentro del curso, ya sea como compendio de información y contenido temático, ya sea como guía para recuperar énfasis o perspectivas.

Lo anterior va de la mano de la flexibilidad propia de este recurso, ya que el registro puede combinar infinitas formas: flechas, letras, mapas conceptuales, cuadros de datos de una o varias entradas, esquemas, tablas,

gráficos, etc. Todos estos instrumentos, aplicados al esquema, habilitan a resaltar o enfatizar algunos de los aspectos trabajados por sobre otros que pueden o no aparecer en el registro. En este sentido, el pizarrón es la herramienta en la que nos apoyamos para reforzar el componente explicativo de nuestro discurso.

El registro habla mucho de la clase que pensamos, de lo que consideramos que vale la pena enseñar, del abordaje que resolvimos realizar, de nuestro respaldo disciplinar, del lugar que le damos a la historiografía, de nuestra concepción de la historia, de los nexos que construimos hacia atrás o hacia delante en el curso y miles de cosas más. Casi que podríamos decir «muéstrame tu registro de pizarrón y te diré cuáles son tus intenciones de enseñanza».

A su vez, el pizarrón nos permite reflejar en un registro el producto de la interacción entre las intervenciones del docente (información, preguntas), las de los estudiantes y las de otros eventuales recursos didácticos con los que se puede haber estado dialogando para construir la clase. El pizarrón no es tierra conquistada por y para el docente; es producto de una interacción viva, de una co-construcción. Incluso es posible que, por la dinámica elegida, gran parte de lo que quede de registro sea el resultado de la escritura directa de los estudiantes en él.

El registro en el pizarrón no es solo útil para los estudiantes. Muchas veces, constituye una herramienta que apoya al docente y en la que este se apoya para no perder su hilo conductor. Muchas veces pensamos el registro orientado hacia las evaluaciones de los temas dados que se harán después. Nos permite visibilizar en tiempo real qué de lo pensado para esa clase ya fue recorrido y qué falta. Funciona como un soporte para orientar, ordenar y organizar lo que se propone trabajar en clase en relación con el tiempo disponible, pero también es un instrumento para el acompañamiento formativo de los estudiantes y para el control del clima de clase.

Muchas veces indicamos «¡copien!», o preguntamos «¿están copiando?», «¿ya copiaron?». Esto nos permite convocar a focalizar la atención y evaluar cómo se está llevando adelante el trabajo ese día en términos de tiempo, de motivación, de distracción y de interés.

## Ventana hacia otra dimensión

Cuando estábamos escribiendo este artículo comenzamos por recordar los usos que en nuestras propias prácticas hacíamos del pizarrón. El título, *Esto es un feudo*, se desprende de uno de esos recuerdos. Muchas veces en la clase de historia estamos enfrascados en la descripción de una realidad pasada que es lejana para nuestros estudiantes y que nos damos cuenta de que resulta difícil de capturar. Nos ponemos a hablar de la Edad Media y de los señores feudales, de las relaciones de vasallaje, de la condición de siervo y de los privilegios, y de pronto percibimos que nos miran con extrañeza. Nos detenemos en nuestra narración, tomamos la fibra, dibujamos un cuadrado en el pizarrón y decimos: «Esto es un feudo». Con ese pequeño gesto proporcionamos una imagen que funciona como ancla para sobre ella comenzar a poner aldeas, campesinos, castillos. Y de pronto, por las preguntas que comienzan a aparecer, notamos que de a poco vamos hablando el mismo idioma. Al final, ese cuadrado, que no fue más que solo un cuadrado, funcionó como una ventana hacia el mundo medieval.

Abrimos muchas ventanas con frases de este estilo. Junto a «esto es un feudo» aparecen recuerdos de «esto es Uruguay», «acá están las 13 colonias», «esta es la República Democrática Alemana y esta es la República Federal Alemana; y acá está Berlín con su muro». Pura magia, porque en realidad ni eso es un feudo, ni Uruguay, ni las 13 colonias, ni Alemania y Berlín con su muro. Y aunque podamos discutir la distancia entre imagen,

realidad y representación, y nos acordemos de *Ceci n'est pas une pipe* («Esto no es una pipa»), la icónica obra de René Magritte, lo cierto es que muchas veces nos funciona. Como conocemos esta potencialidad, algunos de los registros que proyectamos ya incluyen un pequeño dibujo (quizá solo sea una figura geométrica) que remitirá a un concepto, relación o situación sobre los que —o con los que— construiremos una explicación o descripción.

El pizarrón forma parte del discurso del docente y es parte del lenguaje que usamos en el aula. Edwards y Mercer (1999) nos recuerdan que el lenguaje es parte del andamiaje de aprendizaje de nuestros estudiantes en el sentido de Vygotsky y Bruner. Por lo tanto, el cuadrado presentado como «esto es un feudo» es parte del andamiaje que los docentes empleamos para ayudar a los estudiantes a aprehender una noción tan abstracta como la de la fragmentación del poder.

Si circulara fuera del aula una fotografía de ese registro desordenado, quizá podría ser calificado de mal uso didáctico debido a que el texto producido no es pasible de un análisis lingüístico formal del discurso, pero ese producto debe ser comprendido y evaluado dentro del proceso comunicativo en que fue creado. Es importante tener en cuenta que los dibujos o garabatos que hacemos en el pizarrón no abren ventanas mágicas por sí solos, sino que es nuestro relato —atravesado por la motivación y la capacidad comunicativa— el que, apoyado en esa forma de explicar, se vuelve inteligible o significativo para otra persona.

Es frecuente que, de manera espontánea y no planificada, los docentes hagamos un uso del pizarrón que hemos llamado *esto no lo copien*. Sucede en ese momento en que dentro de nuestro relato de clase resolvemos abrir un paréntesis explicativo que requiere hacer un registro con la intención de visibilizar algún aspecto en particular. Por ejemplo, enseñando acerca del mercantilismo enunciamos el concepto de balanza comercial

e inmediatamente vamos al pizarrón para dibujar en una esquina una balanza con dos platos desequilibrados, ubicando en uno la exportación y en otro la importación. Una vez que cerramos el paréntesis explicativo, solemos borrar el dibujo porque no lo concebimos como parte del registro central. En ese momento el pizarrón se convierte en un apoyo de nuestra narración de clase. Si entrara alguien que no estuvo en su dictado, probablemente no entendería nada de lo que está registrado entre garabatos, palabras sueltas, flechas o subrayados; esto forma parte del conocimiento compartido entre el docente y los estudiantes.

En este caso, el registro totalmente desordenado está validado por el momento y el sentido en que se usó el pizarrón, es decir, su contexto de producción. Se trata de una experiencia absolutamente situada que solo tiene sentido para quienes participaron de ella. Por alguna razón el docente consideró que los estudiantes lo necesitaban para entender algo que parecía incomprensible y, a su vez, el docente lo precisaba para ir dejando mojones explicativos que constituyen parte fundamental de su discurso oral. Es parte de esa necesidad de buscarse en la mirada del otro y sentir que te está siguiendo. Este uso del pizarrón supone una acción de enseñanza muy potente, cargada de espontaneidad e improvisación porque no fue incluido en el momento en que proyectamos anticipadamente la clase. Aparece ante nuestros ojos cuando miramos para atrás y nos ponemos a revisar la clase que ya dimos.

## **El pizarrón como dispositivo**

El inicio de la presentación de cada capítulo de la serie *Los Simpson* nos muestra a un Bart que fue castigado en la escuela y que por ese motivo debe escribir repetidamente en el pizarrón aquello que no debe volver a hacer: «No debo conversar en clase. No debo conversar en clase. No debo

conversar en clase». A partir de esta imagen nos interesa enunciar brevemente la posibilidad de concebir el pizarrón como dispositivo disciplinario, aunque subrayamos que esta cualidad no se manifiesta solo cuando se lo usa para el castigo, sino para todo tipo de práctica social por él intermediada.

En los apartados anteriores analizamos el pizarrón como el espacio físico de un cierto tipo de texto. Otra forma de analizarlo es como dispositivo, una realidad compleja y heterogénea compuesta por lo dicho y por lo no dicho que tiene la capacidad de orientar conductas y representaciones. Chartier (2018; Chartier y Brito, 2024) analiza el papel de los dispositivos en el espacio educativo. Recupera de Foucault el concepto de *dispositivo disciplinario*, que puede ser aplicado tanto a instituciones y organizaciones como a elementos. Ejemplos de ello pueden ser la escuela, el espacio de la clase o el pizarrón, respectivamente. Es decir que el uso que hacemos del pizarrón, el rol que le damos y el registro que creamos en él pueden ser entendidos como parte de un dispositivo disciplinario con enorme poder para orientar conductas y representaciones. Ese poder afecta tanto a estudiantes como a docentes.

Según Chartier y Brito (2024), el pizarrón como dispositivo se convierte en el siglo XVIII en «una técnica de poder y un procedimiento de saber» (p. 155). Como docentes, parece que nadie nos dice que tenemos que usar el pizarrón sí o sí, pero lo hacemos porque en la educación ese dispositivo es una práctica social que tenemos profundamente internalizada. Ahí radica su poder disciplinador, en constituir un marco de experiencias comunes que por tan comunes se naturalizan y se vuelven invisibles, impensadas. El poder del dispositivo, su eficacia y su configuración solo pueden verse en el análisis a largo plazo, en la historia de las prácticas sociales (Chartier, 2018).

Si bien la intención de este artículo no es analizar el uso del pizarrón de esta manera —ello implicaría una investigación sobre la historia de esta

práctica social—, sino ver su valor didáctico, consideramos importante tomar en cuenta este aspecto a la hora de pensar los usos del pizarrón en las clases, sin perder de vista su potencial como dispositivo disciplinario. Como práctica social, está tan internalizado que tenemos que hacer un enorme esfuerzo para ver, analizar, cuestionar y pensar su función en la enseñanza de la historia o de cualquier otra disciplina.

## **A modo de cierre**

En este artículo pretendimos visibilizar y reconocer los diferentes usos y roles que el pizarrón y el registro que dejamos en él cumplen tanto en nuestro guion de clase como en las intenciones y en la sucesión de acciones de enseñanza. Consideramos que el identificar para qué y cómo este recurso, registro, soporte o dispositivo entra en nuestro proyecto de enseñanza nos permite contar con más y mejores herramientas de análisis sobre nuestra propia práctica. Obviamente, no hay recetas. Puede darse una excelente clase con prescindencia del pizarrón. Pero si él entra en nuestro proyecto, es fundamental contar con herramientas que nos permitan identificar el cómo y el porqué de su presencia.

También hemos tratado de enunciar algunos cuidados básicos que quien se posicione delante de un pizarrón por primera vez en su vida debería tener en cuenta al momento de proyectar sus acciones de enseñanza.

Dicen que el pizarrón como recurso o soporte didáctico está condenado a desaparecer. Lo mismo dijeron, en su momento, de los cines y los libros. Otros dicen que deberíamos superarlo porque es tradicional y viejo. Nosotras no sabemos qué pasará, pero por ahora, la mayoría de las veces, el pizarrón sigue siendo como la hoguera en torno a la que se reúne la tribu.

## Bibliografía

- Bravo Ramos, J. L. (2003). *Los medios tradicionales de enseñanza: uso de la pizarra y los medios relacionados*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid.
- Bravo Ramos, J. L. (2004). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (24), 113-124. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802409.pdf>
- Camilloni, A. (Comp.), Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Chartier, A. M. (2018). *Un dispositivo sin autor* (O. Falconi & B. Morales Carrizo Trad.) [Material didáctico]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. (Obra original publicada en 2002)
- Chartier, A. M., & Brito, A. (2024). *Tras los gestos de la enseñanza: un andar posible para la investigación y la formación*. Tornasol Flacso.
- Díaz Lucea, J. (1996). Los recursos y materiales didácticos en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (43), 42-54. <https://revista-apunts.com/los-recursos-y-materiales-didacticos-en-educacion-fisica/>
- Edwards, D., & Mercer, N. (1999). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós; MEC.
- López, R., Pérez, N., & López, G. (2012). El pizarrón, la influencia de su uso en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 4(3), 206-215. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4044535>
- Souto, M. (2010). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. Wigdorovitz de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 117-155). Paidós.

Torres, L. (2018). El uso de la pizarra en la clase de lenguas. *Campamento Norte. Cursos online para profesores-exploradores*. <https://campamento-norte.com/el-uso-de-la-pizarra-en-la-clase-de-lenguas/>

Zavala, A. (2012). *Mi clase de historia bajo la lupa: por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. Trilce.