

DOSSIER

Reflexiones en torno al profesorado.

El desafío de formar para pensar históricamente

Reflections about the teaching of History at Comahue University.

The challenge of educating students to think in historical terms

Norma Beatriz García*

ngarcia@neunet.com.ar

Miguel Angel Jara**

mianjara@gmail.com

Resumen

El trabajo que se presenta es un primer intento de conferir atención a algunas dificultades reveladas por los/as estudiantes de Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica y Didáctica de la Historia y Práctica Docente, espacios curriculares de 4° y 5° año de la carrera de formación inicial para el profesorado en Historia en la Universidad Nacional del Comahue.

El análisis de las dificultades se focaliza en los modos de conocer y el tipo de vinculación con el conocimiento que los estudiantes expresan. Las consideraciones a hacer, apenas en estado de esbozo, desean servir de apoyo a la tarea de dar cuenta de la relevancia y el impacto de algunas prácticas

* Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue. Tiene a cargo la cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica. Es Profesora de Historia y Especialista en Historia Regional.

** Profesor Regular Adjunto en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Orientación Ciencias Sociales e Historia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Es Profesor en Historia y Dr. en Didáctica de las Ciencias Sociales y Desarrolla actividades de docencia e investigación en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia.

Reflexiones en torno al profesorado...

que les proponemos los/as formadores de formadores a nuestros/as estudiantes durante la etapa formativa.

El presupuesto central es que de lo que los estudiantes hacen o dejan de hacer, de lo que pueden o no pueden llevar a cabo, se consigue leer el proceso y las características de sus operaciones cognitivas. Por lo tanto, son marcas que las advertimos como los núcleos duros de un modo de conocer y de una manera de vinculación con el conocimiento que se van configurando en la etapa formativa institucionalizada.

Palabras clave: propuesta formativa, enseñar historia, pensar históricamente, desplazamiento epistemológico, emplazamiento pedagógico-didáctico.

Abstract

This abstract is a first attempt to draw the attention on some difficulties revealed by the students attending the subjects *Methodology and Techniques on Historical Research, Historical Teaching and Teaching Practice*. These three subjects are included in the curricula of the 4th and 5th year of the History course of studies at our University.

The analysis is focused on the different ways of knowing and the type of engagement the students express with that knowledge. We have realized that some tasks proposed to the students that will become History teachers in a near future by ourselves, already History professors are troublesome at some point of the courses we teach. This is why, we would like to reflect on these kinds of assignments and propose a change if it is possible.

We have been able to observe the cognitive process carried out by our students through what they do or are unable to do and of what they can do or they cannot do. Therefore, these facts make up the hard core of a way of knowing and a manner of getting engaged with knowledge that takes place while attending the History course of studies at the University.

Key words: training proposal, teaching history, think historically, epistemological shift, pedagogical-didactic site.

1. Introducción¹

En el marco de nuestras experiencias como formadores/as de futuros/as profesores/as en Historia, nos disponemos a compartir reflexiones y propuestas posibles, a partir de la problematización de los vínculos con el conocimiento que expresan estudiantes de 4º y 5º año del Profesorado en Historia. Los inscribimos como marcas de una praxis formativa y como indicios que revelan el alcance de un camino recorrido y que le hemos ofrecido en el marco de un plan de estudios.

Este ejercicio situacional presupone interpelar-nos, no desde premisas prescriptivas ni desde pautas convencionales de análisis, sino desde reconocer-nos en una práctica que siempre se enmarca en un campo de múltiples opciones epistemológicas y metodológicas.

Reflexionar en torno a este asunto no es algo nuevo. Empero, en esta ocasión, desde las cátedras de Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica y desde Didáctica de la Historia y Práctica Docente, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, buscamos, entre preguntas inéditas y respuestas indómitas, entre emplazamientos pedagógicos y desplazamientos epistemológicos, someter esos vínculos a la incómoda pregunta: *¿enseñamos a pensar históricamente o simplemente enseñamos Historia?* El propósito central es seguir invitándonos a pensar los modos generales de conocer que ayudamos a desplegar en el trayecto formativo configurador de una episteme.

2. Punto de partida: una caracterización del profesorado en Historia

La formación inicial del profesorado en Historia, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, se lleva a cabo en el marco de un plan de estudios de 5 años de duración. La carrera de profesorado y licenciatura en Historia -del plan de estudios aprobado por Ord. N° 96/85, con modificaciones realizadas en los años 1998 y 2002- se organiza en 4 áreas de conocimiento disciplinar.² A partir de la Ord. N°

¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada como ponencia en el marco de las XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia, Santa Fe, septiembre de 2014.

² En otras oportunidades, uno de los autores de este trabajo, ha analizado el plan de estudios en relación a diversos aspectos de la formación: Miguel Jara y Agnés Boixader, “El currículo y la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía, de la Historia y de la educación para la ciudadanía”, en Joan Pagés y Antoni Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, AUPDCS, UAB, Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales, España, Vol. 1, 2014, pp. 53-79; Miguel Jara, “Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de

Reflexiones en torno al profesorado...

1272/13, el plan de estudios del profesorado y licenciatura se diferencian en planes individuales, por requerimiento de la Secretaría de Políticas Universitarias, pero sin cambios en su estructura curricular. Sólo se trata de una adaptación a las exigencias ministeriales.

La formación disciplinar ocupa un lugar central en el trayecto formativo. De las 29 asignaturas, una corresponde a metodología de la investigación (cuarto año de la carrera) y sólo 4 corresponden al área de las pedagógico-didácticas (ubicadas en el quinto año de la formación). Es un plan que no define ni diferencia trayectos específicos entre la investigación y la enseñanza. Como tampoco forma para uno ni otro trayecto, atendiendo a la especificidad de ambos campos de carácter eminentemente prácticos.

Por otra parte, en los actuales contextos y ante las nuevas configuraciones socio-culturales, la propuesta de formación ofrecida, por casi tres décadas, pone en evidencias los límites de una formación que se organiza en torno a una periodización clásica de organizar la temporalidad histórica (Edades antigua, media, moderna y contemporánea) que conlleva una innegable carga preinterpretativa que limita la capacidad explicativa de los procesos históricos complejos, de modo que imprime cierta racionalidad que poco contribuye a pensar históricamente.

En este marco y con la intención de contribuir a pensar las experiencias de aprendizaje que orientamos quienes somos parte de la formación inicial, hemos organizado este escrito en tres partes: 1) Marcas visibles de una propuesta formativa; 2) Dimensiones para el desarrollo del pasamiento histórico y, finalmente, 3) Formar para formarse en el desarrollo del pensamiento histórico

3. Marcas visibles de una propuesta formativa

Mirar nuestras prácticas para mirarnos, en y con ella, viene siendo una preocupación permanente que hemos intentado compartir en otros espacios y publicaciones.³ En esta

docencia”, *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 11, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació/Universitat de Barcelona, 2012, pp. 15- 29; Miguel Jara y Victor Salto, “La Formación del Profesorado en Historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la Universidad Nacional del Comahue en la norpatagonia Argentina”, en R. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi. (Comp.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”*, Bologna, Patron, 2009, pp. 539-546.

³ La primera oportunidad en la que pude compartir mis preocupaciones fue durante las 1º Jornadas de Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia, “*Reflexiones y perspectivas de enseñanza en la formación inicial y continuada del profesorado*”, organizadas por la Facultad de Humanidades de la

oportunidad, la intención es recoger las hipótesis, los aportes que se fueron delineando en el camino trazado y la contribución de nuevas lecturas. El actual intento no altera la intencionalidad original,⁴ por el contrario, busca renovarse para seguir pensando nuestras prácticas de enseñanza. Esta vez, buscamos ampliar el campo de referencia, a las primeras exploraciones realizadas desde Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica, se suman las que se vienen realizando desde Didáctica de la Historia y Práctica Docente. Todas estas asignaturas involucran a los/as estudiantes con la producción de nuevos conocimientos históricos, con la elaboración de una construcción metodológica y con la definición de conocimientos escolares.

Probablemente, echar una mirada a estos espacios, con la clara intención de buscar las razones en las que se funda cierta vinculación con el conocimiento, por parte de nuestros/as estudiantes, nos ayude a comprender mejor los obstáculos y las dificultades que presentan al momento de construir una propuesta de investigación y/o de enseñanza creativas, críticas e innovadoras. Lo haremos atendiendo las dificultades que se presentan ante las demandas en cada uno de los espacios curriculares antes especificados para, posteriormente, problematizar las situaciones descriptas y habilitar, desde el debate, posibilidades en la formación.

3.a. Marcas en torno a la producción de conocimiento desde Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica

En este espacio curricular de 4º año, se les solicita a los/as estudiantes la elaboración de un diseño de investigación que exige un trabajo de exploración. El diseño no expresa los resultados de la producción de conocimientos nuevos sino el plan desde donde se prevé esa producción. De modo que, en el proceso general de investigación, el diseño se liga a la fase de planeamiento en el que se comunica la síntesis de opciones éticas, epistemológicas, teóricas, metodológicas, además del problema y los objetivos que

Universidad Nacional del Comahue (2012). La presencia de numerosos/as estudiantes constituía una ocasión de autorreflexión y devolución del trabajo compartido. En otras circunstancias, durante el VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa organizado por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad nacional del Comahue (2013), con la presencia de otro/as interlocutores/as, el objetivo central fue compartir con colegas preocupaciones en torno a la formación docente para contribuir al debate inevitable. En una publicación reciente también he avanzado en el análisis de estas preocupaciones: Norma B. García, “Mirar para mirarnos. La propuesta formativa como proyecto de vinculación con conocimiento”, *RESEÑAS de la Enseñanza de la historia*, Córdoba, Universitas, N° 11, 2013, pp. 111-124.

⁴ En varios escritos, venimos sosteniendo la idea de pensar la formación inicial del profesorado como una *propuesta cognoscitiva* cuya producción y producto es la configuración de una *episteme*, o sea, un *modo general de conocer*.

Reflexiones en torno al profesorado...

orientan la investigación. El diseño se constituye en un conjunto de recortes sobre para qué, qué y cómo investigar, lo que permite esclarecer (aunque no fijar) cuestiones vinculadas con la construcción del conocimiento.

En el proceso de construcción de este diseño, se presenta una serie de dificultades que hemos decidido entenderlas como marcas de la formación que han recibido los/as estudiantes. Son presencias que revelan el resultado y el alcance de un camino recorrido que, seguramente, anticipen prácticas posibles de los/as estudiantes en el futuro oficio de enseñar y/o investigar. Consideramos que, a partir de lo que hacen o dejan de hacer, se puede leer el proceso de sus operaciones cognitivas. Estas marcas o indicios las hemos agrupado en lo que reconocemos o registramos como núcleos duros de un modo de conocer y de vincularse con el conocimiento. A saber:

- Límites para pensar las condiciones de producción del conocimiento histórico: se manifiestan cuando se les propone que elaboren un estado de la cuestión de lo que se quiere investigar. Esto requiere la presentación de los antecedentes y el desarrollo o síntesis de los principales aportes realizados hasta el momento y, finalmente, una lectura valorativa de la exposición de los problemas pendientes. Una dificultad que se evidencia ante este requerimiento es el impedimento de reconocer los contextos sociales y científicos de producción del conocimiento y los modos en que estos han sido construidos en el campo historiográfico. Una de las razones posibles quizás se deba a que no le hemos ofrecido instancias formativas en las que se privilegien los procesos racionales e históricos sociales por los cuales se llega a la formulación de ciertas hipótesis y ciertas teorías. Preguntas tales como: a quién, para qué, cómo, por qué se produce determinado conocimiento quedan fuera de las preocupaciones formativas y se privilegia el qué. El abordaje acerca de qué visiones del mundo, qué opciones epistemológicas y político-sociales, las formas estéticas y los métodos de indagación sobre los vestigios del pasado que han estado en juego en la creación de la obra histórica no se instituyen como objetos de estudio. Los/as autores/as como sujetos cognoscentes, con puntos de vistas situados, fechados y particulares, desaparecen detrás del protocolo anónimo de sus producciones.
- El uso aplicacionista de la teoría: esta acción se exterioriza al momento de elaborar una propuesta teórica para la futura investigación. Consiste en no poder atribuirle una función epistémica a la teoría o sea, no se la puede pensar como instrumento de razonamiento o como aquella que define campos de objetos posibles, de observación,

de preocupación y de posibles preguntas con relación a esos campos. En general y, en el mejor de los casos,⁵ a la teoría se la concibe como un conjunto de enunciados que sirve para describir y prescribir contenidos sobre un fenómeno dado. La manera de vincularse con la teoría presupone, así, un mecanismo de aplicación que se fundamenta en una lógica deductiva cuyo propósito es probar o refutar la presencia o ausencia de ese conjunto de enunciados. De esta manera, los conceptos más que garantizar un proceso de apertura del pensamiento hacia la realidad, definen límites y reducen la realidad a lo que ha sido conceptualizado.

- Dificultades para elaborar una pregunta problematizadora: cuando tienen que elaborar una pregunta que defina un problema raramente lo pueden resolver. Por lo general, se elaboran preguntas que no problematizan la realidad sino que la trivializan. Este impedimento está ligado a una práctica formadora en donde no hay mucho lugar para la pregunta, para que ésta haga zozobrar la certeza, para reconquistar la semblanza de lo ambiguo, para animarse a que lo polémico y lo conflictivo vuelva a cobrar preponderancia en el proceso de construcción y vinculación con el conocimiento. Como sostiene Santiago Kovadloff (2007), en un interesante y sugerente ensayo,⁶ no se educa para que se aprenda a preguntar sino para que se aprenda a responder. Las preguntas las hacemos los/as profesores/as y las respuestas preexistentes las esperamos de los/as estudiantes. Esta rutina no inquieta para la construcción de conocimiento sino promueve la adquisición de los ya elaborados. Usualmente la pregunta sólo es utilizada como mediación que debe conducir, cuanto antes, a la respuesta esperada. Nuestros/as estudiantes pocas veces se preguntan o los preparamos para preguntar, para hacer de la realidad un objeto desafiante de conocimiento. Pocas veces recordamos que en el acto de preguntarle a la realidad y al conocimiento que se ha construido sobre ésta, no hacemos otra cosa que poner en tensión las certidumbres y abrir el camino a la posibilidad de una racionalidad que busque romper con las determinaciones y certidumbres y habilite a la construcción de un pensamiento complejo.

- ✓ Presentización de la historicidad:⁷ esta dificultad se expresa cuando hay que definir o construir un objeto-problema de conocimiento y se liga al vínculo que construyen con el pasado, a la relación efectiva y afectiva que se mantiene con *el* pasado. En este

⁵ En el peor de los casos, la teoría se reduce a verdades cristalizadas del sentido común. En la formación no se los acerca al conocimiento ni al trabajo de modelos explicativos de lo social.

⁶ Santiago Kovadloff, *La nueva ignorancia*, Buenos Aires, Emecé ensayo, 2007, pp. 206-210.

⁷ En este caso, entendemos por "historicidad" lo que presenta calidad de histórico, de temporalidad de los hechos pasados.

Reflexiones en torno al profesorado...

sentido, se revelan tres posiciones que, a modo analítico, las diferenciamos pero no suponen jerarquías:

La primera posición se funda en la creencia de que la actividad intelectual forma parte de un compromiso con el mundo y que debe estar al servicio de ciertos ideales u objetivos, preferentemente morales. Este sesgo moralista que simplifica el sentido del conocimiento en términos maniqueos, diluye un abordaje crítico del pasado y contextual del objeto.

La segunda posición se identifica con una afiliación dogmática hacia una teoría, elegida por razones estrictamente ideológicas, para demostrarla o aplicarla en el pasado. Se parte de supuestos indiscutibles e irrefutables que se imponen al momento de pensar un objeto de conocimiento.

En ambas posiciones, la mirada y el vínculo con el pasado se amalgaman a las experiencias de la militancia estudiantil, de construir y fortalecer una formulación programática para buscar demostrar alguna tesis que, a priori, se considera irrefutable. El ajuste ortodoxo a ciertos criterios redundante en una postura de presentización del pasado y reductivista en la indagación de la compleja causalidad histórica y temporalidad del objeto. De modo que el pasado se convierte en criterio normativo y en el principio instructor de la conducta presente consistente en un intento de intervención activa en el campo social para saldar una deuda intelectual y social.

Una tercera posición en el vínculo que se construye con el pasado para definir un objeto-problema se manifiesta en una postura fuertemente presentista del mismo, consistente en suprimir el desarrollo procesual de la configuración del problema a investigar. Es como si fuera ahistórico; parafraseando a Nietzsche, es entregarse al mundo como si cada momento estuviera completo y alcanzara su fin. Se diluye la posibilidad de que aparezcan los procesos analíticos de la configuración y reconfiguración de lo social en clave histórica. Tiempo y cambio se licúan.

Las diferentes situaciones expresarían un escaso tratamiento, durante el proceso formativo, de las condiciones de ejercicio del oficio del historiador y de la producción crítica del conocimiento histórico.

3.b. Marcas expresadas en la construcción de una propuesta de enseñanza desde Didáctica de la Historia y Práctica Docente

Norma Beatriz García – Miguel Ángel Jara

En los espacios de la Didáctica General y Especial de la Historia y de la Práctica Docente se promueven instancias de construcción metodológica⁸ en las que la reflexión epistemológica sobre para qué, qué, a quiénes y cómo enseñar, se constituyen en el eje que orienta una síntesis de opciones de orden política, teórica y metodológica.

Las asignaturas Didáctica General y Especial de la Historia y la Práctica Docente son dos asignaturas separadas y cuatrimestrales. En la primera, como su denominación lo indica, se abordan dos campos disciplinares específicos y con problemáticas que también lo son. Por cuestiones de tiempos dedicados al desarrollo de los temas/problemas del programa de la asignatura y decisiones del equipo de cátedra, se dedica mayor tiempo al abordaje de la didáctica de la Historia.

En uno de los núcleos temáticos iniciales, referidos a la especificidad de la didáctica de la Historia, abordamos temas, problemas y desafíos en la enseñanza en los actuales contextos. Ofrecemos, para el análisis, estudios de casos de experiencias en diferentes espacios de nuestro país, Latinoamérica y Europa, con la finalidad de reconocer las problemáticas comunes y diversas en la enseñanza de la historia, a partir de los análisis que nos ofrecen las investigaciones. Algunos de los temas/problemas, objeto de estudio y reflexión, tienen que ver con los contenidos para la enseñanza, el currículo y los materiales, el pensamiento y la conciencia histórica, los significados y sentidos del conocimiento histórico escolar y, fundamentalmente, las finalidades de la enseñanza, entre otros tantos, con la idea de montar la articulación entre la producción didáctica de la disciplina, el conocimiento historiográfico y la construcción metodológica.

Como desafíos para la enseñanza de la historia situada, se plantean como opciones la historia reciente/presente, los problemas socialmente relevantes, los conflictos sociales candentes, los problemas sociopolíticos, la educación para la ciudadanía, el desarrollo del pensamiento histórico, la temporalidad, la cultura digital en la enseñanza de la historia y diversidad de estrategias, entre otros.

Por otra parte, y con el objeto de articular estos núcleos temáticos, se ofrecen criterios para la construcción de propuestas y secuencias didácticas. Este esquema se retoma en

⁸ Según el planteo de Gloria Edelstein, el proceso de “construcción metodológico” no puede pensarse por pasos, ni con una lógica analítica de desagregación, sino como avances y retrocesos entre sus complejos componentes. En este proceso se ponen en juego lo epistémico objetivo (las disciplinas de referencia), lo epistémico subjetivo (el sujeto que aprende), las intencionalidades (docentes), lo axiológico y las diferentes capas y texturas de lo contextual. Cf. Gloria Edelstein, “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en AA.VV., *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

Reflexiones en torno al profesorado...

la instancia de la Práctica Docente, segunda asignatura, que entre otras cuestiones ligadas a la formación inicial y continuada del profesorado, promueve construcciones metodológicas para un aula situada en la que se llevará a cabo la experiencia concreta de enseñar historia.

La propuesta formativa ofrecida, en ambos espacios curriculares del plan de estudios, se desarrolla en tiempos insuficientes para el abordaje de la complejidad de los temas/problemas trabajados. Sin embargo, se procura abordar lo sustantivo y significativo, a nuestro entender, de la propuesta. Cuestiones que ponen en tensión supuestos, representaciones, perspectivas y conocimientos incorporados en el trayecto ofrecido por el plan de estudios que contrastan fuertemente con la historia escolar y con los desafíos que le imprime la época a la enseñanza y al aprendizaje de la historia.

A modo de ejemplo, entre otras posibles, analizaremos tres dificultades en la construcción de una propuesta de enseñanza, en tanto entendemos son indicios y expresión del vínculo con el conocimiento que se desarrolla en el proceso formativo. Entendemos que estas tres dimensiones operan simultáneamente a la hora de pensar en la enseñanza de la historia, o de cualquier otro conocimiento escolar; sin embargo, las caracterizamos y analizamos por separado para poder dar cuenta de los límites y posibilidades que ofrece el trayecto formativo y las racionalidades que promueve en las relación teoría-práctica. A saber:

- Dificultades en la construcción del contenido histórico escolar: al momento de seleccionar y organizar los contenidos que los/as estudiantes del profesorado deciden enseñar, a partir de realizar previamente un trabajo de campo en una escuela y aula en particular, afloran las primeras dificultades. Se les plantea, como ejercicio, que definan de una idea básica del recorte temporal y espacial que orienta el programa de contenidos y, posteriormente, que formulen un problema que contribuya a identificar conceptos y/o categorías que serán los orientadores de la selección de contenidos y su organización en posibles modalidades (unidades didácticas, ejes, problemas, bloques temáticos, entre otras). La idea básica, que remite a una idea muy general del proceso histórico de referencia y la problematización, como referente para desandar el proceso, requieren de profundos debates y reflexiones sobre la epistemología de la historia y la construcción del conocimiento escolar.

En este sentido se observa, en la construcción de sus propuestas, un criterio de selección muy arraigado en la lógica de la disciplina (historiografía) como fuente de

Norma Beatriz García – Miguel Ángel Jara

información y una derivación directa en la organización de los mismos, sin considerar la compleja y ardua tarea didáctica de construcción del contenido escolar. Este criterio de organización responde a una perspectiva tradicional de pensar el contenido escolar, en el que se impone una lógica cuasi cronológica que obstaculiza el planteamiento de otras periodizaciones de la temporalidad histórica.

- Dificultades en la construcción de secuencias didácticas: para la construcción de las mismas se parte de la idea de que unos de los aspectos centrales de la secuencia didáctica implica una gradual complejización del/los contenido/s a trabajar y que la misma presupone un aspecto del contexto (temporal y espacial) del proceso de referencia, en el marco de las intencionalidades o finalidades específicas y las estrategias (recursos, técnicas, material de enseñanza) que se desarrollarán en la clase.

Estos son aspectos orientadores para la construcción de secuencias, la finalidad apunta a pensar en la clase desde una perspectiva compleja de la enseñanza. Observamos que si bien se “respetan” los criterios y se organizan los tiempos de la clase, la enunciación del tema/contenido, los modos en que se piensa su desarrollo y las estrategias que se prevén utilizar no son las que efectivamente se tienen como referencia en su desarrollo concreto. La clase pensada y la clase accionada no son la misma.

Las finalidades que se plantean se “pierden” en el desarrollo de la secuencia, igualmente el contenido es planteado entre la descripción, en algunos casos y la explicación interpretativa, en otros. Aquí encontramos la tercera dificultad que ofrecemos para pensar en los límites que se presentan en la formación didáctica de los/as futuros/as profesores/as en historia.

- Dificultades en la puesta en escena de la propuesta y los modos explicativos utilizados en la clase: una de las estrategias y recursos que más utilizan los/as practicantes en sus clases es la explicación. A partir de los discursos explicativos que se construyen en la clase, es posible establecer algunas distinciones en las formas en que enseñan los/as practicantes -más allá de las particularidades personales e individuales que le imprimen a su presencia en el aula-, y que denominamos modos de explicación: rutinarias, egocéntricas y cronológicas.⁹

⁹ Este análisis lo hemos profundizado en Miguel A. Jara y Víctor A. Salto, “La explicación en la clase de historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicante en la formación inicial”, *Revista Clío & Asociados*, La Historia enseñada, N°19, Universidad Nacional del Litoral-Universidad Nacional de La Plata, Ediciones UNL-FaHCE UNLP, Santa Fe, 2014, pp. 294-309.

Reflexiones en torno al profesorado...

Decimos que son rutinarias porque no se alejan de las prácticas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje. Enseñar historia no se separa de la explicación, del trabajo y resolución de las guías y puesta en común a partir de la lectura de las respuestas. Si bien los contextos son diferentes, al igual que muchos de los contenidos y perspectivas que orientan la enseñanza, el hábito de trabajar con el libro de texto o material ofrecido y resolver las preguntas al finalizar la “lección” no cambian, aun cuando se les ha mostrado experiencias innovadoras que ponen en tensión la tradición en la enseñanza de la historia.

Los/as practicantes utilizan una serie de recursos y de estrategias que potencialmente generarían otras prácticas y culturas de aprendizajes, sin embargo, las formas en las que se las emplea no son siempre las más innovadoras. Su utilización tiende más a generar aprendizajes memorísticos y descontextualizados, que aprendizajes interpretativos, explicativos y autónomos.

Por otro lado, decimos que son prácticas egocéntricas porque predomina más la explicación (interpretación) del/la profesor/a-practicante, que la participación del grupo clase. A este egocentrismo, lo entendemos en el sentido de la omnipresencia de, por un lado, la lógica de la disciplina y, por otro, de la explicación como única estrategia para la enseñanza. El discurso explicativo, construido por la historiografía, está muy presente en las explicaciones que hacen los/as practicantes en la clase. Seguramente ello se debe a que el saber experto da seguridad para desenvolverse en el aula. Observamos que hay poco andamiaje conceptual en las explicaciones y en ocasiones se cometen formas descontextualizadas de enseñar, para dar cuenta de las relaciones entre el pasado y el presente. Sostenemos que para lograr modos explicativos en la enseñanza de la historia no solo son necesarios datos fácticos, descripciones de situaciones concretas (tiempo, espacio, sujetos) y demás información; sino que es importante promover las construcciones conceptuales que permitan generar las relaciones entre ellos, en tanto promueven la comprensión para la argumentación y, fundamentalmente, la conciencia y el pensamiento histórico.

Finalmente decimos que son cronológicas porque, en sus explicaciones, siempre está la “necesidad” de ir casi al origen de las cosas, para poder explicar algún concepto o situación actual. Pareciera ser que opera, en las perspectivas de los/as practicantes, una idea inicial de todo proceso. Esa idea de una narración lineal del pasado y de la que no se puede salir, se justifica en que ello no generaría mayores dificultades de comprensión

en los/as estudiantes. Poco se explica historia a partir de las dimensiones y categorías de la temporalidad que se ponen en juego en cada presente y en cada pasado que se lleva a la clase de historia.

Los modos de explicación ponen en evidencia, al igual que los criterios de selección y organización de los contenidos escolares -para la construcción de secuencias didácticas- las huellas que ha dejado un modo de aprender para enseñar historia en el trayecto formativo. Son límites que se expresan en esta instancia como obstáculos que tienden a cristalizarse si no se ponen en tensión con otras formas de pensar la enseñanza de la historia, es decir, promover un pensamiento didáctico en la formación.

Algunas de las dificultades de las que hemos dado cuenta en las líneas anteriores, nos interpela. Son los obstáculos que se les presenta a nuestros/as estudiantes al momento de resolver las demandas pedagógicas, las que nos llevan a revisar lo que hacemos en la formación de formadores. Atender a esta interpelación nos puede permitir resquebrajar los principios de certidumbre de nuestra propia práctica docente. A partir de esta estimulación que actúa como abrasivo de la superficie cotidiana de nuestra práctica formadora, irrumpe como pregunta: *¿enseñamos a pensar históricamente o simplemente enseñamos historia?* Junto con ella, otras tales como: *¿puede enseñarse a pensar históricamente? ¿Para qué y por qué enseñar a pensar históricamente? ¿Cómo puede enseñarse a pensar históricamente? ¿Qué caracteriza a un/a estudiante que piensa de este modo? Por cuestiones de espacio nos detendremos a responder qué entendemos por *pensamiento histórico* aunque ello no impide, tangencialmente, hacer aproximaciones a las respuestas de los demás interrogantes.*

4. Dimensiones para el desarrollo del pensamiento histórico

Intentar dar respuestas a estas preguntas, para nada simples, ha sido el esfuerzo de diversos autores/as. Algunos/as han priorizando aspectos didácticos; otros, filosóficos y políticos y pocos, epistemológicos.¹⁰ Articularlos en el marco de un proceso de

¹⁰ Leopoldo Moscoso, “¿En qué consiste pensar históricamente”, en Pablo Sánchez León y Jesús Izquierdo Martín (eds.), *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*, Madrid, Siglo XXI Editores, 2008, pp. 3-26; Elías José Palti, “Pensar históricamente en una era postsecular. O el fin de los historiadores después del fin de la historia”, en Pablo Sánchez León y Jesús Izquierdo Martín (eds.), Op. Cit., pp. 27-40; Rosa María Hervás y Pedro Miralles Martínez, “La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia”, URL: http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2000-ENSEnAR-PENSAR-EDUCAR-miralles.pdf, Joan Pagés, “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, *Reseña de Enseñanza de la Historia*, N° 7, Alejandría Editorial, 2009, pp. 69-91; Mario Carretero y J. F.

Reflexiones en torno al profesorado...

formación docente podría llegar a ser un aporte significativo. En esta línea, pretendemos trazar una propuesta conjetural en torno a la noción de “pensamiento histórico” para tramar un constructo interpretativo que sirva de análisis de nuestras prácticas.

La idea de pensamiento supone detectar su estatus identitario. El pensamiento es aquello que se trae a la realidad por medio de la actividad intelectual. Pensar es poner en juego el sentido de lo que está siendo, es acompañar la apertura de las cosas y del mundo en su resignificación, multiplicando las opciones y conectando escenarios diversos. El pensar plantea nuevas preguntas, sabiendo que sólo algunas de ellas admitirán o encontrarán respuestas. Esta operación nos despoja del sueño único y universal de un canon cognitivo y nos muestra que el yo -o el ojo cognoscente- acontece de la mano de un agente activo implicado en la producción de la realidad. Pulverizar cualquier idea de visión pasiva, presupone admitir al “ojo” como un sistema perceptivo activo que construye maneras específicas de “ver”. Por lo tanto, no existen fotografías de la realidad sino traducciones, siempre parciales por su carácter interpretativo. En la tradición crítica, la percepción inocente del pensamiento queda desestimada.

En este marco, entonces, podríamos sostener que el pensamiento histórico es una actividad intelectual deliberada tendiente a comprender la naturaleza de la producción del conocimiento histórico y el sentido social y escolar de las interpretaciones históricas. Ello supone el desarrollo de estrategias de pensamiento crítico o evaluativo y creativo o generativo.

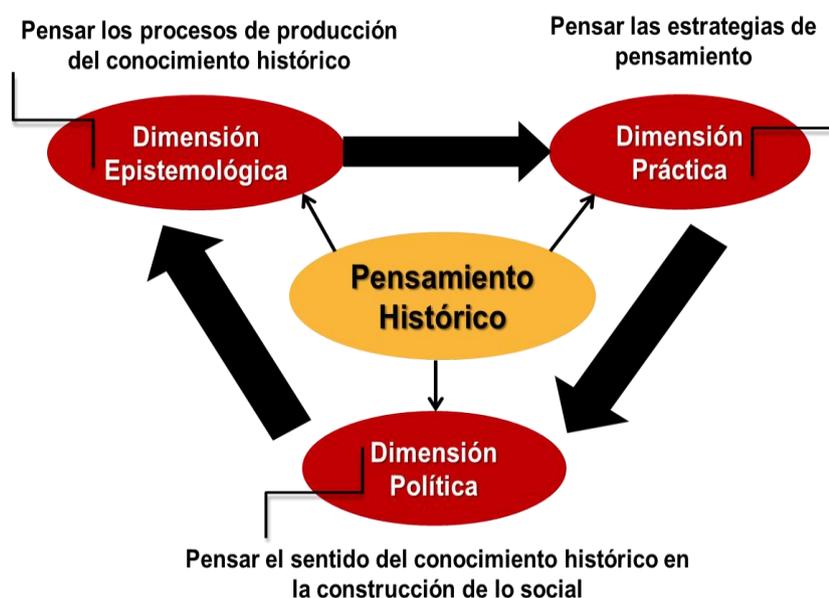
Podríamos avanzar poniendo en juego lo que consideramos como dimensiones del pensamiento histórico. Proponer su dimensionalización tiene por objeto superar la estrechez de miras conceptual y dar cuenta de su complejidad. Sugerimos tres dimensiones del *pensamiento histórico* en tanto modos en los que se expresa, que no pueden ser reducidos los unos a los otros pero tampoco pueden ser concebidos sin su compenetración mutua, a saber: una *dimensión epistémica*, una *dimensión práctica* y una *dimensión política*. La identificación de estas dimensiones no resulta casual sino el

Voss (comp.), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004; Sebastián Plá, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Colegio Madrid/Plaza y Valdés, 2005; Ramón López Facal, “Pensar históricamente” en *Iber*, N° 24, Barcelona, 2000, pp. 46-54; Jörn Rüsen, “Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una manera de abordar la historia”, URL <http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>; Francois Hartog, “El historiador en un mundo presentista”, en Fernando Devoto (dir.), *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina. 1990-2010*, Buenos Aires, Biblos, 2010, pp. 15-28, entre otros.

Norma Beatriz García – Miguel Ángel Jara

producto de las dificultades que los/as estudiantes exteriorizaron en los espacios curriculares de referencia.

Cada una de las dimensiones implica un objeto de tratamiento que debería ser materia de preocupación y de ocupación en la formación inicial del profesorado. Así, la dimensión epistemológica refiere a las condiciones de producción situada del conocimiento histórico; la dimensión práctica refiere a las estrategias de pensamiento para leer y comprender la realidad en clave histórica; y la dimensión política toma como objeto el sentido del conocimiento histórico y las intencionalidades de su producción y los modos de comunicación del mismo.



Dimensión epistemológica

El tratamiento de los contextos sociales de producción del conocimiento histórico requiere atender a los procesos situados de racionalización por los cuales se llega a ciertas significaciones del pasado. Presupone reflexionar sobre las interpretaciones que una comunidad de historiadores/as realiza sobre el pasado a partir de ciertas conceptualizaciones o categorizaciones desde preguntas tales como: *cómo, a quién, para qué, por qué* se construyen ciertas interpretaciones, sin privilegiar sólo *qué* se dice del pasado. Implica un ejercicio de desgranar los postulados teóricos, los sistemas metodológicos, los estilos narrativos y las razones de las temáticas de interés. Esta práctica demanda la historización de aquellas categorías o conceptos naturalizados del pensamiento sobre lo social, que han sido base de la producción del conocimiento y, en

Reflexiones en torno al profesorado...

muchas ocasiones, se han instituido en fundamentos de tradiciones historiográficas y por ende en referencia para la construcción del contenido escolar. Esto demanda no sólo “saber el contenido”, sino “saber sobre la construcción histórica” del mismo y de los procesos metodológicos que lo orientan.

Dimensión práctica

Esta dimensión refiere al desarrollo de estrategias de pensamiento para leer y comprender la realidad en clave histórica. En este sentido, la formación del profesorado debería posibilitar la promoción de acciones intelectuales y actividades de índole práctica que permitan el desarrollo de operaciones del pensamiento histórico relacionadas con la temporalidad y con el desarrollo de habilidades cognitivas vinculadas con la construcción del conocimiento histórico. Respecto del desarrollo de operaciones del pensamiento histórico, tendrían que promoverse las vinculadas a la comparación, la simultaneidad y el cambio y la continuidad, entre otras tantas dimensiones del tiempo histórico.

Entre las habilidades cognitivas vinculadas con la construcción del conocimiento están las que se comparten con toda propuesta de construcción de un conocimiento crítico: ser capaz de formular y comunicar argumentos, de resolver problemas, de desarrollar un sistema de relaciones conceptuales cuyos significados circulen en una red de sentidos. Además, se encuentran las que refieren a las habilidades específicas para pensar históricamente, siendo las medulares: seleccionar, organizar, procesar y evaluar evidencias; periodizar como dominio progresivo de las temporalidades; utilizar y analizar evidencias; formular preguntas, argumentar los propios puntos de vista; formular problemas históricos desde los problemas sociales irresueltos del presente; construir hipótesis; recoger de manera crítica los datos pertinentes; analizar los datos en el marco de la temporalidad; explicar los cambios; comprender la distinción entre un hecho y un acontecimiento; controlar la validez contextual de los conceptos; entre otras.¹¹

Dimensión política

La dimensión política del pensamiento histórico refiere al sentido del conocimiento histórico en un contexto. Esto presupone, en la formación del profesorado, generar espacios para la construcción y/o discusión de criterios de relevancia social,

¹¹ Joan Pagés, “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, *Reseña de Enseñanza de la Historia*, N° 7, Octubre 2009, pp. 69-91.

desbordando las lógicas disciplinares y académicas ya que, como sostiene Carlos Pereyra, la apropiación cognoscitiva del pasado es un objetivo válido por sí mismo, pero el sentido de la Historia no se reduce a ello.¹² Entonces, entendemos que la dimensión política del pensamiento histórico implica considerar las finalidades e intencionalidades sociales que orientan la construcción del conocimiento histórico y su enseñanza.

5. Formar para formarse en el desarrollo del pensamiento histórico

Lo esbozado hasta aquí da cuenta de las dificultades que expresan los/as estudiantes en su vínculo con el conocimiento a partir de la propuesta de formación que les ofrecemos. Ello nos ha motivado a avanzar en una propuesta conjetural en torno a la noción de “pensamiento histórico”, a los efectos de contribuir a la reflexión y al análisis de nuestras prácticas desde la pregunta inicial: ¿enseñamos Historia o enseñamos a pensar históricamente?

Nuestra propuesta parte de un desafío que implica un desplazamiento epistemológico para un nuevo emplazamiento pedagógico-didáctico. El desplazamiento epistemológico remite a la idea de superar una práctica naturalizada como tradición en la formación. No es suficiente vincular a los/as estudiantes/as con el conocimiento como si éste fuera una verdad revelada, deberíamos promover propuestas de enseñanza y de aprendizaje que permitan inscribir ese conocimiento en los contextos de su producción, de manera que se reconozca como una síntesis de opciones epistemológicas, prácticas y políticas. Promover estas experiencias formativas, contribuiría a formar docentes que desarrollen una vigilancia de los modos e intenciones de la producción del conocimiento histórico. Este desplazamiento epistemológico, necesariamente, presupone un emplazamiento pedagógico-didáctico para resignificar el vínculo docente-estudiante-conocimiento en el marco de los contextos particulares en los que se llevará a cabo las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Es una perspectiva que promueve construcciones del conocimiento a partir de problematizar, buscar nuevas preguntas y no limitarse solamente a la narración lineal de un pasado construido, sin cuestionarlo.

Así pensado el desplazamiento epistemológico y el emplazamiento pedagógico-didáctico, el vínculo con el conocimiento se reconfigura cobrando nuevos sentidos. De esta forma, no se trata de enseñar historia o de enseñar históricamente sino de enseñar Historia desde y para el desarrollo del pensamiento histórico. Por lo tanto, se podría

¹² Carlos Pereyra, *Historia ¿para qué?*, Buenos Aires, siglo XXI editores, 1980, p. 14.

Reflexiones en torno al profesorado...

sostener que no alcanza con una reforma programática sino que es necesaria una reforma paradigmática, que concierne al modo de conocer y su sentido.