

Los saberes didácticos en la formación inicial del profesorado en Historia: Reflexiones a partir de las memorias de práctica

*Carolina Abdala¹
Ana María Cudmani²*

Reseñas n° 16
[pág. 151-174]
Recibido: 21/06/18
Aceptado: 20/07/18
ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

El artículo presenta en un primer momento los vínculos entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, focalizando en la Didáctica de la Historia. Busca problematizar y analizar algunas tensiones que se producen al interior de los campos de conocimiento y de las comunidades docentes.

Luego focaliza en la formación inicial del Profesorado en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (FFyL de la UNT) para examinar valoraciones de los estudiantes sobre la formación pedagógica, específicamente a la formación en Didáctica General y Didáctica de la Historia y al ámbito de la Residencia y Prácticas de la Enseñanza.

Para la indagación se utilizan como insumos las Memorias de Prácticas de alumnos que han concluido la Residencia entre los años 2016 y 2017. Atendiendo a ello, en este trabajo nos basamos en el conocimiento producido por los residentes en un momento reflexivo posterior al desarrollo de su práctica de residencia, en el sentido de una reflexión sobre la acción, de acuerdo con Schon (1992).

Palabras clave: formación inicial, didáctica general, didáctica de la Historia,

1- Profesora Asociada "Didáctica y Curriculum". Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.
karabdala@gmail.com

2- Profesora Adjunta "Organización y didáctica de la enseñanza media con prácticas de la Enseñanza Historia" Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. anamcudmani@gmail.com

profesorado en Historia, universidad.

Abstract

The article starts by showing the links between the General Didactics and the Specific Didactics, focusing on the Didactics of History. It seeks to analyze some of the tensions that occur within the fields of knowledge and the teaching communities.

Then, it concentrates on the initial training in the History Teaching Career at the Faculty of Philosophy and Letters of the National University of Tucumán (FFyL of the UNT) to examine student appreciations about pedagogical training, specially as regards the training in General Didactics and Didactics of History and also their Residency and Teaching Practices.

The Teaching Practice Reports by students who have completed the residence between 2016 and 2017 are used as input. Therefore, this work relies on the production of residents in a reflective moment, after the development of their residency practice, in the “reflection on action” sense, as proposed by Schon (1992).

Keywords: initial training, general Didactics, History teaching, History teaching career, university.

Didáctica general. Una disciplina con un lugar ganado en la formación docente

Si bien muchos análisis de los orígenes de la disciplina se remontan hasta el siglo XVII con Comenio, Camilloni (2013), señala que ya desde el siglo X y XI, hay nombres de disciplinas que abordan problemas muy parecidos a los de la didáctica y que fue Ratke, previo a Comenio, quien sienta las bases. Sin embargo, la Didáctica Magna fue una obra señera que en el siglo XVII planteó la preocupación por la educación de niños, niñas y jóvenes, ricos y pobres y la que se difundió a tal punto de ser considerado su autor “el padre de la didáctica” (tal vez porque fue más publicitada, bromea Camilloni). De todos modos, justo es reconocer que la importante obra de Comenio, condensada en parte en La Didáctica Magna, claramente progresista y democrática, expresaba la utopía social y educativa de la modernidad, al decir de Bolívar (2008). En ella incluyó temas como el de la igualdad, inclusión, escuela, clases, la distribución del tiempo, la confianza en el hombre y en la educación, reflexiones sobre un método universal para

enseñar, el papel de la naturaleza en la educación, ideas de orden, secuencia, entre otros. Su obra presenta los núcleos problemáticos que caracterizan aún hoy los debates en el campo.

Por ejemplo, en el capítulo X, refiriéndose a la enseñanza universal decía:

"Ahora tócanos demostrar que: en las escuelas hay que enseñar todo a todos. No ha de entenderse con esto que juzguemos necesario que todos tengan conocimientos (especialmente acabados y laboriosos) de todas las ciencias y artes. Esto ni es útil por su misma naturaleza ni posible dada la brevedad de la humana existencia. Ya sabemos que si se pretende conocer tan extensa como minuciosamente cualquier arte (como la Física, Aritmética, Geometría, Astronomía, etc., o la Agricultura o Arboricultura, etc.), aun a los ingenios más despiertos puede ocuparles toda la vida si han de entregarse a especulaciones y experimentos; como acaeció a Pitágoras con la Aritmética; a Arquímedes, en la Mecánica; a Agricola, en los Metales, y a Longolo, en la Retórica, mientras se dedicó a esto solo para hacerse un ciceroniano perfecto. Por tanto, todos los que hemos venido a este mundo, no sólo como espectadores, sino también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean. Y hay que atender a esto, y especialmente atenderlo para que no ocurra nada, durante nuestro paso por este mundo, que nos sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia a su uso cierto sin dañoso error". (Comenio, 1998, p. 24).

Díaz Barriga (2009) afirma que nuestra escuela actual no cumple en varios aspectos con la utopía de la escuela moderna, aquella que avizoró Comenio (coincidente con la perspectiva de Bolívar): no imparte una enseñanza universal y tampoco dota al sujeto de la capacidad de argumentar sobre su razón. En este sentido, señala, es necesario que la escuela recupere el proyecto de su constitución en la modernidad.

Alicia Camilloni (2007, p.19) ante la pregunta ¿Por qué y para qué la Didáctica?, expresa que entre otras razones, porque siempre se puede enseñar mejor, porque hay que revisar siempre los currículos, seleccionar y usar bien estrategias de enseñanza, crear nuevas maneras de enseñar y evaluar, porque tenemos el compromiso de que los alumnos construyan saberes indispensables para su vida, etc.

¿Didáctica o didácticas? Tensiones y confluencias entre estos campos

¿Cuál es la especificidad de la didáctica general? ¿Existen espacios de análisis para la generalidad independientemente de un contenido específico? Steiman (2006) responde afirmativamente este interrogante, al señalar que la didáctica general problematiza cuestiones como la formación docente, las epistemologías docentes, el análisis de las buenas prácticas de enseñanza, el trabajo en torno al curriculum, la reflexión acerca de las propias prácticas, la evaluación de la enseñanza, la complejidad de la enseñanza y su multicondicionalidad, el estudio sobre la tríada didáctica.

Camilloni (2007) considera que hay un complejo entramado entre DG y DdEe, pues en cada situación de enseñanza, además de los principios de la DG se pone en juego un entrecruzamiento de los saberes que surgen de todas las DdEe que definen esa situación particular: nivel educativo, edad de los sujetos, tipo de institución, contenidos disciplinarios. La DG no diferencia con carácter exclusivo campos de conocimiento, niveles de educación, o tipos de establecimiento y frente a ella, las DdEe desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que parten de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Todas ellas confluyen para intervenir en la práctica.

En el contexto alemán a mitad del siglo XIX surge la diferencia entre una didáctica general y una didáctica de las materias escolares, entendida como metodologías y didáctica especial, que debe desarrollarse en base a los fundamentos de la Didáctica General (Bolívar, 2008). Los intentos de demarcación entre didáctica general y didácticas especiales o específicas, se han movido, de acuerdo con distintos autores (Bolívar, 2004, de Amézola, 2007), entre *fachdidaktik* y la *spezielledidaktik*. La primera ya no se entiende como una aplicación de la materia, sino que se reconoce una cierta sustantividad propia, como principios didácticos, de un campo del saber. Frente a eso, la *spezielledidaktik*, se entiende como aplicación metodológica de los principios de la DG a un campo del saber.

En el contexto argentino, Josefa Sastre de Cabot (ms), entre finales de los 70' y comienzo de los 80' en el artículo "La didácticas

especiales y los especialistas en didáctica general”, decía que en el nivel de elaboración de la didáctica especial, el especialista tiene un papel que cumplir, ya que no obstante la presencia de nuevos enfoques, la DE es una aplicación de los principios de la DG. En la actualidad, decía, se estima que existen también dos bases fundamentales para tal elaboración: la disciplina específica de que se trate y los aportes de la psicología en varias de sus ramas. Afirmó Cabot que entre Didáctica General y Didáctica Especial pueden plantearse relaciones de interdisciplinariedad en el sentido de enriquecimiento mutuo. No sucede lo mismo entre Disciplina científica y Disciplina Especial. En este caso, la primera influye sobre la segunda; no hay reciprocidad. Resulta evidente la posición de subordinación en la que ubica la autora a las DdEe respecto las disciplinas científicas.

Para Camillioni (2007, p.23), estas didácticas específicas pueden ser consideradas como campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Algunos criterios de demarcación posible son por ejemplo:

- Según los niveles del sistema educativo
- Según las edades de los estudiantes
- De las disciplinas (incluso con subespecialidades)
- Según el tipo de institución (escuelas rurales, urbanas)
- Según las características de los sujetos

Es decir que, en definitiva, de lo que se trata es de tomar decisiones respecto de las transformaciones del conocimiento para ser enseñado a diferentes sujetos en diferentes contextos. Mastache (2014), por ejemplo reflexiona en un artículo reciente sobre la didáctica de nivel medio. Creemos que sus planteos, al igual que los referidos a la didáctica universitaria desarrollados por Lucarelli entre otros en Argentina, conducen a reflexionar sobre sus necesarias vinculaciones con las didácticas por disciplinas.

Para Mastache, la Didáctica de Nivel Medio sería una “disciplina de síntesis” que ha de tener en cuenta: las propuestas de la DG válidas para pensar la enseñanza en ese nivel, las características institucionales y

organizacionales propias del nivel y los procesos formativos que las mismas facilitan o potencian (cuáles son sus fines, cuáles son las condiciones de trabajo de los docentes, cómo se distribuyen tiempos y espacios, etc.), los desarrollos de las didácticas específicas de cada una de las materias que se enseñan en la escuela, la interrelación entre las distintas disciplinas para poder aportar una formación integral, las especificidades que aportan las características de los alumnos que asisten a la escuela media.

Brovelli (2011), por su parte, considera que constituyen campos en movimiento con límites imprecisos, alimentados por nuevos/viejos planteos, nuevas articulaciones conceptuales, nuevas alternativas de acción. Para la autora, existe un campo teórico de las Didácticas Específicas (por objetos de conocimiento) como parte del campo más amplio de la didáctica y del curriculum.

Pensando en el desarrollo de los campos, y en su consolidación, como dijimos, a la DG la situamos desde el S XVII con Comenio. Más de 300 años de existencia y desarrollo. Las didácticas específicas, con variaciones entre esas disciplinas, no tienen más de 40 años de construcción.

Así, por ejemplo, los inicios de la **Didáctica de la Historia** podemos situarlos aproximadamente a finales de los años 70. Pagés (2004, p.175) señala que los que se dedicaban a ella eran “una minoría que nos contábamos con los dedos de la mano”; la **Didáctica de la Lengua y la Literatura** en el caso de Argentina el campo se viene forjando desde los 90 (Amado, 2007). Respecto de la **Didáctica de las Ciencias Naturales**, desde principio de los años 80 (Gil Pérez, 1994). En lo referido a la **Didáctica de la Matemática**, poco más de 30 años (Fioriti, 2006).

Las “Tribus académicas” (Becher, 2001), ¿son las mismas? ¿Al interior de cada una de ellas, a su vez, hay tribus en disputa? ¿Las culturas disciplinarias se comparten? Entre las didácticas específicas, y la DG, ¿dónde se producen las tensiones? ¿Sobre qué hay debates?

En el plano curricular hay tensiones en torno a la determinación de su importancia (más importante o menos importante) para la formación

docente y también tensiones derivadas de la profundidad/extensión del campo de cada una de ellas y por lo tanto acerca del espacio que ocupan en el curriculum.

En el plano epistemológico se debate entre autonomía/dependencia de la didáctica específica respecto de la general: ultra fragmentación en varias didácticas vs didáctica general fortalecida. Importancia del campo en función de su institucionalización como disciplina científica. De qué didáctica específica se trata: ¿de didácticas por campos disciplinarios o por niveles del sistema?

¿Es posible pensar en didácticas por disciplinas sin focalizar además en niveles del sistema educativo? Camilloni a esta pregunta respondería que la realidad es que:

“Uno siempre usa didácticas específicas. Lo cual no quiere decir que se use sólo didácticas específicas o que no se necesite mostrar cual es la relación, establecer algún tipo de relaciones entre la didáctica general y las específicas (...) Lo que se pone en práctica siempre es la combinación de todas las didácticas específicas; la discusión es cuál es la presencia de la Didáctica General. Y digo de todas las didácticas específicas porque si enseñamos en una escuela secundaria tenemos una didáctica de nivel medio; para estudiantes adolescentes, porque podrían ser adultos también, según quienes sean los sujetos; en una escuela urbano-marginal”. (Camilloni, 2013, p.18).

En fin, entre conflictos y confluencias, adherimos a la visión de M. Souto, cuando afirma:

El campo de las didácticas puede ser pensado desde lo dialógico, es decir, coexistiendo en sus diferencias, dialogando, haciendo producciones propias y paralelas que se aporten mutuamente conocimientos. Sin jerarquías ni dependencias, dando respuestas desde sus construcciones propias a las delimitaciones del objeto, a las distintas especificidades y más aun a la singularidad que en cada caso se presenta. (Souto, 2014, p.15).

La Didáctica de la Historia y las Prácticas de Enseñanza en la formación inicial del profesorado en Historia

La didáctica de las ciencias sociales y de la Historia se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. (Pagés, 2004, p.179).

La didáctica de las Ciencias Sociales, como disciplina que intenta teorizar sobre las prácticas de la enseñanza, es relativamente joven. Su proceso de despegue y autonomía de las llamadas ciencias de la educación (didáctica general y de la psicología, entre otras), se produce claramente a partir de la década de los setenta. En este marco, la DCS comienza un lento pero fructífero camino de fortalecimiento epistemológico, un reconocimiento que deviene de los procesos investigativos que tienden a establecer puentes entre la teoría y la práctica. (Jara y García, 2009, p.95).

Como sostuvimos previamente, la Didáctica de la Historia tuvo sus inicios hacia finales de la década de los 70. A lo largo de las últimas décadas del Siglo XX y las que transitamos del siglo XXI, su progreso como campo disciplinar fue constante y estuvo vinculado, entre otros aspectos, a las indagaciones y consecuentes publicaciones realizadas por equipos de investigación de diversas universidades extranjeras y de nuestro país³. En paralelo, la formación específica en Didáctica de la Historia se fue fortaleciendo y adquiriendo cierta relevancia en los profesorados de Nivel Superior Universitario y no Universitario.

Siguiendo a Barbieri Guardia (2015), concebimos a la didáctica de la Historia, como un campo interdisciplinario, de cruces de saberes, de diálogo y de encuentro, que articula saberes provenientes de la historiografía, de la didáctica, de la psicología y la pedagogía, de la sociología y la antropología. Como campo de estudio aborda la problemática de la enseñanza de la Historia en los distintos niveles del sistema, constituyéndose como un ámbito propicio para la reflexión, el intercambio y el debate, en un mundo sesgado por transformaciones vertiginosas e incertidumbres que se multiplican.

Entre los múltiples enfoques y temáticas de estudio, enseñanza e

3- Mencionamos especialmente por su influencia en el contexto latinoamericano las importantes contribuciones de Joan Pagés, GRUPO DE INVESTIGACION EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (Gredies) y publicaciones de universidades de nuestro país como Reseñas de Enseñanza de la Historia y Clío & Asociados, La Historia Enseñada, entre otras.

investigación de este campo mencionamos: los vínculos Historiografía-Enseñanza, las finalidades de la enseñanza de la Historia, la problemática de los contenidos, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, las TICs y su utilización en el aula de Historia, las diferentes lógicas presentes en las evaluaciones, la enseñanza de la historia y la conciencia histórica, la Historia Reciente/presente, la inclusión de la Historia en los diseños jurisdiccionales de los diferentes niveles del sistema educativo, los roles de los profesores de Historia en las instituciones educativas.

La Didácticas en los planes de estudio de la FFyL ¿Una o varias asignaturas?

En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT el plan de estudios del Profesorado en Historia (Plan 1969, en proceso de reforma desde hace años) concentra la formación pedagógica en los últimos años de la carrera. En este trabajo nos interesa resaltar que las materias “Didáctica General y Especial” y “Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con Prácticas de la enseñanza. Historia”, se presentan como materias “dobles”, que están a cargo de docentes que provienen del campo de la Pedagogía y de la Historia. Si bien cada espacio tiene su programa, se trabaja a lo largo del año en forma coordinada. A modo de ejemplo, las observaciones y prácticas que realizan los estudiantes que concurren a instituciones educativas de nivel secundario o superior, se convierten en “insumos” para la reflexión y el debate en la didáctica general y específica, en el análisis de las instituciones educativas y en las clases de “crítica pedagógica”.

Por lo tanto, la enseñanza de la didáctica se daría, en primera instancia, en una materia, Didáctica General y Especial, la cual está constituida a su vez por dos partes, cada una con su programa, el de Didáctica General y el de Didáctica Especial de Historia. En segunda instancia, en Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con Prácticas de la enseñanza. Historia, la situación doble se repite y nos encontraríamos con una tercera didáctica en el plan de estudios del Profesorado de Historia. Tres didácticas en la carrera, las cuales no necesariamente se cursan en las últimas etapas de la misma, ya que desde hace años las correlatividades están suspendidas.

“Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con Prácticas de la enseñanza. Historia”, en coincidencia con los marcos teóricos desarrollados en la Didáctica General y Especial, concibe a la enseñanza como una práctica intencional, que vincula la lógica de los contenidos del objeto disciplinar con la lógica de las interacciones en las aulas, los sujetos de la educación, las instituciones educativas y los contextos sociales y políticos en que se desarrollan. La materia se constituye en un espacio de la formación inicial, destinado a la construcción del rol docente; la propuesta es que los alumnos superen la disociación entre teoría y práctica; que comprendan a la práctica como base para la reflexión, la construcción y reformulación de la teoría; que se conviertan en investigadores de su propia acción incorporando así la investigación didáctica, imprescindible en la formación docente. Se busca contribuir a la formación de profesores reflexivos, críticos, capaces de crear sus propias propuestas de enseñanza destinadas a los alumnos con los cuales ejercen su profesión⁴.

Se plantea la apertura de espacios de reflexión que permitan a los estudiantes realizar una revisión crítica de sus modelos y matrices de aprendizaje, de docencia y de su propia práctica, esto es, de sus trayectos de formación. Ese es uno de los objetivos de la clase semanal de dos horas reloj a lo largo del año, denominada clase de “Crítica Pedagógica”.

Paralelamente a ello, cuando los estudiantes inician su período de prácticas de la enseñanza, el acompañamiento se realiza durante la fase pre activa, de anticipación y diseño de la práctica; presentación y diálogo acerca de los guiones conjeturales con la propuesta de cada clase; la interactiva: en las clases de Historia del curso e institución de nivel secundario y por último, en la fase de post-práctica: reflexión sobre lo acontecido, las decisiones tomadas, los logros, las dificultades, las perspectivas y proyectos hacia la próxima clase.

4- Iniciamos a partir de este año un proyecto de investigación PIUNT titulado “La construcción de conocimientos en el período de formación en las residencias docentes de estudiantes de carreras de profesorado en ciencias naturales y sociales”. La investigación propone entre sus objetivos caracterizar la construcción de conocimientos durante el trayecto de la residencia docente, en estudiantes de profesorado de ciencias sociales y naturales, atendiendo al conocimiento disciplinar, conocimiento didáctico, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento curricular, conocimiento de los contextos educativos, entre otros.

Lo que dicen las Memorias de Práctica

Las “memorias” (documentos sobre los que basamos nuestro análisis para el presente artículo) son pensadas como un trabajo final que “corona” el desarrollo de la materia. Es una labor que puede ser interpretada en la dinámica de la investigación educativa y su objetivo primordial es plasmar en un trabajo formal y escrito las reflexiones, propuestas de enseñanza, logros, dificultades, decisiones tomadas y sus fundamentos, durante el trayecto de la formación docente inicial y específicamente la residencia y las prácticas de la enseñanza de la Historia. La propuesta es que debería reflejar la imbricación entre las teorías y las prácticas, en un proceso de retroalimentación, las vivencias, experiencias, significados construidos.

En este trabajo las memorias de prácticas de la enseñanza de la Historia se convierten en insumos de investigación para intentar encontrar respuesta a preguntas tales como: ¿cómo perciben los estudiantes los vínculos entre la didáctica general y la didáctica específica? ¿Qué cuestiones vividas en su práctica identifican como resueltas apelando a conocimientos de didáctica general y de didáctica de la historia? ¿Cómo valoran esos aportes? ¿Qué fortalezas y qué falencias le asignan a su formación como futuros profesores de Historia?

Tomamos en cuenta los estudios de Schön (1992) quien, analizando las prácticas de algunas profesiones, entre ellas la docente, describe las características de las situaciones en las que los profesionales deben intervenir como complejas, inestables, inciertas, singulares y en las que muchas veces se presentan conflictos de valores; es decir que las situaciones prácticas son cambiantes. Considera que los planteos de la racionalidad técnica son insuficientes y por ello propone una epistemología de la práctica reflexiva la cual alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción (Schön, 1992).

En Argentina, Gloria Edelstein en su libro “Formar y formarse en la enseñanza” (2011), realiza un pormenorizado estudio sobre la enseñanza y las prácticas reflexivas y sostiene que su análisis durante la formación inicial puede plantearse desde distintos planos: * el trabajo a partir de los

registros de observaciones realizados durante la residencia, * durante el período de las prácticas que implican una tarea de acompañamiento, análisis y reflexión antes, durante y posterior a cada clase y * una vez finalizadas las prácticas, ... *ante la posibilidad de un retorno global sobre la experiencia, interesa reconocer dificultades, ausencias, puntos de ruptura, a la vez que buenas resoluciones en diferentes aspectos y momentos de la experiencia.* (Edelstein, 2011, p.17).

Nuestro trabajo toma el último plano y para ello trabajamos a partir de 11 memorias presentadas por estudiantes que cursaron durante 2016 y 2017. Algunas fueron elaboradas por “pareja pedagógica” y otras en forma individual.

Si bien no encontramos respuestas directas a las preguntas que nos planteamos en un comienzo, logramos identificar ciertas categorías que nos permitieron avanzar en la investigación y elaborar algunas propuestas basadas en las ideas y reflexiones vertidas por los estudiantes/practicantes/docentes, identidades encontradas y en conflicto en la transición que afrontan como un verdadero desafío.

1- La importancia de relacionar teoría y práctica

“La teoría en sí misma no transforma el mundo (...)”
Paulo Freire, citado por C. Davini (2015, p.13).

¿Cómo interpretan esta idea nuestros alumnos del profesorado en Historia?
¿Pueden establecer relaciones con su trayecto de formación pedagógica y especialmente con la instancia de las prácticas docentes? Transcribimos a continuación algunas ideas vertidas por los estudiantes en sus memorias.

...Para nosotros, Freire refiere a la necesidad de articular la teoría y la práctica, para que la primera pueda realmente ser asimilada y reelaborada; sólo en este sentido se puede llegar a transformar el mundo (...). En el campo de la formación docente, creemos que esto cobra especial importancia y ambas son indisociables y completamente necesarias, recíprocas. La teoría, en la formación docente, es sólo una instancia que debe ser comprendida en el ámbito de la experiencia y las prácticas del docente. Sólo de ese modo puede ser criticada, reinterpretada, reelaborada y contribuir al crecimiento y la riqueza de la

formación docente. ... Nos proponemos llevar a cabo una tarea reflexiva que involucre un análisis de carácter científico, a partir de aportes teóricos de los textos vistos en el cursado de las materias Organización y Didáctica de la enseñanza media con prácticas de la enseñanza y Didáctica General y Especial, volcados sobre las prácticas desarrolladas, con el fin de contrastar teoría y práctica. (Memoria 11, 2016).

...Se parte de repensar las prácticas de la enseñanza a la luz del entrecruzamiento de los marcos teóricos que se han ido abordando a lo largo de la formación docente inicial y de las prácticas mismas en la escuela asignada. En este sentido, repensar implica detenerse a reflexionar sobre lo acaecido en el tiempo transcurrido entre la institución formadora y la institución receptora (Amado de Nieva, 1996), en las reconfiguraciones de la práctica desde la cotidianeidad del aula, en la búsqueda y revisión de marcos teóricos que orienten la tarea diaria y por último reflexionar sobre el impacto que tuvo esta experiencia en el practicante en cuestión. (Memoria 10, 2016).

...Cabe resaltar que en las clases de crítica pedagógica, el intercambio entre alumnos y alumnas practicantes y la docente, a partir de sus experiencias en instituciones diversas, permitió enriquecer las miradas sobre cómo abordar la enseñanza en escenarios cambiantes y diferentes, no sólo desde los marcos teóricos disciplinares y didácticos, sino desde la comprensión de que las escuelas y las aulas son los ámbitos reales del proceso de formación en las prácticas (Davini, 2015, p.41) y por lo tanto teoría y práctica entran en una relación dialógica necesaria para mejorar las experiencias formativas en la institución formadora y las escuelas asociadas (Memoria 10, 2016).

Las voces de los practicantes dan cuenta de una concepción de las prácticas de la enseñanza que se aleja del enfoque que las concibe como campo de aplicación (en su variable académica y tecnicista). Se sitúan en una visión que privilegia la reflexión sobre lo que acontece en las aulas, que busca la comprensión, la crítica, la reelaboración de experiencias reales, situadas en un aula, con un grupo de alumnos, un contexto, una institución, un contenido de enseñanza. Valoran los conocimientos logrados en su formación disciplinar y pedagógica y consideran necesario tender puentes entre la teoría y la práctica, posibilitando una relación de diálogo y enriquecimiento recíproco.

En palabras de Davini (2015) es necesario poner en tensión las teorías y las

prácticas en contextos reales. Las teorías pueden convertirse en marcos interpretativos y a la vez pueden ser cuestionadas y recontextualizadas.

2- Sobre el conocimiento didáctico del contenido

Gudmundsdottir y Shulman (2005) analizando los conocimientos de profesores expertos y novatos en Ciencias Sociales, y trabajos de Shulman (2005) que reflexionan sobre el “Modelo de Razonamiento Pedagógico” plantean que en la enseñanza los profesores ponen en juego diversas fuentes de conocimiento: del contenido, conocimiento didáctico de contenido, conocimiento curricular, conocimiento didáctico general, conocimiento de las metas y objetivos, conocimiento de los alumnos y de los contextos. Quizás lo más difícil de alcanzar por parte de los practicantes y profesores noveles sea el conocimiento didáctico del contenido (CDC), que implica la posibilidad de establecer, entre otras, las conexiones entre los conocimientos disciplinares y los conocimientos didácticos. Los fragmentos transcritos a continuación consideran logros y dificultades en relación al CDC.

En cuanto al conocimiento didáctico del contenido, es decir, el que nos permite articular disciplina con pedagogía con el fin de transformar el contenido en formas que sean didácticamente adaptadas a la diversidad que presentan los alumnos en cuanto a comprensión del mismo. Entendemos que en nuestra formación inicial, la práctica docente moviliza conocimientos de otros campos curriculares a través de la participación e incorporación de los alumnos en distintos contextos socio-educativos. En esa dirección, nos propusimos orientar nuestro conocimiento académico durante las prácticas, tratando que los mismos sean relevantes para los alumnos y puedan relacionarlos (...) con el fin de contextualizar temas actuales. (Memoria 11, 2016).

La metodología empleada no busca teorizar nada nuevo ya que la finalidad del trabajo no es investigativa sino reflexiva y ejemplificadora de lo aprendido durante el cursado de las materias pedagógicas. Coincidimos con Shulman en pensar que el conocimiento del contenido como parte esencial junto con el conocimiento pedagógico para lograr ser un docente experto: en palabras de Antonio Bolívar estos dos son conocimientos indispensables para lograr un “conocimiento didáctico del contenido”.

La razón última tanto del trabajo como de las observaciones, residencia y prácticas es lograr ese conocimiento didáctico del contenido, prepararnos para la etapa de la docencia que sigue, "enseñarnos a enseñar", proveernos de herramientas útiles para la labor docente como ayudar a construir nuestras propias herramienta, así también como constatar en la praxis la teoría y en última instancia reflexionar sobre lo aprendido o no. (Memoria 8, 2017).

(La etapa de las prácticas docentes) como puesta en práctica de lo aprendido en todo el periodo de formación docente, desde las materias pedagógicas hasta los conocimientos del contenido a enseñar (Historia) (...) Tuvimos tropiezos, desde clases muy expositivas hasta letra poco legible en el pizarrón, pero consideramos errores necesarios para aprender el oficio. (Memoria 5, 2017).

Es por eso que en las instituciones educativas conviven los diferentes paradigmas disciplinares y didácticos, no exentos de tensiones entre esas diferentes miradas, que no solo se dan a nivel docentes y practicantes, sino también dentro de las aulas a la hora en que el docente y/o practicante se posiciona en un paradigma o en otro frente al conocimiento y la enseñanza del mismo. (Memoria 10, 2016).

El conocimiento didáctico del contenido puede enseñarse a lo largo de toda la formación. No necesariamente debe quedar constreñido en una sola una materia del plan de estudios. En este sentido, cada vez que profesores expertos de las distintas materias del campo disciplinar ofrecen a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre cómo han organizado el contenido para su enseñanza, cómo ha sido seleccionado, cómo decidieron su secuencia, cómo se articulan contenidos entre sí, por ejemplo, están apelando al CDC.

Este conocimiento se muestra en la habilidad para comprender todos los niveles y formas de la materia, de tal manera que el profesor pueda hacerla después comprensible al alumno. No sólo incluiría la comprensión de la disciplina, en sus niveles sintáctico (los procesos de investigación propios de cada disciplina) y sustantivo (los hechos, fenómenos, conceptos, teorías, modelos y paradigmas de cada disciplina), sino también su ubicación en el plan de estudios, su relación con otras materias, elementos que potencian o dificultan su aprendizaje (Medina Moya y Jarauta Borrasca, 2013, p.3).

3- Sobre la utilización crítica de algunas propuestas de autores

A lo largo de las Memorias, los alumnos y las alumnas citan a diferentes autores para dar sustento teórico a sus afirmaciones. También, aunque en menor medida, explicitan algunos autores cuya lectura les permitieron afrontar las exigencias de las prácticas.

En este apartado, nos interesa dar cuenta de aquellos a los que han recurrido durante su residencia, como una vía de aproximarnos a los aportes teóricos que consideraron valiosos en términos de ayuda para pensar sus propuestas de enseñanza.

Adjuntamos una tabla que elaboramos a partir de las memorias. Mencionamos los autores cuyos aportes aparecen citados reiteradamente. La categoría "temática" es nuestra y surge de la interpretación que fuimos haciendo de los trabajos presentados por los estudiantes.

Temática Autores en los que se referencian

Temática	Autores en los que se referencian
1. Didáctica	P. Perrenoud, Pérez Gómez, Menin, Litwin, Gvirtz y Palamidessi, Hargreaves, Giroux, Freire, Edelstein
2. Didáctica de la Historia	Pagés, Barbieri Guardia, J. Domínguez, J. Fontana, González Muñoz, Benjean.
3. Curriculum	de Alba, Tadeu da Silva, Bolívar
4. Prácticas de enseñanza. Transiciones del practicante	Amado de Nieva, P. Jackson, Davini, Contreras Domingo
5. Instituciones.	Shlemenson, Rivas, Lidia Fernández, E. Enríquez.
6. Conocimiento didáctico del contenido	Gudmundsdóttir y Shulman
7. La identidad docente. Docentes reflexivos	Anijovich, Tardif, Fenstermacher, Diker y Terigi, Contreras Domingo
8. El aula. La clase. Grupos	Souto, Naranjo Flores
9. Culturas juveniles	Morduchowicz

Gran parte de estos textos fueron estudiados en Didáctica general y especial, lo cual puede hacernos pensar en que les han permitido por lo menos comprender su práctica para tomar decisiones más fundadas en torno a ellas. En la fase de reflexión posterior a la práctica, como lo es el momento de escritura de estas memorias, el retorno a estos aportes evidencia su apropiación. Sin embargo, aunque son referencias pertinentes, representan una mínima parte de los textos estudiados en las asignaturas mencionadas.

4- Valoraciones

Consideramos que las prácticas fueron una experiencia fundamental en nuestra formación como futuros docentes. Nos ayudaron a confirmar muchos de los conocimientos teóricos adquiridos en la carrera a través de las lecturas de textos pedagógicos, como a poner en discusión otra parte importante de ellos cuyos postulados no respondieron o fueron superados por la realidad del aula. (...) También significó un gran aprendizaje sobre todas aquellas cosas que hacen al oficio del docente que no se encuentran ni se pueden aprender de los libros (la complejidad de la vida al interior de las instituciones, los lenguajes de los alumnos de hoy, etc.). Finalmente consideramos también que tener un solo período de prácticas a lo largo de todo el trayecto de formación es totalmente insuficiente y limita seriamente nuestra preparación como futuros docentes. Esperamos que en un futuro esta situación se revierta. (Memoria 5, 2017).

De alguna manera, en la carrera del profesorado en Historia en la UNT, el contenido "académico" mantiene un status sobrevalorado, por encima de los conocimientos adquiridos en las instancias de formación docente. (...) Las clases carecen de alguna instancia donde exista una interacción con otros contenidos curriculares, como el didáctico, que posibilita herramientas necesarias para que el estudiante en sus instancias prácticas y laborales futuras, pueda transformar ese contenido académico en un conocimiento didáctico". (...) En las materias específicas para la formación del profesorado en el ciclo superior, muchas veces también sucede que el contenido teórico se desvincula de la práctica, si bien es real que ese bombardeo de contenidos puede ser significativo para la transformación de las prácticas, (E y N, 2018, encuesta realizada en abril).

Al momento de analizar críticamente nuestra trayectoria académica descubrimos que esta unión entre lo que hemos aprendido y cómo debemos enseñarlo es por lo menos deficitaria y el ejemplo más notorio es justamente el plan de estudios (...) La obligación de formarse debe ser excluyente pero también debieran serlo las instancias de práctica y observación pedagógicas en gran parte de nuestra carrera". (L y R, 2018, encuesta).

En nuestra propia carrera hemos podido descubrir que la articulación entre los conocimientos disciplinares y cómo enseñarlos es compleja; creemos que esto tiene que ver con un desfase que genera la trayectoria de la carrera, primero se aprenden los contenidos y luego, casi al final, cómo enseñarlos, última etapa que incluye la práctica docente. Entendemos que el quid del asunto está en buscar quizás inserciones más prolongadas o estudios más profundos dentro del ámbito de enseñanza. (J, 2018, encuesta).

Los últimos fragmentos ponen en evidencia otro problema bastante frecuente en las carreras de formación docente: la dificultad de los profesores a cargo de las materias del campo disciplinario para enfocar su enseñanza o al menos parte de ella, ofreciendo a los alumnos oportunidades para reflexionar sobre cómo se enseña y cómo se aprende la disciplina a lo largo de la carrera. Eso queda la mayor parte de las veces relegada a las materias pedagógicas, en particular las didácticas, las cuales generalmente están ubicadas en el ciclo superior de los planes de estudio. Es decir que la inmersión de los estudiantes de profesorado en aprendizajes específicos del campo profesional, se realiza bastante tardíamente, al menos todavía en el caso de nuestro Profesorado en Historia.

Por otra parte, en varias memorias aparece la insuficiencia de tener contemplado un solo período de prácticas de la enseñanza en la formación inicial, pues consideran exigua esta experiencia.

Hacia un cierre necesariamente abierto para seguir pensando en las articulaciones

Un "Gran ausente" en las memorias: la necesidad del dominio del

contenido. En pocas reflexiones realizadas por los alumnos se menciona la importancia o la necesidad de recurrir a los conocimientos disciplinares de la carrera para sostenerse en la experiencia de la residencia. Ello puede entenderse en el marco de una situación de cursado particular, ya que como lo señalamos, no existe la exigencia de contar con todas las materias disciplinares aprobadas para cursar residencia, debido a que desde hace más de cinco años se encuentra suspendido el régimen de correlatividades que regule el tránsito de los estudiantes por el sistema.

Esta situación representa un problema muy serio para la organización de las prácticas de residencia, debido a que muchos estudiantes han aprobado un número mínimo de materias de la disciplina, lo que implica que no disponen del conocimiento del contenido.

En relación con lo anterior, surge también la necesaria revisión de las formas de enseñanza de los contenidos disciplinares, para que también a lo largo del cursado de la carrera los alumnos puedan ir haciendo algunas aproximaciones al cómo se enseña. También es necesario reflexionar con los estudiantes sobre lo que significa dominar la didáctica del contenido sin dominar el contenido, habida cuenta de que en las memorias sí se registran preocupaciones vinculadas a este saber didáctico.

Consideramos que a lo largo de la residencia y las prácticas de la enseñanza de la Historia resulta imprescindible recuperar en las etapas de pre y post práctica los saberes desarrollados en Didáctica General y Especial⁵, como una manera de asegurar que los estudiantes por una parte, apelen a esos saberes para comprender e intervenir en sus prácticas y por otra, justifiquen teóricamente las decisiones tomadas tanto durante el diseño, como a posteriori de la intervención en la etapa interactiva. De esta manera, el espacio de la práctica y residencia se constituye en un espacio de síntesis que permite superar tensiones entre DG y DE, para avanzar hacia las confluencias, hacia los encuentros.

Asimismo, sostenemos que el aprendizaje del rol docente no se logra en solitario. De allí la valoración positiva de la experiencia de prácticas en pareja pedagógica y las reflexiones compartidas en las horas de crítica

5- Utilizamos la denominación de Especial porque es el nombre de la materia en el Plan de estudios de la Carrera, pero como lo mostramos en el trabajo, está claro que en la literatura didáctica hay cada vez mayor acuerdo en la consideración de la misma como didáctica específica.

pedagógica. En palabras de un practicante:

(...) Me parecieron muy enriquecedoras y gratificantes las clases donde cada uno con su visión particular sumaba opiniones y perspectivas que luego servirían y serían de gran apoyo a la hora de encarar las prácticas, intentando dejar atrás las inseguridades, el miedo y la ansiedad (Memoria 7, 2017).

Este trabajo nos mostró la necesidad de tender puentes en el sentido inverso también: desde la Residencia hacia la Didáctica General y Especial. El desarrollo de microclases, por parte de los estudiantes residentes, en las aulas de Didáctica General y Especial, sería una posibilidad de articulación muy enriquecedora para ambos grupos. La microclase, en el marco de un paradigma de formación de docentes reflexivos (Anijovich y otras, 2018), puede aprovecharse para generar procesos reflexivos prestando atención a las decisiones que toman los docentes o los que se están formando para ello, en las etapas preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Realizar estas experiencias en las clases de Didáctica general y especial, reportaría aprendizajes mutuos; para el residente, la situación le exigiría el dominio de conocimientos de mayor profundidad, y representaría una posibilidad de “ensayo” entre pares, como experiencia de aprendizaje previa a la inserción en contextos reales. Para los alumnos de didáctica, por su parte, presenciar microclases, les aporta una formación que complementa la que les provee el análisis de clases escolares en la escuela secundaria.

Finalmente, como señala Santisteban (2006, p.118) la mejora de la práctica educativa debería ser la meta de cualquier investigación sobre enseñanza. Producir conocimiento, debatir sobre el mismo con el propósito de incidir sobre la práctica, es uno de nuestros instrumentos esenciales para avanzar. Aquí se han querido aportar algunas ideas para reflexionar, para debatir y para mejorar.

Bibliografía

Amado, E. (2007). Formación docente y Didáctica de la Lengua y la Literatura. En Fioriti, G. y Moglia, P. (Comp.) *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*. Buenos Aires: UNSAM.

Anijovich, R., Capeletti, G., Mora, S. y Sabelli, M.J. (2018). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Barbieri, M. (2015). Historiografía y educación histórica ¿senderos que se bifurcan? En *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 13, 9-31. Córdoba: Pueblo de la Toma.

Barbosa Moreira, A. (1999). Didáctica y curriculum: cuestionando fronteras. En *Propuesta Educativa*, Año 10, 20. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Curriculum: de la modernidad a la postmodernidad*, Málaga: Ediciones Aljibe.

Brovelli, M. (2011). Las didácticas específicas: entre las epistemologías disciplinares y la enseñanza. Algunas notas sobre la formación del profesorado. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 6. Universidad Nacional de Rosario.

Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2007). Varios capítulos. En Camilloni, A. et. al. *El saber*

didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2010). La Didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas? En *Revista de Educación*, Año 1, N° 1. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Camilloni, A. (2013). La didáctica no es un árbol. Didáctica General y Didácticas Específicas. Entrevista a Alicia Camilloni realizada por Sonia Bazán y Eduardo Devoto. *Revista de Educación*. Año 4, N° 6, pp. 13-34. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Comenio, J.A. (1998). *La Didáctica Magna*. México: Porrúa. Recuperado de http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf

Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

De Amézola, G. (2007). La espada y la pared. Historiadores, pedagogos y Didáctica de la Historia. En Fioriti, G. y Moglia, P. (Comp.) *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*. Buenos Aires: UNSAM.

Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Fioriti, G. (2006). La didáctica de la matemática como dominio de conocimiento. En Fioriti, G. (Comp.) *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: UNSAM/Miño y Dávila.

Gil Pérez, D. (1994). Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas. En *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2), 154-164. Universidad de Barcelona.

Gudmundsdóttir y Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. En *Revista de Curriculum y Formación del*

Profesorado. Volumen 9, N°2. Universidad de Granada, España.

Jara, M. y García, N. (2009). Formar para enseñar Ciencias Sociales: ¿un nuevo objeto didáctico para una nueva formación? En *Clio y Asociados*, 13, 94-103. Santa Fe: Ediciones UNL.

Mastache, A. (2014). La didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. Imágenes de la didáctica de Nivel Medio. En Malet, A., y Monetti, E. (Comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.

Medina Moya, J.L. y Jarauta Borrascó, B. (2013). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de Educación*, 360. Enero-abril 2013. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-131. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_131.pdf

Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, Año 2, Nro. 1, 175-210. Córdoba: Universitas.

Santisteban, A. (2006). Futuros posibles en la investigación en didáctica de la historia. Aportaciones al debate. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122. Córdoba: Universitas.

Sastre De Cabot, J. (Mimeo). Las didácticas especiales y los especialistas de didáctica general.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. En *Profesorado. Revista de Currículum y formación de Profesorado*. Vol.9, N° 002. Universidad de Granada.

Souto, M. (2014). Introducción: Didáctica general y Didácticas Especiales: Aportes para la discusión En Malet, A., y Monetti, E. (Comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.

Steiman, J., Misirlis, G. y Montero, M. (2006). Didáctica general, didácticas específicas y contextos socio-históricos en las aulas de la Argentina. En Fioriti, G. (Comp.) *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: UNSAM/Miño y Dávila.