

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

Los saberes disciplinares: los posicionamientos teóricos sobre la Historia en la residencia y práctica docente¹

Reseñas n° 15

[pág. 51-64]

Recibido: 04/01/17

Aceptado: 28/04/17

ISSN-L N° 1668-8864

Matías Nicolás Druetta*

Resumen:

Este artículo indaga sobre los posicionamientos que asumen los estudiantes del Profesorado en Historia al elaborar una propuesta de enseñanza durante su residencia docente. Nos centramos en una de las dimensiones claves del *Pensar históricamente* (Pagès, 2009 y Santisteban, 2010): la explicación histórica. Particularmente, el modo en que se configuran en esta instancia el *conocimiento del contenido* y el *conocimiento didáctico del contenido* (Shulman, 2005).

Entendemos que la historia como objeto de enseñanza responde a diferentes reposicionamientos desde los cuales los docentes resignificamos los saberes de la historia académica (Plá, 2005). Al pensar qué enseñar, cómo y para

¹ Este trabajo forma parte de algunos avances en el marco del Proyecto de Investigación "El campo de la enseñanza de la Historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba". Proyecto radicado en SECyT, UNC-CIFFyH, dirigido por la Lic. Susana Ferreyra y co-dirigido por Prof. Nancy Aquino.

*Profesor en Historia. Docente de nivel secundario en diversas modalidades. Profesor Adscripto a la cátedra "Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia", FFyH, Universidad Nacional de Córdoba. Investigador del proyecto "El campo de la enseñanza de la Historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba", CIFFyH, FFyH, UNC. matiasdruetta@hotmail.com

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

qué, los residentes ponen en juego enfoques teórico-metodológicos que sostendrán las propuestas de enseñanza. Pretendemos, por tanto, reconocer cuáles son las nociones teóricas o enfoques sobre el conocimiento histórico presentes en las propuestas de enseñanza de los futuros docentes, recuperando las narrativas elaboradas por los mismos en los informes finales de carrera.

Palabras clave:

Saberes, Enseñanza, Historiografía, Explicación histórica, Práctica docente.

Abstract:

This article investigates the positions assumed by the students of the Faculty in history when developing a proposal of education during their Teaching Residency. We focus on one of the key dimensions of the Historical thinking (Santisteban and Pagès, 1999 and 2008): the historic explanation. Particularly, the way in which it is configured in this instance the knowledge of contents and the didactical knowledge of contents (Shulman, 2005).

We understand that history as an object of teaching responds to different repositionings from which teachers give new meanings to knowledge from the academic history (Plá, 2005). When you think what to teach, how and for what, residents put into play theoretical-methodological approaches that will sustain the proposals of teaching.

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

We therefore intend to recognize what are the theoretical notions or approaches on the historical knowledge present in the teaching proposals of the future teachers, recovering the narrations elaborated by the residents in the final reports of the race.

Keywords:

Knowledge, Teaching, Historiography, Historical explanation, Teaching practice.

I. Introducción

“Hay que insistir en que una multitud de decisiones de un profesor de Historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción que tenga de la Historia, implícita o explícita”.

(González Maestro, 2001)

En este artículo realizamos un análisis reflexivo de los Informes Finales de carrera elaborados por los alumnos-residentes del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia del Profesorado en Historia (Universidad Nacional de Córdoba) -como producción analítica y reflexiva sobre sus propias prácticas-, con el objetivo de reconocer cuáles son las nociones teóricas o enfoques sobre el conocimiento histórico presentes en las propuestas de enseñanza de los futuros docentes.

Tomamos la categoría de “conocimiento base” (Shulman, 2005) como una herramienta teórica que habilita a pensar de qué modo está conformado el conjunto de saberes necesarios para el ejercicio de la docencia. Particularmente, nos interesa analizar el modo en que se configuran el *conocimiento del*

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

contenido y el *conocimiento didáctico del contenido* en la residencia docente. Es decir, indagar la vinculación de los conocimientos pedagógico-didácticos con los conocimientos disciplinares de la historia.

De acuerdo con Tardif (2009), los docentes ponen en juego una serie de saberes en su hacer cotidiano. Este autor define al *saber docente* como un saber plural, formado por una amalgama más o menos coherente de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales.

Por otro lado, para Pimenta (en Moura Silva, M. y Da Silva Malheiro, J., 2011), el saber de los docentes se fundamenta en la tríada: saberes de las áreas específicas (teóricos y científicos), saberes pedagógicos (referentes para trabajar los conocimientos en cuanto proceso de enseñanza, que se da en situaciones histórico-sociales y en espacios colectivos) y saberes de la experiencia (práctica acumulada de cada profesor, sujeta a análisis, confrontada con otras experiencias y con teorías).

Hacemos hincapié en los saberes del área específica -o saberes académicos- que se construyen durante la formación inicial de los futuros docentes en historia. Especialmente, la reformulación que realizan los practicantes al momento de pensar y seleccionar los contenidos que serán enseñados.

II. Sobre la historia escolar

Entendemos que no existe una única lectura del pasado que sea universalmente aceptada. La complejidad del saber histórico se expresa en una diversidad de perspectivas historiográficas que buscan interpretar y comprender los procesos. La historia como

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

objeto de enseñanza responde a diferentes reposicionamientos desde los cuales los docentes resignificamos los saberes de la historia académica (Plá, 2005).

Al pensar qué enseñar, cómo y para qué, los residentes ponen en juego enfoques teórico-metodológicos a partir de los cuales sostienen las propuestas de enseñanza. Pretendemos en ese sentido visibilizar las tensiones, acercamientos y/o distanciamientos entre los supuestos teóricos y las propuestas que los practicantes elaboran. Es decir, identificar cuáles son los paradigmas o escuelas historiográficas que están presentes, explícita o implícitamente, en sus Informes Finales de carrera, y recuperar las voces de los residentes en relación a la reflexión que realizan al respecto.

De esta cuestión desprendemos dos objetivos. En primer lugar, identificar cuáles son las nociones teóricas de la historia desde las cuales se posicionan los estudiantes avanzados. En segundo lugar, analizar las reflexiones sobre las propias propuestas de intervención didáctica elaboradas por ellos a los efectos de reconocer el balance crítico que realizan sobre el enfoque disciplinar que circula en las aulas.

La complejidad de la historia requiere dejar atrás la idea sobre la posibilidad de un conocimiento neutral, ya que lo que se investiga y lo que se enseña se realiza desde *una perspectiva*, que responde a ciertos intereses y entra en disputa con otros en contextos sociales diversos. En efecto, al investigar y al enseñar se recortan problemas, se seleccionan contenidos y se desechan muchos otros, siempre desde nuestro presente y desde un punto de vista particular.

Además, la práctica de enseñanza -en tanto *intervención intencionada*- se encuentra orientada por supuestos. Muchas

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

veces se trata de *supuestos subyacentes* (Sanjurjo y Vera, 1994) pues no se hacen explícitos, incluso hasta para quién los sostiene. Davini explica claramente las tensiones que pueden surgir en la relación entre la teoría y la acción:

“La teoría que informa a la acción toma dos formas. Una es la teoría elegida, que es lo que la persona explica como fundamento de lo que hace y está siempre gobernada por ciertos valores, concepciones e ideología, que dan el marco a las estrategias elegidas. La otra es la teoría en uso, que es la que el observador puede inferir como fundamento de la conducta cuando la observa. La teoría elegida y la teoría en uso no siempre coinciden.” (Davini, 2002, p.25).

Generalmente no somos conscientes de esta divergencia, pero los supuestos operan siendo nosotros conscientes o no de ello. La historia enseñada lleva implícita las concepciones epistemológicas de la historia investigada, de allí la importancia de objetivar y reflexionar sobre las propias concepciones teóricas, los supuestos desde los cuales pensamos la enseñanza del conocimiento histórico.

Plantear una propuesta de enseñanza coloca en primer plano los conocimientos y matrices de aprendizajes construidos en la trayectoria académica universitaria de los residentes, al momento de tener que definir un posicionamiento teórico-epistemológico sobre la historia, con el objetivo de ser revisado y reconstruido para la enseñanza. Asimismo, no se trata sólo de “modernizar” los contenidos, sino que es necesario deconstruir los esquemas subyacentes, para reconstruirlos nuevamente desde concepciones renovadas (G. Maestro, 1997).

III. La construcción del conocimiento histórico escolar por los practicantes

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

En nuestro análisis de los Informes Finales hacemos foco en las narraciones reflexivas sobre los posicionamientos historiográficos, así como en los mapas conceptuales que se utilizan para estructurar la propuesta, las grillas de clases y el material de lectura que elaboran los practicantes.

Queremos remarcar algunas recurrencias que visualizamos en el análisis. En primer lugar, hay un interés por trabajar a partir de marcos teóricos en los cuales es central la relación entre las estructuras y los agentes sociales, las coyunturas, los conflictos sociales, los acontecimientos, la circulación del poder, la multicausalidad, los cambios y las continuidades:

“Ante una realidad histórica compleja y en construcción continua, tomé en consideración los aportes del ‘estructurismo’, apelando a la existencia de una interrelación entre los individuos y las estructuras, considerando la acción y los actores en la dinámica histórica, el conjunto de relaciones, reglas y representaciones interdependientes entre las estructuras de la sociedad y la acción colectiva o individual” (Informe final 2015).

“Multicausalidad, cambio y permanencia, estructura y agencia, coyuntura y estructura, conflictividad han sido llevadas a las clases; han sido presentadas a los alumnos y han sido desarrolladas de manera pertinente” (Informe final 2013).

Por otro lado, un lugar importante en las propuestas lo tiene la dimensión política, desde los aportes de la Nueva Historia Política:

“A partir (...) de la temática a trabajar ‘el tiempo en la perspectiva estadocéntrica’ fue que consideré que dentro de las diversas corrientes historiográficas existentes, la Nueva Historia Política, era la que me brindaba las herramientas teóricas más pertinentes para construir la propuesta. Esta corriente permitía tener una concepción más amplia de la política, ya no reducida a la esfera de lo estatal

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

sino abarcando instituciones, grupos e interacciones múltiples de la esfera social. La idea de la propuesta era, entonces, remitir más a “lo político” y a las tres grandes esferas a las que esto alude: el Estado, lo público y el poder, que a “la política”. (Informe Final 2015-b).

Pasa lo mismo con la dimensión económica:

“Se llevó adelante una propuesta de enseñanza donde el eje transversal se encontraba marcado por la presencia de grandes estructuras económicas que subsumían toda otra serie de procesos y acontecimientos valiosos y susceptibles de ser analizados y abordados por la enseñanza escolar para visualizar la capacidad de intervención que poseen los sujetos sociales en la praxis concreta.

(...) cabe remarcar la preeminencia que adquirió la dimensión económica por sobre las demás dimensiones del sistema de dominación colonial a la hora de abordar los contenidos en el aula.” (Informe Final 2016).

En un lugar secundario -cuando no ausente- se trabaja la dimensión cultural. Las percepciones, representaciones y significaciones que los agentes sociales tienen de los procesos aparecen como elementos escindidos de las demás dimensiones.

“(...) consideramos que el modo en cómo trabajamos estos casos puntuales (revuelta de Taki Ongoy, Tupac Amarú II y otras más) fueron más bien puntos de entrada a la temática de la dominación cultural (...), por lo que estos hechos no se plantearon como un eje transversal (...). (Informe Final 2016).

En tercer lugar, encontramos indicios acerca de los sentidos que otorgan los practicantes a la enseñanza de la historia en la escuela, sus concepciones sobre la disciplina y las dimensiones de la historia que consideran claves en la escuela secundaria:

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

"(...) uno de los motivos que justifican la enseñanza de la Historia es su capacidad para desarrollar actitudes socialmente tolerantes. Si como docentes logramos que los alumnos comprendan que la cultura, los valores, y los conceptos son construcciones históricas, propiciaremos miradas más comprensivas y críticas respecto de la otredad." (Informe Final 2013).

"(...) respecto al 'para qué' de la enseñanza de la historia, entendemos que ésta constituye una herramienta de suma utilidad para la formación de sujetos críticos, capaces de analizar la realidad para operar sobre ella y transformarla. Así, estudiar los procesos históricos permite desnaturalizar el orden existente, entendiéndolo como una construcción que puede ser modificada." (Informe Final 2015).

En las reflexiones de los residentes encontramos, en general, que las finalidades claves de la enseñanza de la historia tienen que ver con la formación del pensamiento crítico y de la conciencia histórica. Sin embargo, entendemos que las perspectivas de los futuros docentes son resultado de sus conocimientos disciplinares, sus creencias, su biografía escolar, su posición social y su contexto histórico, por lo que existen concepciones diferentes sobre la historia y las finalidades de su enseñanza, que se manifiestan en diferentes selecciones de contenidos y distintas maneras de enseñarlos.

Finalmente, encontramos en varios Informes una preocupación por analizar las dificultades en la instancia de la práctica para sostener los posicionamientos teóricos desde los que elaboran sus propuestas de intervención:

"(...) considero que en la propuesta como un todo, se procuró recurrir a un abordaje complejo de lo político, incorporando una diversidad de actores sociales desde sus particulares vínculos con el poder, en el sentido más amplio posible de 'lo político'."

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

Sin embargo, si bien las clases mostraron fragmentos en que estos objetivos parecieron parcialmente cumplidos, siento que no se logró explicitar estos supuestos teóricos en el abordaje mismo de los contenidos de las clases, evitando que los alumnos construyeran nociones más complejas sobre la política y lo político.” (Informe Final 2013).

Reconocemos dos tipos de reflexiones por parte de los practicantes acerca de los enfoques teóricos que llevaron al aula. Algunos expresan haber sostenido su propuesta, disciplinar y didácticamente, entendiendo que el paso de la teoría a la acción se dio sin mayores dificultades. Otros, en cambio, visualizan tensiones o distanciamientos entre su propuesta inicial y sus clases. Manifiestan que, aunque buscaron presentar propuestas desde enfoques renovados, ante las dificultades de su primera experiencia, echaron mano de aquellas perspectivas más arraigadas en su biografía escolar. Según sus propios análisis, esto se explica por carencias en su formación inicial, que les dificultó poder construir una perspectiva teórico-epistemológica sólida.

La historia que se enseña no es la historia académica -la historia investigada-, sino que el contenido escolar constituye un nuevo producto cultural. Si bien es condición necesaria saber para enseñar, entendemos que no alcanza solamente con ser competente con el objeto. En este sentido, coincidimos con los residentes que plantean las carencias de la formación inicial, la cual -pese a focalizarse en lo disciplinar y dar poco margen a la formación pedagógica-didáctica- proporciona escasas herramientas de la lógica disciplinar al estudiante del profesorado, las cuales se tornan centrales para poder construir un posicionamiento sobre la historia propio y fundamentado.

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

IV. A modo de conclusión

Nuestra intención en este artículo ha sido analizar de qué manera los futuros docentes construyen en las aulas el conocimiento histórico escolar, a partir de sus saberes sobre la disciplina y las finalidades que piensan para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

Esta opción por determinado enfoque teórico y las concepciones sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, tienen un lugar muy importante en la práctica, ya que condicionan los modos de trabajar y construir los saberes históricos. Por ello realizamos un primer acercamiento en la investigación a las lógicas disciplinares presentes en la selección de contenidos. Sin embargo, tenemos presente que no es posible pensar un recorte del conocimiento histórico sin tener en cuenta su estrecha relación con el conocimiento didáctico del contenido puesto en juego en las propuestas de enseñanza.

Un conocimiento histórico escolar que no incorpora las tendencias, las discusiones y las reflexiones disciplinares corre el riesgo de transmitir una visión de la historia única, parcial, lineal, acrítica. Tomar los nuevos aportes que la disciplina histórica propone no implica pasar por alto el recorrido historiográfico y las contribuciones claves de la disciplina durante el siglo XX. Las nuevas historias no son necesariamente “superadoras” de la historiografía que la precedió. Esta última tiene, en la actualidad, un gran potencial siempre y cuando se realice un balance crítico de sus contribuciones educativas. La historia es un saber retrospectivo y a la vez un conocimiento situado, por lo que ninguna perspectiva debe ser considerada, por principio, superada sólo

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

por el hecho de ser anterior (o posterior) a otras (Barbieri, 2015).

De todas maneras sostenemos que cuando cambia la historia, cambia la forma de escribir la historia y debe cambiar también la enseñanza de la historia. El docente influye como sujeto enseñante de la disciplina, por lo que debe ser un transmisor activo entre la historiografía (y la universidad) y los alumnos. Es necesario extender el carácter crítico de los saberes históricos a la educación. La universidad y la educación secundaria no pueden permanecer ajenas a los cambios de la actualidad.

Notamos que luego de varios años de formación universitaria, los problemas para la transmisión en la instancia de práctica no son sólo didácticos (como conocer estrategias de enseñanza, pensar los contextos áulicos e institucionales, las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje). Son centralmente históricos: como conocer las distintas corrientes historiográficas, los conceptos centrales de la disciplina, la estructura conceptual del tiempo histórico, trabajar con casos, etcétera. Por tanto, es importante que los docentes realicen una apuesta por una vigilancia crítica de la propia construcción de saberes históricos que transmiten en sus propuestas de enseñanza.

Bibliografía

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

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

Davini, M. C. (2002). La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. En Davini, M. C. (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.

De Amézola, G. (2011). Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. En *PolHis. Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política*, núm. 8, pp. 9-26. Mar del Plata: UNMdP.

Maestro González, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. (comp.), *La formación docente en el Profesorado de Historia: un ámbito en conflicto*. Rosario: Homo Sapiens.

Maestro González, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (la concepción de la historia enseñada). En *Clío & Asociados. La historia enseñada*, núm. 2, pp. 9-34. Santa Fe: UNL.

Moura Silva, M. G. y Da Silva Malheiro, J. M. (2011). Os saberes docentes para uma prática eficiente: a perspectiva do professor-formador em relação ao aluno-professor de matemática. En *Enciclopédia Biosfera*. Goiânia: Centro Científico Conhecer, vol. 7, núm. 13, pp. 1653-1663.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. En *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, núm. 7, pp. 69-91. Córdoba: Pueblo de la Toma.

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

Plá, S. (2005). *Pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés Editores.

Sanjurjo, L. O. y Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Clío & Asociados*, pp. 34-56. Mar del Plata, FaHCE. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesora*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-30. Granada: Universidad de Granada.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.