

Representaciones y perspectivas prácticas sobre la didáctica de la historia de los/las estudiantes del profesorado.

*Jara, Miguel A.¹
Salto, Víctor A.
Értola, Fabiana M.*

Resumen:

Situados en la cátedra de Didáctica General y Especial del profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (sedes Neuquén y San Carlos de Bariloche) nos proponemos presentar una aproximación exploratoria de las representaciones y perspectivas prácticas que portan los/as estudiantes al ingresar a las asignaturas de la formación docente y en particular en relación a la Didáctica de la Historia. En este trabajo analizamos los resultados obtenidos de una indagación realizada entre los/as estudiantes del quinto año del profesorado en historia, a partir de un cuestionario de carácter semiestructurado. En el mismo se abordaron diferentes aspectos que consideramos claves para la identificación y comprensión de las representaciones y perspectivas prácticas.

Palabras clave:

Representaciones, Perspectivas Prácticas, Didáctica de la Historia, Formación Inicial, Enseñanza y Aprendizaje

Abstract:

Located in the department of General and Special Teaching faculty History of the Faculty of Humanities of the National University of

¹ Miguel Ángel Jara. UNCo. Actualmente es presidente de APEHUN.
Víctor Amado Salto: UNCo.
Fabiana Marcela Ertola: UNCo..

Comahue (venues Neuquén and San Carlos de Bariloche) we intend to present an exploratory approach of the representations and perspectives practices carried by / as students to enter the subjects of teacher training and in particular in relation to the teaching of History. This paper analyzes the results of an inquiry conducted among the / as students of fifth year teachers in history, from a semi-structured questionnaire character. In the same different aspects that we consider key to the identification and understanding of representations and practical perspectives they were discussed.

Key words:

Representations, Perspectives Practice, Teaching of History, Initial Training, Teaching and Learning

¿Por qué indagar sobre las Representaciones Sociales y las Perspectivas Prácticas de estudiantes en formación?

Indagar sobre las Representaciones Sociales (RS) y las Perspectivas Prácticas (PP) del estudiantado en formación se ha constituido en un insumo potente para la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje. Diversidad de investigaciones, en el campo de la educación, y más aun específicamente en el de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, nos advierten de su importancia y relevancia para la innovación en la formación inicial del profesorado. Los resultados de estas investigaciones nos indican que, más allá de “qué piensan y cómo piensan hacer” en el aula los/as futuros/as profesores/as, las RS y las PP ofrecen un universo de posibilidades que se desprenden de esas significaciones y de las experiencias que los/las estudiantes poseen sobre algún tema o problema específico. Aportes que consideramos sustanciales para la reflexión sobre la formación inicial del profesorado.

Como es sabido el conocimiento de las didácticas específicas se nutre tanto de los resultados de investigaciones acerca de cómo se enseñan y se aprenden unos contenidos determinados en ciertos contextos, como de la investigación en la formación inicial y continuada del profesorado (Hernández y Pagés, 2004). Sus aportes y descubrimientos suponen la generación de datos e insumos que nos habilitan a mejorar tanto los currículos de los/as formadores/as como el del estudiantado de los distintos niveles educativos, en este caso sobre la formación en Historia. Como

postula Audigier: *“los resultados de las investigaciones no sirven para dictar conductas sino para interrogarlas; toca a cada docente y formador valerse de su resultados y utilizarlos como instrumento de una libertad más eficaz por mejor informada”* (1993: s/d)

Entre algunas de las líneas más fértiles de investigación se encuentra la de la indagación sobre las RS de los sujetos que enseñan y que aprenden. En esta oportunidad se trató de explorar sobre aquellos que están en curso de aprender a enseñar historia y sobre quienes hay que promover la capacidad de tomar decisiones para que otros/as estudiantes, a su vez, se apropien del pensamiento social e histórico de la mejor manera posible.

Esta doble complejidad es la que cruza el objeto de exploración; la que tiene por finalidad acercarnos a comprender la naturaleza situada de algunos de esos sentidos y supuestos predominantes (teóricos y prácticos) con las que los/as estudiantes llegan ante la propuesta de *pensar didácticamente la disciplina*.

Conocer y comprender las lógicas en que están organizadas y partir dinámicamente de las RS del estudiantado se constituye en una estrategia de enseñanza poderosa en la formación inicial. En este trabajo entendemos a las RS, según Moscovici (1979), como maneras específicas de interpretar y comunicar la realidad, teniendo en cuenta la influencia de las interacciones sociales. Las RS, dice el autor, son un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, a partir de las experiencias personales y de las informaciones y modelos sociales. Las RS son formas de pensar y organizar la realidad social, constituidas por elementos de carácter simbólico imágenes, creencias, actitudes, opiniones y estereotipos. Su finalidad es la de transformar algo que es desconocido en algo familiar ya que nos permiten interpretar, pensar y dar sentido a nuestra realidad cotidiana.

Son entidades casi tangibles pero difíciles de captar conceptualmente. *“En tanto fenómenos las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, o incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que*

permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto” (Moscovici, 1986, p. 472)

Abordar las RS, en el marco de la formación de profesores/as, es relevante al menos en dos aspectos centrales. En primer lugar, porque nos permite indagar las RS que tienen los/as estudiantes sobre la historia y, por otro lado, sobre la enseñanza. Esto es, saber cómo han construido y significan la práctica de la enseñanza de un objeto particular como lo es la historia o bien como han configurado -en el proceso de escolarización- un sistema de referencias vinculadas con un campo específico como lo es la didáctica de la historia.

Si las RS nos muestran las ideas que tienen los/as estudiantes sobre la historia, el concepto de PP nos aporta la perspectiva sobre cómo piensan que debe enseñarse la historia. Las PP han sido analizadas en diversas investigaciones, como aspectos fundamentales para producir cambios en la formación inicial de los/as estudiantes de profesores/as de historia y de ciencias sociales (Adler, 1984; Goodman y Adler, 1985; Pagès, 1996; Jara, 2012).

Dice Joan Pagès (1996) que *“el concepto de perspectiva tal como lo formulan Goodman y Adler (1985) es el que, en mi opinión, tiene más potencialidades para ser utilizado en la formación inicial, [en tanto abarca] las ideas, conductas y contextos de los actos de enseñanza concretos. Tiene en cuenta las situaciones vividas en la escuela y en el aula, su interpretación desde las experiencias y las creencias, y su traducción en las conductas. Su formación se inicia con la escolaridad y se desarrolla a lo largo de la misma. La indagación sobre las perspectivas de los estudiantes de maestro, su origen y desarrollo, su relativa resistencia al cambio, y el predominio de unas perspectivas sobre otras debería ser, en opinión de estos autores, uno de los ejes de la formación inicial de los maestros”* (Pagés, 1996, p. 104).

Entonces, si el estudio de las RS trata, por ejemplo, sobre las imágenes mentales de los estudiantes (del tiempo histórico o la temporalidad humana), el estudio de las PP se proyecta en la forma en cómo se enseñan estos aspectos de los procesos históricos. En el estudiantado, estas PP, se hacen explícitas básicamente en la elaboración

de sus propuestas de intervención didáctica para la enseñanza de la historia. Y los cambios que se produzcan en las PP estarán muy relacionados con la oportunidad que les ofrezcamos para pensar didácticamente en la complejidad del oficio y en el reencuentro entre teoría y práctica.

Las RS de los/as estudiantes del profesorado en historia sobre la didáctica de la historia que exploramos son por lo tanto consecuencia de los saberes, creencias, ideas, actitudes y opiniones que han construido “antes de” y “durante” su formación inicial profesional e institucionalizada.

En cuanto al caso específico que nos ocupa, para saber cuáles son esas RS y PP que tienen los/as estudiantes del profesorado en historia con relación a la didáctica específica, hemos construido un cuestionario. El mismo nos ha permitido obtener una serie de datos e información que consideramos relevantes para trabajar con y en las RS y las PP en el marco del desarrollo de la propuesta de formación en didáctica de la historia que les ofrecemos. Es decir, un cuestionario inicial que nos ofreció los insumos necesarios para reformular la propuesta formativa de manera que contribuya a generar, en el estudiantado, un pensamiento didáctico de la historia.

¿Quiénes son los estudiantes del profesorado y cómo hemos indagado las RS y las PP?

Es claro que una pregunta simple como esta nos conduce a la imposibilidad de dar cuenta de las identidades que constituye a cada uno/a de los/as estudiantes con los/as que compartimos los espacios formativos en la Facultad de Humanidades de la UNCo. Sin embargo, con los pocos datos que hemos obtenido del cuestionario podríamos caracterizar a ambos grupos-clase en algunos aspectos que nos aportan una idea general de los mismos.

Se trata de dos grupos-clase heterogéneos tanto en su formación como en sus edades. La mayoría de los/as estudiantes de ambas sedes se encuentra entre el cuarto y quinto año de la carrera, han transitado espacios curriculares diversos (según las áreas y orientaciones historiográficas) lo que hace que su interés por alguna época o periodo histórico en particular sea más o menos importante o interesante a sus inquietudes acerca de por qué enseñarían determinados temas en sus clases.

Ambos grupos tienen trayectos diversos en cuanto a la historia que les han enseñado en la escuela secundaria. La mayoría pertenece a distintas localidades de la región y una minoría proviene de otras provincias. Varios de ellos -el 20% entre ambos grupos- han realizado otros estudios terciarios o universitarios (otros profesados, tecnicaturas, idiomas, etc.). La mayoría tiene entre 20 y 30 años de edad. Es una generación de jóvenes que han experimentado la vertiginosidad social, cultural, política y económica de la última década del pasado reciente siglo y las que han configurado esta parte del S. XXI, escenarios complejos y de fuerte impacto en las estructuras sociales y del saber.

El cuestionario se organizó en tres ejes: 1. Datos personales y de formación; 2. Sobre la asignatura; y 3. Sobre las finalidades de la didáctica de la historia. El cuestionario inicial fue trabajado en el marco de la asignatura Didáctica General y Especial de la historia con dos grupos: uno de 8 estudiantes (Bariloche) y otro de 36 estudiantes (Neuquén), de los cuales 25 eran mujeres y 19 varones. El total de los/as 44 estudiantes encuestados cursan el 4° y 5° año de la carrera del profesorado. 16 de ellos/as cursan asignaturas del 4 año y 28 estudiantes asignaturas del 5° año. El cuarto año contempla espacios de formación en las áreas de historia argentina, universal y teóricas² y el quinto año se aboca a la formación en las asignaturas denominadas pedagógicas, entre ellas -para los que eligen el trayecto del profesorado en historia- la Didáctica General y Especial³. En relación a estos datos, el 89% de los/las estudiantes se encuentra avanzado entre el cuarto y quinto año de la carrera.

Finalmente podemos decir que ambos grupos-clase se constituyen en sujetos interesados por la historia y su enseñanza. Preocupados y conscientes de las dificultades que presenta la escuela de hoy, aventuran perspectivas críticas que permitan a los/as estudiantes aprender conocimientos significativos para sus vidas. Lo que sigue son algunos puntos que hemos considerado relevantes para nuestro análisis. A los

²El área de historia argentina se cursa en el primer cuatrimestre Argentina II (1852 - 1890) y en el segundo cuatrimestre Argentina III (1890 a Nuestros días). Del área universal se cursa Mundo Actual Afro - Asiático en el segundo cuatrimestre. Mientras que de las asignaturas de formación teórica se cursan Metodológicas y Técnicas de la Investigación Histórica, Teorías Políticas y Económicas, y Teoría de la historia.

³Las otras asignaturas denominadas “pedagógicas” del quinto año son Problemas Fundamentales de la Educación, Psicología General y Evolutiva, y Práctica Docente.

efectos de este trabajo solo tomaremos el segundo eje del cuestionario, en otras oportunidades, seguramente, avanzaremos en el análisis de las finalidades de la enseñanza de la historia. Todo el análisis deviene de la sistematización del cuestionario suministrado.

La didáctica de la historia desde las RS y las PP de los/las estudiantes en formación

Como anticipáramos, lo que abordaremos en este apartado, se vincula específicamente al segundo eje del cuestionario: “Sobre la asignatura”. En el mismo formulamos preguntas que combinan respuestas abiertas y cerradas. Ellas son:

- ¿Qué es para vos la didáctica? ¿Por qué?;
- ¿Cuáles de las siguientes ciencias sociales y de la educación están más o menos relacionadas con la didáctica de la historia?; y
- ¿qué es lo que más te gustaría aprender en esta asignatura?

Para la segunda y tercer pregunta se ofrecieron una serie de opciones que debían ordenar según el grado de importancia y prioridad que le asignaban. A modo de organizar la presentación de este apartado tomamos las respuestas obtenidas de manera textual para luego, en el próximo apartado, realizar un análisis de las mismas.

En cuanto a la pregunta *¿Qué es para vos la didáctica de la historia? ¿Por qué?* reagrupamos las respuestas, de la primera pregunta, en torno a sus semejanzas a partir de las siguientes cuatro categorías que hemos creado:

a) La didáctica es una forma

En esta definición agrupamos aquellas definiciones que enfatizan en una racionalidad instrumentalista, en que se prioriza el *cómo* sobre el *qué* y con un *para qué* totalmente ausente. En esta línea, la didáctica es una manera de resolver posibles situaciones de enseñanza en términos de un saber operar en función de la utilización de algunas herramientas, recursos o materiales. Veamos algunos ejemplos:

- *“Es la forma que te enseña cómo manejarte en el aula a la hora de enseñar los contenidos históricos.”*

- *“Podría relacionarla con una herramienta para organizar y desarrollar los temas que son parte de la educación media.”*

- *“Es la manera de abordar el conocimiento de la historia para poder ejecutarlo de una forma no muy difícil de aprender y que sea interesante.”*

- *“Es una herramienta útil para la formación del docente; en cuanto a expresión y carácter dentro del espacio educativo.”*

b) La didáctica es una práctica

En este conjunto de respuestas identificamos aquellas expresiones que entienden a la didáctica como un modo de aprender a saber operar. Es decir, la didáctica se vincula al aprendizaje en la utilización de estrategias, recursos, técnicas, organización y manejo de determinadas situaciones de enseñanza. Algunos ejemplos de este planteo son:

- *“Presumo que es un instrumento que nos va a permitir desarrollar formas de enseñanza de la historia y cómo dirigirnos a un grupo de alumnos.”*

- *“Para mí la didáctica de la historia son los métodos y estrategias para organizar contenidos históricos y transmitirlos a los alumnos de manera que estos puedan aprehenderlos.”*

- *“Es poner en práctica todo lo aprendido durante el curso de la carrera a la hora de enseñar pero utilizando métodos adecuados para que el alumno pueda entender lo que se quiere enseñar, es ser prácticos a la hora de explicar determinado tema.”*

- *“Es la manera en que podríamos enseñar “la historia” en las aulas; como un método que nos facilite la tarea de educar en historia.”*

c) La didáctica es una asignatura

Incluye respuestas que entienden a la didáctica solo como un espacio curricular que forma parte del plan de estudios. Esto es, una asignatura más para el cumplimiento de su trayecto formativo inicial. Ejemplo de ello son:

- *“Creo que será la materia que me ayudará a preparar contenidos para que puedan ser transmitidos en la escuela media.”*

- *“Debería ser una materia que nos forme o enseñe a cómo debemos enseñar en el aula”*
- *“Es una materia didáctica que me permitirá formarme con herramientas conceptuales para el quehacer docente.”*
- *“Para mí la didáctica de la historia es una asignatura que me dará herramientas para poder desenvolverme en el aula como profesora de historia.”*

d) La didáctica es un modo de construcción

Aquí se incluyen las respuestas que incorporan otras dimensiones ausentes en las anteriores. Se piensa a la didáctica vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a los modos de comunicación y planificación del conocimiento histórico. Veamos algunos ejemplos:

- *“Es una práctica que me permite poder transmitir la historia teniendo en cuenta a quienes está dirigido y el contexto socio histórico.”*
- *“Una materia donde podemos adquirir herramientas teórico-metodológicos para poder generar estrategias de aprendizaje y a su vez también permitir organizar los contenidos mediante la construcción de estrategias.”*
- *“Modo de construcción del proceso enseñanza y aprendizaje, de la disciplina historia.”*
- *“Una comunicación entre profesor y alumno que facilita el aprendizaje.”*

La segunda parte de la primera pregunta: *¿Porqué?* del cuestionario implicaba que se justificara las respuestas, solo el 50% de los/las estudiantes realizó esta justificación. Los grupos de respuestas sobre este aspecto los organizamos en función de cada categorización creada. Estas justificaciones, según los/as estudiantes, son:

Para el inciso a):

- *“Porque brinda herramientas y técnicas para la enseñanza-aprendizaje”.*
- *“Con este conjunto de ideas y elementos sabría o tendría cierta noción de cómo pararme frente a una clase”.*
- *“Porque nos daría las herramientas necesarias, como un método que nos facilite la tarea de educar en historia”.*

Para el inciso b):

- *“Siempre didáctica la relaciono con pedagogía y por tal comprendo materias que te enseñan a enseñar y desempeñarte en el aula y con los alumnos”.*
- *“Porque entramos en contacto con las herramientas que permiten una mejor enseñanza de la historia”.*
- *“Con este conjunto de ideas y elementos sabría o tendría cierta noción de cómo pararme frente a una clase”.*

Para el inciso c):

- *“Es la única materia de la carrera que tiene orientación pedagógica”.*
- *“Porque en la mayoría de las materias se dan muchos contenidos pero no a cómo aplicar eso en las aulas”.*
- *“Por los contenidos que se brindan”.*

Para el inciso d):

- *“Porque no solo es necesario tener conocimiento histórico, sino saber enseñar, transmitir”.*
- *“Porque considero que un buen docente no es solamente el que sabe mucho, sino el que mejor enseña”.*
- *“Llegar al alumno de manera que me entienda y es la forma de aprovechar el tiempo”.*

En la segunda pregunta les solicitamos que identifiquen cuáles de las siguiente ciencias sociales están más o menos relacionadas con la didáctica de la historia. Dentro de esta pregunta pedimos que valoren la relación de las opciones planteadas a partir de la mayor a menor importancia que le adjudican⁴. La intención de este ejercicio tuvo como finalidad poder aproximarnos a cómo relacionan a la didáctica de la historia con otras áreas de conocimiento, que también forman parte del campo de lo social. El propósito entonces fue visibilizar cómo se piensa la didáctica de la historia en relación a esos otros campos educativos y de las ciencias sociales en particular. En el siguiente cuadro presentamos la totalidad de las respuestas obtenidas:

⁴ Siendo 1 la valoración más importante y 10 la menos importante.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 1 |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a) Pedagogía | 9 | | 9 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| b) D. Filosofía | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 5 | | | 5 | 5 | 0 |
| c) Psicología | 0 | 1 | | 9 | 6 | 2 | 6 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| d) Geografía | 2 | 0 | 0 | 1 | 5 | | | 6 | 5 | 4 | 2 |
| e) Política | 2 | 1 | 1 | 5 | | | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| f) D. Matemática | 3 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| g) Sociología | 2 | 0 | 0 | | 5 | 6 | 1 | 4 | 1 | 1 | 0 |
| h) Derecho | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | | | | 6 | 4 |
| i) Historia | 2 | | 6 | 5 | 5 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| j) D. Literatura | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 4 | | 3 | 1 |

Como se puede observar, de los datos totales, la importancia que le adjudicaron a la relación de la didáctica de la historia con otras disciplinas del campo educativo o de las ciencias sociales resulta interesante destacar, solo a modo descriptivo, los siguientes aspectos que luego analizaremos con mayor profundidad en el siguiente apartado. (Ver el remarcado en color gris del cuadro)

En primer lugar, podríamos asegurar que existe una media porcentual que vincula a la didáctica de la historia con otras disciplinas pedagógicas. Entre ellas, pedagogía y psicología. En segundo lugar, de acuerdo a los datos obtenidos, resulta llamativo que escaso porcentaje relacione a la didáctica de la historia con otras ciencias sociales (geografía, política y sociología). Más sorprendente resulta aun que menos de la mitad de los/las estudiantes la relacionen con su disciplina de referencia (historia). Y en tercer lugar, queda claramente constatado, a nuestro criterio, que no reconocen la relación de la didáctica de la historia con otras didácticas específicas (entre ellas, las didácticas de la filosofía, de la matemática y de la literatura).

Finalmente, para el caso de la tercera pregunta, *¿qué es lo que más te gustaría aprender en esta asignatura?*, se utilizó el criterio de enumerar las respuestas según un orden de prioridad (de 1 a 7). Para este caso 4 estudiantes no contestaron. Si observamos el siguiente cuadro, a grandes rasgos, podemos identificar las prioridades que los/las estudiantes demandarían en este espacio de formación.

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a) Un conjunto de técnicas para enseñar. | | 2 | 2 | | | 2 | 1 | 0 |
| b) Una perspectiva sobre cómo organizar los contenidos históricos. | 0 | 0 | 8 | 7 | 3 | 2 | | 1 |
| c) Una serie de estrategias para desenvolverse en el aula | 2 | 0 | 9 | 6 | 4 | 1 | | 0 |
| d) El tiempo histórico | | 1 | 2 | 0 | 2 | | 5 | 1 |
| e) Cómo planificar la enseñanza | | 0 | 3 | 1 | 6 | 3 | | 1 |
| f) Cómo mantener la disciplina en el aula | | 3 | 0 | 1 | 0 | 2 | 7 | |
| g) Otros ¿qué? | | | | | | | | |

2

Según los resultados presentados en este segundo cuadro identificamos el siguiente orden de prioridades (Ver remarcado en color gris del cuadro). En primer lugar se ubica el inciso C, en segundo y tercer lugar el inciso A, en cuarto lugar el inciso D, en quinto lugar el inciso E, y en sexto lugar el inciso F. Solo dos estudiantes incorporaron otras cuestiones que les gustaría aprender en el marco de la presente asignatura. En estos dos últimos casos, se planteó trabajar con problemáticas sociales (drogas y contención de alumnos) y establecer relaciones entre la historia y el presente.

En términos generales podríamos decir que lo que más les interesa aprender en el espacio de la didáctica de la historia es un conjunto de técnicas para enseñar y una serie de estrategias para saber desenvolverse en el aula. Consideramos que por su relevancia la planificación de la enseñanza como el aprendizaje del tiempo histórico no resultarían ser una preocupación, según las prioridades que le han asignado a estos temas/problemas.

Finalmente lo que hemos intentado mostrar, descriptivamente, es la totalidad de los datos e informaciones obtenidos en el segundo eje del cuestionario. Son datos e informaciones que consideramos muy significativos como puntos de partida si nos interesa, como formadores/as, trabajar *con* y *en* las RS y las PP de los/las estudiantes que llegan al último año de la carrera del profesorado en historia.

Análisis de las RS y las PP de los/las estudiantes sobre la Didáctica de la Historia

Como dijéramos más arriba, abordar en este espacio de formación las RS y PP de estudiantes nos involucra en la posibilidad de revisar los puntos de partida de nuestra propuesta formativa, en el espacio curricular que desarrollamos en el profesorado, con el propósito de colaborar en la asimilación de criterios e insumos para la formación de un pensamiento didáctico de la historia.

Consideramos que las RS y las PP juegan un rol importante en las trayectorias formativas que realizan los/las estudiantes del profesorado. En esta línea hemos avanzado en la lectura analítica de los resultados de un cuestionario que nos permita visualizarlas. Que nos permita reconocer las RS y PP que prevalecen sobre la didáctica de la historia y que hemos vinculado a cuatro categorizaciones posibles: a) *La didáctica es una forma*; b) *La didáctica es una práctica*; c) *La didáctica es una asignatura*; y d) *La didáctica es un modo de construcción*. Categorizaciones que hemos construido para comprender aquellas RS y PP a partir de las definiciones que el estudiantado ha dado y que remiten a diferentes aspectos de lo que consideramos una necesaria formación constructiva de un pensamiento didáctico sobre la disciplina de referencia.

Como vimos en el apartado anterior, las categorizaciones que presentamos dan cuenta de RS y PP en las que se priorizan solo algunos aspectos -sobre otros- de la disciplina didáctica, y que las definiciones planteadas por los/las estudiantes en cuestión no siempre son justificadas. Se trata de RS y PP en las que se tiende a relacionar estrechamente a la didáctica de la historia con otras disciplinas pedagógicas (como la pedagogía y la psicología) pero en las que se establece un exiguo vínculo de la didáctica con otras disciplinas sociales y un vínculo mucho menor con la historia como disciplina de referencia. En esta línea, y recuperando las prioridades que los/las estudiantes demandan de la didáctica de la historia se plantea entonces -y de manera predominante- como una disciplina que se encarga de ofrecer “una serie de estrategias para desenvolverse en el aula” y “un conjunto de técnicas para enseñar”.

Desde esta perspectiva, podríamos articular en una sola definición aquello que para nosotros es predominante en las RS y PP que los/las

estudiantes en formación sostienen sobre la didáctica de la historia: “*La didáctica de la historia es mayormente una forma y una práctica que me brinda herramientas y técnicas para saber enseñar tomando insumos de la pedagogía y de la psicología.*”

Y que estas RS y PP sobre la didáctica de la historia se impone sobre aquella otra noción menos predominante pero que sin embargo se encuentra presente entre el estudiantado: “*La didáctica de la historia es una disciplina que me brinda 'herramientas teórico-metodológicas' que, a modo de construcción y en relación al conocimiento histórico, me permita saber enseñar historia de manera intencional y planificada*”.

Ambas definiciones, nos ubican nuevamente en una suerte de confrontación de tradiciones, las cuales según Pilar Benejam (1997) en gran parte han orientado durante décadas el quehacer docente en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia: las tradiciones de corte neopositivista y tradiciones vinculadas a la perspectiva crítica en la enseñanza de la historia y que de alguna manera marcan los límites y las posibilidades de la situación descripta.

Desde un enfoque tradicional, de corte neopositivista, la didáctica de la historia daría cuenta de una perspectiva que “*se propone enseñar al alumno un saber válido, fiable y aplicable y centra su interés en delimitar sus objetivos, acomodar la conducta del alumno al objetivo pretendido y alcanzar con ello el aprendizaje deseado*”. (Benejam P., 1997, p. 35). Enfoque en el que el/la profesor/a es pensado como la persona que sabe y sabe hacer, que está capacitada para juzgar los resultados obtenidos de la aplicación de una metodología de enseñanza y que deja poco espacio a la creatividad y a la imprevisión.

Si lo pensamos desde una perspectiva crítica, el paradigma anterior encuentra sus límites. Esto porque “*La enseñanza, considerada desde la teoría crítica, se propone como finalidad la educación para la democracia, de manera que el conocimiento se exprese en la actitud y acción social deseada (Hunckle, 1983), (Blyth, 1976).*” (Benejam P., 1997, p. 41). Perspectiva en la que un/a profesor/a, ya sea explícita, tácita, o incluso oculta, actúa intencionalmente e interpretan los problemas sociales y su enseñanza. Perspectiva que nos posibilita pensar no solo en la complejidad del objeto sino -y fundamentalmente- en cómo ese objeto se constituye en una síntesis de opciones de orden epistemológico y metodológico.

Las RS y las PP de los/las estudiantes encuestados manifiestan aproximaciones claras a las tradiciones mencionadas. Es claro que en las definiciones que han dado coexisten elementos de perspectivas y enfoques diversos sobre la didáctica de la historia. Entre aquellos que van de pensarla solo desde el *cómo* a aquellas implican una perspectiva más compleja. Es importante destacar que sobre las respuestas dadas no identificamos ambigüedades en relación a una posible conceptualización general y/o clásica de la didáctica de la historia y su objeto de estudio. Lo que sí es notorio en sus conceptualizaciones es la presencia de una perspectiva tradicional de pensar la didáctica de la historia. Esto es, que la didáctica te sirve como un “medio para”, con una fuerte impronta instrumentalista de la enseñanza. Lo cual marca una impronta predominantemente más cercana a la primera opción entre las tradiciones mencionadas anteriormente.

A partir del reconocimiento de estos aspectos que consideramos ilustrativos de sus RS y PP predominantes, nos han surgido algunas preocupaciones e inquietudes que nos interpelan como formadores: ¿Qué ha ofrecido el trayecto formativo disciplinar para pensar en la enseñanza de la historia?, ¿Cómo ese trayecto formativo posibilita o no la construcción de un pensamiento didáctico de la historia?, ¿Cuáles son los sentidos y experiencias que los/las estudiantes ponen en evidencia, a través de sus RS y PP, sobre la enseñanza de la historia?

Como anticipáramos más arriba, nos llama la atención el hecho de que un número importante del estudiantado en formación no vincule a la didáctica con la disciplina de referencia (historia). Evidentemente no se le ha ofrecido, en el trayecto historiográfico de su formación, oportunidades para pensar en la enseñanza de la historia. Esto se presenta como un impedimento si no se lo considera en la formación. La historia como campo de conocimiento, en el contexto de las ciencias sociales, tiene su propia especificidad. La comunidad de historiadores/as utiliza un proceso metodológico en su oficio que, con matices diferenciables, no distan mucho de los que el profesorado utiliza para construir conocimiento escolar. Nociones de temporalidad, fuentes de información, problemas, finalidades, narrativas y discursos, entre otros aspectos, entrañan modos de operar en la construcción de interpretaciones y comprensión sobre la temporalidad humana.

Por otro lado, cabe destacar que cuando el aprendizaje de la historia se presenta omnipotente claramente aparecen los límites de pensar didácticamente el objeto. Si por el contrario, promovemos un pensamiento histórico y didáctico, las posibilidades emergen como pensamiento crítico y creativo que contribuye a la generación de prácticas innovadoras en la enseñanza de la historia. Este modo de operar en la formación inicial habilita a la construcción metodológica como síntesis de opciones que empodera al profesorado en la toma de decisiones y genera buenas prácticas de enseñanza.

En su obra, Alicia Camilloni (2007) sostiene que la didáctica general no es un árbol en el que en cada rama encontramos a las didácticas específicas. Sin embargo, aunque pocas veces se dialogue entre ellas, existen puntos en común, no jerárquicos pero si recíprocos si pensamos en un campo de problemas que devienen de las prácticas de la enseñanza. En este sentido, el estudiantado encuestado, no reconoce que pueda existir esta relación entre las didácticas específicas o con algunas disciplinas del campo de las ciencias sociales y de la educación que ofrecen perspectivas, conceptos y procesos metodológicos que contribuyan a la profundización del campo específico de la didáctica de la historia.

Si tenemos en cuenta estas consideraciones, las RS y PP que tienen los/las estudiantes del profesorado sobre la didáctica de la historia - asociada fundamentalmente al *cómo enseñar*- obtura otras dimensiones del pensamiento didáctico en el que deberían formarse en relación a la enseñanza de la historia. Entre ellas, las que se incluyen en todo proceso de construcción metodológica y las que aquellos/as indefectiblemente deben incorporar en su formación inicial y luego continua.

Por ello, y llegados a este punto, nos parece relevante considerar qué significa para nosotros pensar didácticamente la historia. No disponemos de mucha literatura al respecto, o al menos que profundice sobre este desafío en la formación inicial del profesorado. Lo que sigue, son núcleos de sentidos que, a nuestro criterio, contribuyen a la promoción de pensar didácticamente la historia y que comenzamos a esbozar en otros escritos (Jara, Salto).

a).- *Pensar didácticamente la historia presupone una síntesis de opciones* de orden epistemológico (historiografía, teorías del aprendizaje,

contextos socio-culturales, tradiciones y enfoques en la enseñanza y definiciones políticas y éticas de las prácticas educativas) y de orden metodológico (modos y contextos de producción del conocimiento disciplinar y escolar, estrategias, recursos y materiales para la enseñanza y criterios para la organización de secuencias didácticas).

b).- *Pensar didácticamente la historia presupone identificar claramente las finalidades* de la enseñanza. Organizar la práctica de la enseñanza desde esta perspectiva contribuye a la selección y secuenciación de conceptos/contenidos/temas/problemas que con una mirada atenta al pasado, desde el presente, aventura futuros posibles; en la medida que ofrece oportunidad al estudiantado para construir pensamiento histórico y social que le permita intervenir activamente en la comunidad de pertenencia.

c).- *Pensar didácticamente la historia presupone identificar los contextos de la práctica y las prácticas en contextos*. Entendemos a “los contextos de las prácticas” como aquellos elementos, aspectos o fenómenos que permiten enmarcar una situación pedagógica, incorporando alguno de esos elementos de manera “aislada” desde una lectura estrictamente analítica. El reconocimiento de alguno de estos elementos puede hacer referencia al contexto institucional, social, familiar, barrial, ambiental o cultural, entre otros. Por otro lado, y no distante de lo anterior, “las prácticas en contextos” nos permiten abordar, en el campo educativo, los modos en los que recursos, estrategias, sentidos y representaciones se despliegan en el acto educativo. De esta manera, incorporamos al análisis de las prácticas el reconocimiento de algunas de estas dimensiones de los contextos que la originan, permitiendo abordar los límites y posibilidades que de ellas se desprenden.

Reflexiones finales para seguir pensando en la potencialidad de las RS y PP del estudiantado en la formación de profesores/as en historia.

La pretensión de este trabajo fue la de compartir una experiencia formativa que a nuestro entender contribuye a pensar la formación del profesorado en historia en contextos. Pensamos que si la enseñanza de la historia tiene como finalidad, entre otras, contribuir a la generación de un pensamiento histórico, la formación de unas ciudadanías democráticas que puedan intervenir en la construcción de futuros posibles; entonces deberíamos pensar en qué conocimientos son los relevantes para arribar a tal ambición.

Por otro lado entendemos que abordar la formación de futuros/as profesores/as, trabajando *con y en* las RS y PP del estudiantado, en las que recuperamos perspectivas, sentidos y subjetividades se constituye en una práctica potente para desnaturalizar y problematizar tradiciones y enfoques cristalizados que poco aportan a la práctica de la enseñanza innovadora. En este caso consideramos que el cuestionario es un buen dispositivo didáctico que habilita a una reflexión más fluida de la relación teoría-práctica.

Finalmente, entendemos que promover un pensamiento didáctico de la historia implica abordar en profundidad las finalidades de la enseñanza, como punto de partida para la construcción metodológica en la clase. En el marco de estos desafíos y delimitación de algunos aportes pensamos en la posibilidad de seguir contribuyendo, desde la formación inicial, a la construcción de un pensamiento didáctico de la historia. El cual demanda -según consideramos- un reconocimiento de algunos de los núcleos de sentidos y significados que interpelan de manera permanente nuestras prácticas formativas y educativas de la historia.

Bibliografía:

AUDIGIER, F. (1993). Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique et formation des enseignants 1. En Montero Mesa, L. y Ves Jeremías J. M: (eds): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Tomo I. Santiago de Compostela: Tórculo Editions.

BENEJAM, Pilar. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En Benejam P. y Pagés J. (Coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*". Cuadernos de Formación del profesorado. Educación Secundaria. ICE-Universitat de Barcelona: Horsori Editorial.

BENEJAM, Pilar. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 1, marzo, Barcelona.

CAMILLONI, Alicia. (2007). *El saber didáctico*. Bs. As.: Paidós.

EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Bs. As.: Ed. Kapelusz.

JARA, Miguel A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. En *Revista Enseñanza de las*

Ciencias Sociales. N° 11, Año 2012. España: Ed. Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona.

JARA, Miguel A. y CERDA María C. (comp). (2016). *La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la Independencia*. Córdoba: Ed. Pueblo de la Toma.

JARA, Miguel A. y SALTO Víctor A. (2015). Los dispositivos multidigitales en la clase de historia, En: *Revista Novedades Educativa*. Año 27, N° 297, septiembre. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas, Pág. 58 a 61.

JODELET, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.) *Psicología Social I*. Barcelona: Paidós.

MOSCOVICI, S. (1979). La representación social, un concepto perdido. En Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemul.

PAGÉS, Joan. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En AAVV. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada. 49-86.

PAGÉS, Joan. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?. *Investigación en la Escuela* n° 28.