

La Didáctica de la Historia entre viejas disputas y nuevos desafíos. Una propuesta de materiales para la enseñanza en la formación docente inicial

*María Celeste Cerdá**

Resumen

El presente artículo tiene como propósito compartir una experiencia de diseño de materiales para la enseñanza realizada en el marco de la cátedra de Didáctica de la Historia de la Universidad Nacional de Córdoba. La propuesta reconoce como supuestos los aportes que este campo de conocimiento ha realizado para pensar dispositivos orientados a la formación inicial de profesores reflexivos/transformativos e incorpora como objeto de análisis y reflexión temáticas, problemáticas y desafíos de la enseñanza de la historia en la actualidad que entendemos resultan indispensables de ser abordados en la formación docente inicial: el desarrollo del pensamiento histórico como finalidad de la enseñanza y la inclusión de grupos invisibilizados/as por la enseñanza tradicional.

Palabras clave: formación docente, didáctica de la historia, materiales para la enseñanza.

The Didactics of History between old disputes and new challenges. A proposal of materials for teaching in initial teacher training

Abstract

The purpose of this article is to share an experience in the design of teaching materials carried out within the Didactics of History Department at the National University of Cordoba. The proposal recognises as assumptions the contributions that this field of knowledge has made to think about devices aimed at the initial training of reflective/transformative teachers and incorporates as an object of analysis and reflection issues, problems and challenges of history teaching today that we believe are essential to be addressed in initial teacher training: the development of historical thinking as the purpose of teaching and the inclusion of groups made invisible by traditional teaching.

Keywords: teacher training, history teaching, teaching materials.

*

Universidad Nacional
de Córdoba, Argentina.
mcelestec@hotmail.com

RESEÑAS N° 22

AÑO 2023

[pp. 49 – 65]

Recibido: 20/03/2023

Aceptado: 05/04/2023

ISSN 2796-9304

“(...) la didáctica 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. Pretende elaborar conocimientos teórico prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuándo se enseña y aprende historia, en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza”
(Pagés, 2004, p. 157)

Desde el año 1957, la Facultad de Filosofía y Humanidades forma profesoras y profesores en historia. El Plan de Estudio vigente desde el año 1993 se ha modificado mínimamente atendiendo a los criterios y estándares nacionales en 2017. Se organiza en un ciclo introductorio común (licenciatura y profesorado), un ciclo de formación y un ciclo de formación profesional. Solo nos detendremos en caracterizar el plan de estudios correspondiente al profesorado. En el primero y segundo ciclo, encontramos 13 asignaturas disciplinares o afines, un taller de aplicación, 4 espacios denominados conexos y 2 asignaturas optativas, un idioma extranjero y 3 asignaturas pedagógicas/didácticas, todas distribuidas de primero a cuarto año. El Ciclo de Formación Profesional, ubicado en el quinto año del trayecto, se conforma con dos espacios, el taller de práctica docente y residencia (anual) y un espacio conexo.

La cátedra de Didáctica Especial se ubica en el tercer nivel de este plan de estudios. De reciente creación (en el año 2016) comparte similares dificultades con muchos otros espacios de formación de profesores en Historia: a) la insuficiente formación pedagógica y didáctica para un perfil de profesorado presente en los diseños del vigente plan de estudios, b) la escasa o nula relación entre las materias llamadas “troncales” y el “trayecto pedagógico”, c) los procesos de legitimidad del campo de la didáctica, frente a otros saberes “disciplinares”, d) la perspectiva “aplicacionista” en que la práctica aparece al final del recorrido formativo, e) el peso de propuestas “academicistas” en la formación inicial, con un predominio de formas transmisivas de enseñanza-evaluación¹.

¹ Rasgos compartidos con otras propuestas formativas de universidades nacionales. Algunos estudios del lugar de la didáctica de la Historia en profesados argentinos pueden encontrarse en Santos La Rosa (2017) y en Cuesta (2019). Sobre las representaciones de estudiantes del profesorado acerca del lugar de la didáctica en la formación inicial: Jara, Salto y Értola (2016) y Jara y Cerdá (2020).

Entendemos que estas condiciones –entre otras– han confluído en configurar tres grandes desafíos que asumimos en el espacio de la cátedra y que orientan nuestra propuesta:

1. Primera representación: la didáctica como metodología de enseñanza
En muchos casos, la Didáctica no ha logrado aún alejarse de ciertas representaciones que la ubican en un lugar de instrumentalización metodológica sobre lo que hay que enseñar. Subyace en ello cierta falsa visión de “división intelectual del trabajo”, en que la historiografía provee de “contenidos actualizados” a la disciplina escolar, reservando para la didáctica la tarea de proveer estrategias y metodologías para su enseñanza.
2. Segunda representación: la didáctica como “saber práctico”
Aparece aquí una segunda forma de división del trabajo con la que nos proponemos discutir. Nos referimos, ahora, a aquellas visiones que –desde postulaciones simples, erróneas o provenientes de perspectivas teóricas ya suficientemente discutidas en otros campos de conocimientos– reservan a la didáctica un lugar secundario o de menor estatus epistemológico debido a su vinculación con la “práctica”.
3. Tercera: la historia se investiga, la enseñanza se practica
Una tercera y, última², falsa “división intelectual del trabajo” la encontramos en aquellas visiones que asumen un posicionamiento (dicotómico y jerárquico) que ubica a la investigación en íntima relación con el saber académico y a la enseñanza como la transmisión de los saberes producidos por expertos, no digno de ser objeto de investigación³.

No resulta simple interpelar esas imágenes de la didáctica en el espacio acotado de una materia cuatrimestral. No obstante ello, gran parte de nuestros esfuerzos responden a ese desafío. En el desarrollo de la materia están previstas distintas modalidades de dictado: clases teórico-prácticas e instancias de trabajos prácticos. En las clases teórico-prácticas, se avanza sobre contenidos

² Hemos seleccionado tres formas de lógicas binarias que nos permiten revisitarse lo que consideramos en la presente ponencia “falsas divisiones del trabajo”. Sin embargo, ellas no contemplan la totalidad de prácticas que podrían ser puestas bajo estas mismas premisas, a modo de ejemplo: historia académica/historia de difusión u otras representaciones tales como aquellas que sitúan a la enseñanza como práctica/problemática exclusiva de niveles educativos no universitarios.

³ Claro está, esta última visión no es independiente de las dos representaciones anteriores que, en conjunto, configuran un imaginario en el cual la tarea de los historiadores es la investigación y la de los profesores la práctica profesional. Para profundizar en la temática ver Plá (2012).

teóricos propios de la Didáctica de la Historia que permitan la construcción fundamentada de criterios y posicionamientos con relación a la enseñanza de la historia.

Núcleos:

Unidad I: Didáctica y enseñanza de la historia ¿dos caras de una misma moneda?

Unidad II: Problemas contemporáneos y desafíos para la enseñanza de la Historia hoy.

Unidad III: Tradiciones en la enseñanza de la Historia escolar. La perspectiva crítica y el desarrollo del pensamiento histórico como alternativa contra-hegemónica.

Unidad IV: Pensar y diseñar la enseñanza de la Historia.

A lo largo de los encuentros, además del desarrollo de estos núcleos, se proponen, en base a la observación y análisis de materiales y prácticas de enseñanza, ejercicios de tipo investigativo que requiere potenciar la capacidad de problematización, búsqueda de indicios, formulación de hipótesis y construcción de categorías. Se incorporan al dispositivo encuentros de microclases que constituyen instancias en las cuales los y las estudiantes ensayarán frente a sus compañeros la puesta en práctica de algunos recursos, estrategias y actividades. En ellos, otros estudiantes ofician de observadores críticos. El objetivo es que la propuesta ensayada sea objeto de análisis y reflexión.

A partir del año 2023, hemos incorporado un material en soporte digital como parte de un diagnóstico que reconoce formas particulares de cursado que han surgido post-pandemia y también recupera experiencias propias de virtualización del dictado de clases durante el periodo de aislamiento obligatorio. El retorno a la presencialidad ha implicado revisar los dispositivos formativos habituales, considerando que un número importante de alumnos/as se encuentra en condición de libre o con escasa asistencia a la materia. ¿Cómo sostener en este contexto la apuesta por la formación de un docente crítico-reflexivo? ¿qué alternativas ofrecer a les estudiantes que –por cuestiones laborales o por razones habilitadas por la propia normativa de cursado– transitan su formación lejos del aula universitaria? ¿cómo no renunciar a nuestra apuesta formativa sin negar una realidad que tiene urgencia en ser afrontada?

En búsqueda de nuevos “encuentros”: los “materiales para la enseñanza de la Historia”

Este material elaborado en el marco de una actividad colectiva de la cátedra⁴ aporta a la particularidad de una propuesta formativa que propone un importante porcentaje de ejercicios teórico-prácticos orientados a la apropiación de referencias teórico-metodológicas del campo de la didáctica y la construcción de un posicionamiento personal sobre la enseñanza de la Historia. La producción y sistematización de este material de enseñanza resulta un importante aporte como soporte analítico-reflexivo para los cursantes en general y, en particular, para aquellos alumnos y alumnas que –por distintos motivos– no pueden asistir al cursado de forma regular.

En cada uno de sus capítulos, el material aborda diferentes contenidos de los cuatro núcleos del programa. Más allá de esta diversidad temática, todos los apartados tienen una estructura común que se propone interpelar los tres imaginarios que, acerca de la didáctica de la historia, reconocíamos como preocupación inicial: la didáctica desde una perspectiva instrumentalista, la enseñanza como un saber-hacer y la investigación disociada de la práctica. En función de esto, cada problemática es abordada a partir de una serie de ejercicios que tienen tres grandes propósitos.

Las representaciones como punto de “partida” y “llegada”

El primer propósito consiste en recuperar como ejercicio inicial de cada apartado las representaciones que, sobre la temática del capítulo, poseen los y las futuros/as profesores en Historia. Son abundantes y diversas las producciones en el campo de la Didáctica de la Historia que se han ocupado de indagar en las Representaciones Sociales (RS), en las Perspectivas Prácticas (PP) y en las finalidades de la enseñanza, influenciadas por los aportes teóricos de Moscovici (1979), Jodelet (1986), Adler & Adler (1984, 1994), Dewey (1920), entre otros. En el ámbito Iberoamericano, por nombrar solo algunas de las más recientes, las investigaciones de Pagés (1996, 1997, 2007, 2009), Jara, et al. (2010, 2012, 2016a, 2016b), Santisteban, (2011), Gonzalez, Santisteban y Pagés (2020) indican que tanto las RS y las PP son claves para comprender

⁴ Los y las autoras de este material son: Celeste Cerdá, Mariano Campilia, Agustín Minatti, Violeta Edhad Avaca, Pedro Juan, Florencia Monetto, Rocío Sayago, Camila Lenzi, Florencia Toledo, Viviana Gómez y Agustina Origlia.

Sociales/Historia. En efecto, la investigación en este campo constituye una referencia indispensable para la comprensión de las problemáticas y desafíos actuales de la enseñanza de la Historia, Geografía y otras disciplinas sociales que conforman los currículos escolares y de la formación del profesorado (Audigier, 2002; Souto, 2011; Pagés y Santisteban, 2014, entre otros). El estado actual de la investigación en este campo de conocimiento –claro que con diferencias regionales y también por áreas de investigación– cuenta con el desarrollo de categorías analíticas, líneas de investigación y metodologías que permiten alegar la existencia de un campo de estudios que ha superado ampliamente los “obstáculos epistemológicos” que la relegaban a un “saber-hacer”, para situarse en un lugar de encrucijada desde el cual la enseñanza de la historia como objeto de estudio ha ganado en delimitación, solidez e innovación.

A modo de ejemplo, en el apartado sobre “Problemas socialmente relevantes en la enseñanza de la historia” luego del análisis de los principales postulados de esta línea y sus principales perspectivas, se propone como actividad intermedia el análisis de una investigación del grupo GREDICS titulada Límites, fronteras y muros (2010).

CONCLUSIONES
Teniendo en cuenta la evolución realizada por el alumnado en el proceso de aprendizaje de esta secuencia didáctica basada en la cuestión controvertida de los muros en el mundo, podemos concluir que el alumnado desarrolló su pensamiento crítico de acuerdo con las siguientes premisas:

- en una primera fase, buena parte del alumnado ni siquiera reconoció el problema, lo cual demostraría que las cuestiones controvertidas son un buen punto de inicio para trabajar el pensamiento crítico, ya que el primer estadio es reconocer la existencia del conflicto;
- en una segunda fase, el alumnado fue capaz de reconocer el problema e incluso de plantear supuestos sobre las causas del mismo;
- en una tercera fase, contextualiza el problema, pero la contextualización histórica y geográfica contribuyó solo en parte a que el alumnado estableciera analogías de un problema que no percibía como propio;
- en una cuarta fase, supo seleccionar informaciones procedentes de diferentes fuentes para comprender los diferentes posicionamientos;
- en una quinta fase, se sintió parte implicada del problema, cuando la propia actividad exigía posicionarse y debatir sus posturas.

-Sitúa la propuesta en algunas de las perspectivas trabajadas (cuestiones socialmente vivas, temas controvertidos, cuestiones socialmente relevantes). Fundamenta tu opción.

-Teniendo en cuenta la investigación y sus conclusiones: enumera tres dificultades y tres potencialidades de esta perspectiva para desarrollarla en tus futuras clases según tu posicionamiento personal.

A partir de esta última consigna, se trata de generar un primer diálogo entre los aportes de la investigación y las “decisiones” que tomamos como profesores, con el propósito de avanzar en una práctica informada teóricamente a partir de las producciones del campo de la didáctica de la historia/ciencias sociales.

Una didáctica de la historia desde las prácticas para la práctica

En tercer lugar, todos los capítulos se orientan a propiciar ejercicios dialógicos entre los aportes del campo de la didáctica de la Historia/Ciencias Sociales y las decisiones sobre la enseñanza, como parte fundamental de la formación reflexiva del profesorado en Ciencias Sociales/Historia. Entendemos que en la actualidad, aunque no sin dificultades –tal como se señala, por ejemplo, en la síntesis sobre el estado de investigación actual que proponen Guimaraes y Jara (2018) – contamos con un cúmulo de conocimientos que, a partir de un proceso riguroso, permiten echar luz sobre múltiples temáticas, problemáticas y desafíos de la historia escolar hoy.

Si, tal como sostiene Pagés, “la didáctica tiene como uno de sus grandes propósitos la pretensión de (...) elaborar conocimientos teórico prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuándo se enseña y aprende historia, en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza” (2004, p. 157) entonces, sus teorizaciones e indagaciones resultan fundamentales para comprender las racionalidades que subyacen en las decisiones que se toman en la enseñanza, así como para imaginar opciones críticas y creativas a las mismas.

A partir de estas consideraciones, cada apartado propone como ejercicio final el diseño de una unidad didáctica, problematizando las representaciones iniciales y recuperando los aportes teóricos. A modo de ejemplo, en el capítulo “Pensar el trabajo con fuentes”:

Actividad de cierre:

1. En base a todo lo trabajado a lo largo de este capítulo, te proponemos un acercamiento a tu futura práctica y labor docente a partir de las siguientes actividades:
 - a) Retomá la temática trabajada en la instancia de aplicación. Buscá, al menos, dos fuentes (que no sean exclusivamente escritas) para utilizar en una hipotética clase sobre los regímenes peronistas (1946-1955)
 - b) Construí tres actividades en las que predomine el trabajo con fuentes históricas desde una perspectiva crítica, apelando a la búsqueda del desarrollo del pensamiento histórico. Diseñá estas actividades exponiendo las diferentes acciones a llevar a cabo para alcanzar este objetivo.
 2. Para reflexionar sobre la actividad anterior: volvé a aquella primera actividad de inicio: ¿Considerás el uso de fuentes como algo relevante para las clases de Historia? ¿Cambiarías o agregarías algo a tu fundamentación previa?
-

Los desafíos de enseñar historia hoy

¿Qué profesores en Historia para este siglo XXI? Este interrogante inicial articula clases y materiales de la propuesta de cátedra. Todos los diagnósticos coinciden en señalar nuevos escenarios para la enseñanza de la historia en la actualidad. Un contexto en que la escuela, el aula y sus modos habituales de gestionar el pasado (a través de sus textos, sus propuestas de enseñanza y efemérides) están sujetos a nuevas condiciones que atraviesan esas prácticas, no sin tensiones ni contradicciones. Más allá de estas incertidumbres, ese mismo escenario puede –también– vislumbrarse como una provocación, un horizonte propicio para visitar formas tradicionales y rutinarias de enseñar historia.

De los múltiples desafíos que atraviesan a la enseñanza de la historia en la actualidad, recuperamos dos propuestas que entendemos formulan alternativas a problemas epocales urgentes: a) el desarrollo del pensamiento histórico como finalidad de la enseñanza de la Historia y b) la incorporación de temas, sujetos, tiempos y espacios invisibilizados en la enseñanza.

Pensamiento histórico como alternativa contra-hegemónica

La pregunta por el lugar de pensamiento histórico en la formación inicial es parte de nuestras preocupaciones como equipo docente de la Cátedras de Didáctica de la Historia y también de las prácticas investigativas.

Desde hace ya tiempo, se ha desarrollado una profusa bibliografía sobre el desarrollo del pensamiento histórico o el modo de pensar históricamente tanto en la formación inicial como en la educación escolar (en menor medida formación continua y en prácticas universitarias); en la actualidad, sigue presentándose como un campo de estudios sumamente prolífico en la investigación. En los últimos años, los interrogantes acerca de la enseñanza de la historia y sus usos sociales se han convertido en una de las principales preocupaciones de la investigación en Didáctica de la Historia. En este campo de estudios, las nociones de pensamiento histórico, junto a otras como conciencia histórica

y memoria colectiva constituyen en la actualidad un área muy destacada de estudios⁵.

No obstante las potencialidades del desarrollo del pensamiento históricamente para la formación de una ciudadanía crítica, las investigaciones dan cuenta de las dificultades de llevar adelante este tipo de propuestas en las aulas escolares. De acuerdo a las indagaciones llevadas a cabo a nivel mundial y también por algunas de nuestro país, una de las claves para comprender esta situación se encuentra en la formación inicial del profesorado en Historia.

De allí que la relevancia que adquiere en el presente material la inclusión de discusiones y debates actuales sobre pensamiento histórico como finalidad de la enseñanza.

Dentro del apartado “Pensar la temporalidad” –entendido como una competencia básica del desarrollo del pensamiento histórico– se invita a realizar el siguiente ejercicio:

Actividad de cierre

4-a) A partir de los aportes de este apartado:

- ¿En qué perspectiva de la temporalidad situarías la relación pasado-presente-futuro que representaste en la actividad 1?
- ¿Sostendrías, cambiarías, y/o ampliarías las opciones que tomaste en la actividad 2?

4-b) El siguiente material audiovisual¹ invita a reflexionar sobre los diferentes modos en que los jóvenes se vinculan con la temporalidad:

A partir del video y de los aportes teórico-metodológicos de este apartado, te invitamos a escribir una breve reflexión sobre el siguiente interrogante:

¿Qué puede aportar la enseñanza de la temporalidad a la formación de ciudadanías críticas y con conciencia histórica?



Visibilizar a invisibilizados/as

El interrogante acerca de los invisibilizados (centrada fundamentalmente en los actores sociales) constituye una significativa línea de investigación

⁵ La didáctica de la historia cuenta con distintos modelos conceptuales para la delimitación de la categoría pensamiento histórico. Entre los más relevantes podemos mencionar las propuestas de Martineau (1999), Seixas y Peck (2004), Pagés (2009), entre otros. Si bien reconocemos en estas propuestas conceptuales perspectivas teóricas –o más bien improntas teóricas– lo cierto es que los diálogos entre autores de distintas tradiciones han sido muy frecuentes y prolíficos, difuminando contornos rígidos entre diferentes enfoques.

historiográfica y en la Didáctica de las Ciencias Sociales/Historia. En el espacio escolar, esta problemática remite mayormente a los planteos de la perspectiva crítica que ha señalado ya hace tiempo la escuela como uno de los mecanismos culturales para asegurar la existencia y reproducción de modelos culturales seleccionados por los grupos de poder (Apple, 1991).

Para este autor, el conocimiento que se imparte en las escuelas obedece a la promoción de un modelo cultural que ha sido seleccionado por los grupos de poder. Por esto, las experiencias de los invisibles (niños, niñas, jóvenes, ancianos, hombres comunes, mujeres, minorías sexuales y étnicas, entre otros) son silenciadas o pasadas por alto, ya que incluirlas como un conocimiento a socializar sería una manera de empoderarlas y de asignarles un protagonismo que sería peligroso para los grupos de poder⁶.

Las investigaciones dan cuenta de una escasa presencia de estos protagonistas-temas-espacios y tiempos invisibilizados en las prácticas de enseñanza de la Historia. Pese a algunos indicios emergentes, la historia enseñada continúa fundamentalmente ligada a una matriz político-estatal, androcéntrica, occidental, mostrando resistencias/dificultades para incorporar en su relato a grupos y perspectivas alternativas. Así, niños/as, jóvenes, hombres y mujeres de a pie, minorías y otros sectores subalternizados no aparecen como protagonistas de la historia, dificultando procesos de construcción de la conciencia histórica y ciudadana en los/las alumnos/as.

Numerosas indagaciones sugieren de la necesidad de incorporar el tratamiento de estas temáticas a la formación docente inicial, orientados a tratamiento crítico de la temática y la inclusión efectiva de minorías, grupos subalternizados de una perspectiva alternativa a la tradicional que develen la naturaleza social e histórica de estereotipos, roles, jerarquías, entre otras, vinculadas a géneros, razas, clases sociales.

En función de ello, en el apartado “Invisibilización de tiempos, temáticas y actores sociales en las “narrativas blancas”: el caso de los pueblos originarios”, sugerimos la siguiente actividad:

⁶ Si bien la incorporación de las mujeres y la perspectiva de género se ha mostrado como la más prolífica de las líneas de estudio: Fernández (2006), Sant y Pagès (2011), Marolla, Pinochet y Sant (2018), Ortega Sánchez, Marolla y Las Heras (2020) y Gallardo Marolla (2015, 2019 a, 2019 b) entre otros. También encontramos trabajos sobre otros sectores invisibilizados: Culturas originarias (Villalón Gálvez y Pagés, 2015, Lewkowickz y Rodríguez, 2015), “Pobres” (Coudannes, 2015), “Grupos subalternos y clases populares” (Grande, 2019), “Infancias” (Pinochet y Pagés, 2019).

Ejercicio de aplicación

[Caso 1: Malón de la Paz](#)

[Caso 2: Escuela Ayllu](#)

Actividades

Elige uno de los dos casos propuestos para resolver las actividades que se presentan a continuación:

- Describe brevemente el caso analizado y destaca todo aquello que te resulte interesante del mismo.
 - ¿Crees que la incorporación de este caso en una propuesta de enseñanza aportaría a “contar otras historias” sobre los pueblos originarios? Fundamenta.
 - La relación pasado-presente-futuro es una de las más difíciles de encontrar en la narrativa tradicional en relación a los pueblos originarios. ¿Crees que el caso aportaría para trabajar este aspecto? Fundamenta.
-

Formar-se profesor/a en Historia... hoja de ruta para seguir pensando

La cita con que iniciábamos este artículo da cuenta de la relevancia que tienen los saberes didácticos en la formación docente inicial. Despojada de un ropaje de cariz instrumental, que asimila la didáctica de la historia a una metodología de enseñanza de las ciencias de referencia y al docente como un simple mediador entre el saber erudito y el escolar. Esta disciplina posiciona a los profesores como “tomador de decisiones” –autónomo, reflexivo y creativo– basadas en teorías y epistemologías didácticas.

Desde la perspectiva que asume la cátedra, la didáctica de la historia constituye un corpus de saberes no prescriptivos, abstraídos de la urgencia de la práctica y orientados a aprehender las condiciones y dinámicas particulares de los procesos de enseñanza y aprendizaje, preocupados por tradiciones naturalizadas y ocupados en proponer alternativas. En una didáctica así concebida,

los y las protagonistas no son los académicos y académicas desde las universidades o los funcionarios y funcionarias desde sus oficinas, los protagónicos tomadores de las decisiones, sino que es el profesorado que piensa, siente y hace quien en lo individual y en lo colectivo se mira, mira al estudiantado y va a lo aportado por las investigaciones para abreviar en ellas y para construir, como profesorado reflexivo, sus propias indagaciones, preguntas y algunas respuestas desde su contexto ubicando

de manera clara el nivel y acciones pertinentes desde el pensar, el sentir y el hacer en coherencia. (Latapí, 2021, p. 191)

El material para la enseñanza de la historia elaborado en el marco de la cátedra presta especial atención a dos cuestiones: por un lado, intenta ofrecer a los y las futuros/as docentes una serie de ejercicios anticipatorios que tienen por propósito la toma de decisiones didácticas, fundamentadas acerca de diferentes temáticas/problemáticas de la historia escolar hoy; por otro, ofrece una cartografía de lo que –entendemos desde la perspectiva crítica desde la cual nos posicionamos– son los grandes desafíos de enseñar historia en la actualidad.

Asumiendo que el oficio de enseñar debe articular el conocimiento profesional con el compromiso social, político e ideológico orientado a la formación de jóvenes para comprender la complejidad de la realidad social presente, sus problemas y alternativas de cambio orientados por la justicia social, nos preguntamos y compartimos los interrogantes con los y las futuros/as profesores: ¿qué podemos aportar como profesores en Historia a la formación de una ciudadanía democrática, crítica y participativa en este nuevo siglo? ¿cómo contribuir a la comprensión crítica de una realidad social cada vez más compleja, de sociedades heterogéneas e identidades múltiples? ¿de qué manera posicionarse ante los conflictos sociales, los prejuicios y estereotipos y los discursos del odio? ¿cómo proyectar desde el pasado otros futuros deseables individual y colectivamente?

Referencias bibliográficas

- Adler, P. (1984). A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, vol. XII, n° 1, pp. 13-30.
- Adler, P.A. y Adler, P. (1994). Observational Techniques (pp. 377-392). En Dezink, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Apple, M. (1991). *Ideología y curriculum*. España: Editorial Akal.
- Audigier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 1, pp. 3-16.
- Coudannes Aguirre, M. (2015). Los invisibles/olvidados en la enseñanza de la historia reciente. Una experiencia en la escuela secundaria argentina. En *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para*

trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Cáceres (España): Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de género. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 47, pp. 33-44.

Gallardo Marolla, J. (2015). La educación para la igualdad, la diferencia y la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Revista de Historia y Geografía* N° 32.

González-Valencia, G.A., Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 13, pp. 1-23. Recuperado de: doi: 10.11144/Javeriana.m13.fehf

Grande, P. (2019). Los grupos subalternos y las clases populares en la enseñanza de la historia en Argentina. Relaciones bajo tensión entre las producciones historiográficas y las innovaciones de la historia escolar bonaerense. *Polifonías Revista de Educación*, Año VII, N° 15, pp. 79-107.

Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS). (2010). *Límites, fronteras y muros.* Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/203386>

Guimarães, S. y Jara, M. (2018). La investigación y la práctica en didáctica de las ciencias sociales. En Jara, M. y Santisteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, 1era. edición especial. Cipolletti, Argentina.

Jara, M.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. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* N° 11, pp. 15-29. España: Ed. Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona.

Jara, M.A., Salto, V. y Értola, F. (2016). Representaciones y perspectivas prácticas sobre la didáctica de la historia de los/las estudiantes del profesorado. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 14, pp. 61-79.

Jara, M.A. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia (pp. 43-57). En Salto, V. (Comp.). *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: Narrativas de experiencias.* Cipolletti: Ed. UNCo.

Jara, M.A., Salto, V. y Értola, F. (2016). Representaciones y perspectivas prácticas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia en los/as estudiantes del profesorado. *Clio & Asociados*, 23, pp. 69-78. Santa Fe.

- Jara, M.A. y Cerdá, M.C. (2020). Formación de profesoras y profesores en didáctica de la historia. Valoraciones en torno a qué historia enseñar para la formación ciudadana. *Sophia Austral* n. 26, pp. 157-177. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-56052020000200157&lng=es&nrm=iso <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200157>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.). *Psicología Social I*. Barcelona: Paidós.
- Latapí, P. (2020). *Enseñanza de las ciencias sociales pensar, sentir, hacer*. México: Fondo Editorial Universidad de Querétaro.
- Lewkowicz, M. y Rodriguez, M, (2015). Las sociedades aborígenes en los textos escolares: de “indios salvajes” a “pueblos originarios”. Una mirada en la larga duración. *Clio & Asociados* (20), pp. 116-137. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8121/pr.8121.pdf
- Martienau, R. (1999). *L’histoire à l’école, matière à penser...* Paris, L’Harmattan.
- Marolla, J., Pinochet, S. y Sant, E. (2018). Los y las invisibles desde la didáctica de las ciencias sociales. En Jara, M. y Santiesteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, 1era. edición especial. Cipolletti, Argentina.
- Marolla, J. (2019a). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos, *Revista Colombiana de Educación* 78, pp. 1-24.
- Marolla, J. (2019b). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare* 23(1), pp. 1-21. Recuperado de: doi: 10.15359/ree.23-1.8
- Moscovici, S. (1979). La representación social, un concepto perdido. En Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemul.
- Ortega-Sánchez, D., Marolla Gajardo, J. y Heras Sevilla, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. En Díez Gutiérrez, E. y Rodríguez Fernández, J. (Dirs.). *Educación para el Bien Común Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Barcelona España: Editorial Octaedro.

- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Enseñanza de la historia* N° 7, pp. 67-91. APEHUN. Córdoba: Ed. Alejandria.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado, pp. 205-215. En Ávila, R.M., López, R. y Fernández, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Revista Reseñas de la enseñanza de la Historia* 2. APEHUN. Córdoba: Universitas.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Signos, teoría y práctica de la educación*.
- Pagés, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela* n° 28, pp. 103-114.
- Pagés, J. (1997). Una aproximación a la investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada editora.
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En *Miradas a la Historia*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2018). La didáctica de las Ciencias Sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Alicia Camilloni. *Revista de Educación* Año IX, N° especial 14.2 | 2018, pp. 45-65.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.) (2014). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona. AUPDCS/Servei.
- Pinochet, S. y Pagés, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, pp. 374-393, Recuperado de: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la Historia como objeto de investigación. *Revista de Historia y Ciencias Sociales* N° 84, pp. 163-184.

- Sant, E. y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria* 3, pp. 129-146.
- Santos La Rosa, M. (2017). El lugar de la Didáctica de la Historia en la formación docente de grado: Análisis comparativo de los profesorados de Historia de la ciudad de Bahía Blanca. *Clío & Asociados* (25), pp. 74-85. En *Memoria Académica*. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8622/pr.8622.pdf
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Santisteban Fernández, A. y Pagès, J. (coord.) *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-84). Madrid: Síntesis.
- Souto, X.M. (2011). ¿Se puede investigar y mejorar la educación geográfica desde el aula? Recuperado de: <http://geoforoforo2.blogspot.com/2011/01/octavo-debate.html>
- Villalón Gálvez, G. y Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Diálogo Andino. Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, núm. 47, pp. 27-36. Chile: Universidad de Tarapacá Arica.