

Dossier

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y PRÁCTICA DOCENTE. CONSTRUCCIÓN, CONFIGURACIONES Y GIROS EN TORNO A LA MATERIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

DIDACTICS OF HISTORY AND TEACHING PRACTICE:
CONSTRUCTION, CONFIGURATIONS, AND SHIFTS REGARDING
THE SUBJECT IN THE TRAINING OF HISTORY TEACHERS AT THE
NATIONAL UNIVERSITY OF SALTA

Karina Carrizo Orellana

Universidad Nacional de Salta, Argentina

carrizoorellanakarina@hum.unsa.edu.ar

Cecilia Osán Ramírez

Universidad Nacional de Salta, Argentina

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

osancecilia@hum.unsa.edu.ar

Andes vol. 35 núm. 1 266 283 2024

Instituto de Investigaciones en Ciencias
Sociales y Humanidades
Argentina

Recepción: 06/03/2024
Aprobación: 04/07/2024

Resumen: El presente trabajo plantea como abordar las problemáticas y tensiones alrededor de la materia Didáctica de la Historia y Práctica Docente en la reconfiguración del plan de estudios de la carrera del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, reconociendo las tensiones existentes entre el perfil academicista e investigativo y el escaso perfil orientado a la docencia en la formación del Profesor/a en Historia.

El dispositivo de formación se aborda hacia la formación de un profesorado crítico y reflexivo en su práctica, interpelando al programa de la materia con las demandas sociales que penetran los muros del aula. Desde las demandas y problemáticas sociales, la materia configura nuevos espacios de formación incorporando la extensión universitaria y su curricularización, lo que posibilita la territorialización del currículum. A su vez, en los contenidos y cursado de la materia se plantea la necesidad de trabajar con historiografía renovada en las prácticas incorporando a actores sociales desde una historia problema para la enseñanza de la historia y la formación de un profesorado crítico-reflexivo.

A partir del análisis de la tarea desarrollada por la cátedra se debe asumir la reconfiguración del plan de estudios pensando en lograr una mejor estructuración y formación del profesorado.

Palabras clave: Didáctica de la Historia y Práctica Docente, Plan de Estudio, Construcción, Configuraciones.

Abstract: This paper addresses the issues and tensions surrounding the subject of History Didactics and Teaching Practice in the reconfiguration of the curriculum for the History Teaching program at the Faculty of Humanities of the National University of Salta. It acknowledges the existing tensions between an academic and

research-oriented profile and the limited focus on teaching in the training of History teachers. The training approach aims to develop critical and reflective teaching professionals, engaging the subject's curriculum with the social demands that permeate the classroom walls.

From these social demands and issues, the subject creates new training spaces by incorporating university extension and its curricular integration, facilitating curriculum localization. Furthermore, the content and implementation of the subject emphasize the need to work with updated historiography in practices that incorporate social actors, using problem-based history for teaching history and forming critically reflective teaching professionals. Through an analysis of the work carried out by the department, there is a need to consider restructuring the curriculum to achieve better organization and teacher training.

Keywords: History Didactics and Teaching Practice, Syllabus, Construction, Configurations.

La materia en el plan de estudios, entre la normativa y las demandas sociales a la formación

La cátedra Didáctica de la Historia y Práctica Docente se ubica en el área Pedagógica-Didáctica del plan de estudios del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta que consta con un total de 26 materias divididas en tres áreas: Área Disciplinar (12), Área Teórico-Metodológica (10) y Área Pedagógica-Didáctica (4). Según el plan de estudios Didáctica de la Historia y Práctica Docente:

Abordará la problemática de la enseñanza de la Historia en las Ciencias Sociales. Tendrá en cuenta la compleja tarea de selección y construcción de los contenidos, las estrategias, los recursos, la evaluación del proceso de enseñar. Incluirá la práctica docente, su análisis y reflexión en los diferentes niveles del sistema educativo. Tercer ciclo de E.G.B., Polimodal y superior, e incorporará investigación didáctica imprescindible en la formación docente.^[1]

En el marco de la estructura curricular, los estudiantes del profesorado deberán aprobar las tres materias del área didáctica-pedagógica -Psicología del Desarrollo, Teorías del Aprendizaje y Didáctica General- antes de cursar la Didáctica de la Historia y Práctica Docente y tener el 80% de la carrera aprobada. Por último, cabe destacar que se encuentra en el quinto año, es de carácter promocional y se centra en las etapas de pre práctica, práctica y pos práctica.^[2] El estudiante llega a quinto año, cursa la materia y esa será en muchos casos la primera vez que ingresa al aula y dimensiona su rol docente.

Por su parte, los estudiantes de la licenciatura cursan un total de 22 materias compartidas con el profesorado, divididas en 2 áreas: Disciplinar y Teórico-Metodológica en las que se incluyen dos optativas y un seminario; más tres materias específicas, Filosofía de la Historia, Seminario Taller, Tesis. Esas 22 materias que se comparten marcan el perfil fuertemente academicista, disciplinar y con poco perfil docente con el que está pensada la formación del/a profesor/a en Historia.

Desde el plano concreto de demandas escolares y sociales, la materia anual no alcanza, ni resuelve los problemas didácticos, institucionales, contextuales y curriculares, pero pretende ser un espacio para analizar la complejidad de la tarea de enseñar Historia y formar un profesorado reflexivo y crítico de sus prácticas. Por las dimensiones y responsabilidad áulica que asume el profesorado el programa de la materia se ve excedido e interpelado y viene desarrollando espacios de formación complementarios al dictado de clases desde el año 2020.^[3]

Un punto que merece análisis es la incorporación de la extensión universitaria en el cursado de la materia y su curricularización en el

programa. Este proceso inicia con la demanda de comunidades locales del interior de la provincia de Salta: Animaná y El Galpón. Las primeras experiencias de 2019 fueron el germen que culminó en la curricularización en 2022 con la presentación del proyecto el Proyecto de Extensión UNSa: "Didáctica de la Historia en la Extensión Universitaria: los Movimientos Sociales en Animaná" Resol. DR 0542/21. Exped. N° 17.585/21. En ese marco, se diagramaron y presentaron dos muestras "El animanazo" y "Bicentenario del fallecimiento de Güemes", basadas en el relevamiento de voces locales y protagonistas del animanazo.

En 2023, se trabajó articuladamente con el equipo del Fondo Ciudadano, "Memorias de la vida económica y social de El Galpón en la segunda mitad del siglo XX", indagando sobre la producción arrocerá en ese periodo. Se realizaron entrevistas a referentes locales que fueron parte de ese proceso histórico y a partir de ese insumo, la cátedra elaboró didácticamente los materiales y se configuró la muestra "Jornada Didáctica de la Historia en la Extensión Universitaria. Historia - Memoria, Historias locales en colegios secundarios de Salta".

En ambos casos se trabajó desde dos perspectivas historiográficas. Por un lado, la historia local fue guía para el recorte territorial de análisis. Por otro lado, la historia oral contribuyó a establecer los parámetros metodológicos de investigación. La experiencia de extensión universitaria que se realiza durante el primer cuatrimestre nos permite territorializar la formación docente e incorporarla como parte del dispositivo de las prácticas.

Se parte de pensar en la territorialización del currículum (Ezcurra, D.; Girado, A., Torená, A. 2020),^[4] como una experiencia diferente por el contexto en el que se realiza. Localidades del interior de la provincia que demandan un conocimiento situado, un contenido histórico emergente problematizado y puesto al servicio de la sociedad.

La extensión universitaria es una de las funciones de las universidades públicas latinoamericanas herederas del movimiento de reforma universitaria ocurrido en el continente durante la primera mitad del siglo XX. No obstante, no existe una definición única y consensuada acerca de la naturaleza y los alcances de las actividades que las universidades denominan como "extensión". En este sentido desde la materia nos permitimos curricularizar la extensión en el marco del dispositivo de formación durante el primer cuatrimestre del cursado.

En un contexto amplio podemos afirmar que las universidades no siempre han reconocido el potencial pedagógico de la extensión (Escalante, 2018)^[5] en lo que se refiere a la formación curricular de los estudiantes universitarios. Menos aún han concebido y organizado una política de extensión integrada al currículo en todas las áreas de conocimiento y en diferentes momentos de la formación disciplinaria

curricular. Desde la formación docente consideramos importante la oportunidad de contacto con el contexto y el territorio social desde donde surgen las demandas.

Para quienes trabajamos en ámbitos escolares es claro que las demandas y emergencias sociales penetran los muros del aula y buscan contacto con el conocimiento, siendo una tarea del docente, darles espacio de expresión, análisis a la luz de la historia, contextualización y reflexión. La extensión universitaria en la formación del profesorado pretende una experiencia de involucramiento social y comunitario del/la profesor/a en problemáticas demandadas desde el entorno, en el trabajo con contenidos que interpelan, generan nuevas preguntas, se construyen tanto desde historiografías renovadas como desde la comunidad e incorporan nuevos actores sociales invisibilizados dando cuenta de una visión más democrática de la sociedad.

Sumado a todos estos aspectos que hacen a la configuración de la materia, la Facultad de Humanidades se encuentra en proceso de revisión y reforma de los planes de estudios de las carreras, Resolución CD N° 2162-22, donde uno de sus objetivos es las carreras “actualicen sus planes de estudios en el sentido de fortalecer las relaciones entre investigación y docencia, las experiencias de extensión e intervención en el medio y atender las demandas de un contexto social dinámico y diverso”. En ese sentido se ha instalado la necesidad de fortalecer la formación profesional desde una perspectiva de los Derechos Humanos, referenciado en el Acuerdo N° 1169-2022 del CIN, Consejo Interuniversitario Nacional.

En síntesis la materia necesita ser reconfigurada en el plan de estudios, ampliar su espacio en la caja curricular en función de que la Didáctica de la Historia y las materias de Práctica Docente y/o residencias disciplinares son dos campos de conocimientos; redimensionar los tiempos de cursada según la trayectoria académica real de los estudiantes; repensar las correlatividades que exige para su cursado y los contenidos en virtud de la conformación teórica de sus campos de conocimiento y de las demandas de la formación docente del profesorado de Historia.

La materia y las trayectorias académicas reales

En cuanto a condiciones para su cursado, el plan establece que los estudiantes deben alcanzar el 80% de materias de la carrera y las tres materias Disciplinares y Teórico-Metodológicas y las tres materias Pedagógico-Didácticas. Entre esta normativa y las trayectorias reales de las y los estudiantes, se debe advertir una gran distancia. Si bien las condiciones que establece el plan son las necesarias para cursar y realizar las prácticas docentes, entendiendo que el dominio de la disciplina y las materias del área pedagógico-didáctica son fundamentales, en la realidad es significativo el número de estudiantes que solicitan excepción de correlatividades hasta el mes de mayo o

julio para su cursado, siendo una estrategia estudiantil que se ha institucionalizado. La postura asumida en estos casos, es garantizar el acceso al cursado de la materia en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes y el ingreso a las instituciones escolares cuando alcanzan las condiciones después el mes de julio.

Las constantes excepciones solicitadas en el cursado de la materia y el posterior cursado exitoso de cada etapa del dispositivo de formación, dan cuenta de la necesidad de discutir con el sentido de las correlatividades exigidas. La escasa relación conceptual y diálogo entre los programas de las materias del área didáctico-pedagógica -Psicología del Desarrollo, Teorías del Aprendizaje y Didáctica General- las materias históricas y los problemas propios de la enseñanza de la Historia, la capacidad de autogestión del estudiante practicante en la adquisición de conocimientos disciplinares no adquiridos, habilidad intelectual adquirida de forma transversal en la carrera, no evidencian diferencias sustanciales de formación que afecten en el cursado de la materias y la construcción del ser docente de historia.

Respecto de las trayectorias académicas, Terigi^[6] propone hablar de teóricas y reales. Las teóricas no representan más que una porción de los recorridos posibles de los sujetos en relación con sus condiciones de vida, por lo que pueden distinguirse otros recorridos que se alejan en mayor grado de lo previsto por la institución, ya sea en cuanto a los tiempos de desarrollo, o en los modos de atravesar el itinerario. Estos recorridos se pueden definir como “trayectorias no encauzadas”.^[7] De esta manera, la autora pone énfasis en los modos heterogéneos, variables y contingentes, a través de los que los sujetos se vinculan con las instituciones educativas.

Nos parece pertinente enunciar aspectos que nos preocupan como cátedra:

- Las cohortes que llegan a cursar la materia están inscriptas en el profesorado, pero no dimensionan su rol docente hasta llegan a cursar la materia y en muchos casos hasta el momento previo del ingreso a las aulas.
- Luego del año 2020 las cohortes no sobrepasan los 12 estudiantes.^[8]
- Cada vez son menos los estudiantes que se reciben con el cursado de la materia. Generalmente se reciben con las materias que abordan periodos contemporáneos. En 2021, fue la última vez que dos estudiantes se recibieron al finalizar la materia

En la carrera la diferencia fundamental entre ambos trayectos formativos, trayectorias teóricas planteadas en el plan de estudios y las trayectorias reales de las y los estudiantes, parece estar centrada en el cursado o no de las materias pedagógicas y en la elaboración o no de una tesis para acceder al título de grado.

Es evidente que los trayectos entre el profesorado y la licenciatura, están pensados como un corpus de conocimiento al que hay que acceder (o transferir) de manera acabada, cerrada, sin mayores problematizaciones y/o especificidades en torno a la formación integral de uno u otro perfil. En ese sentido, emerge la pregunta vinculada a ¿qué conocimientos es importante transmitir y trabajar con nuestros estudiantes en el mundo actual y qué contenidos es necesario trabajar en los distintos niveles del sistema educativo?

Es necesario explicitar que la caja curricular expresa una marcada formación disciplinar y un desequilibrio en la formación docente. Esta última, contiene 4 materias de las cuales 3 no tienen conexión curricular con la Historia como carrera específica, siendo la Didáctica de la Historia y práctica docente, la única materia de formación docente que recupera los problemas centrales y disciplinares. La primer, única y última materia dónde los estudiantes se forman como Docentes de Historia, pudiendo incorporar conocimientos, indagar e investigar temas y problemas propios de la enseñanza y el aprendizaje en Historia.

Emergen preguntas que cuestionan ¿Qué conocimientos, en qué contexto, para qué formación?, ¿cuáles conocimientos, reflexiones y problematizaciones son o se consideran importantes en nuestro mundo, históricamente situado, y en el contexto específico de la Argentina y de la provincia de Salta?, ¿qué necesitamos problematizar en las aulas y qué necesitamos investigar para producir conocimiento también situado? Estas preguntas, y otras, aparecen de una primera mirada al plan de estudio.

El supuesto de que la docencia incluye el ejercicio o la práctica de la investigación parece subyacer en el plan, sin que estén necesaria o evidentemente planteadas en las materias y trayectos que efectivamente cursan nuestros estudiantes. En la práctica, por ejemplo, las optativas o seminarios no tienen una orientación formativa hacia el grado de profesor o de licenciado ¿Deberían tener esa especificidad?, ¿dónde-en qué espacios se deposita la especificidad de la formación docente o de licenciatura?

Es evidente que existe poco vínculo entre las materias didáctico-pedagógicas y las materias disciplinares. Quienes forman en las materias llamadas “troncales”, no siempre trabajan en otros niveles educativos y enseñan poniendo la meta en la formación de becarios, tesistas, investigadores. Deberíamos poder generar optativas y seminarios que integren los campos de formación disciplinares y didácticos para el abordaje de problemas propios en la enseñanza de la historia, pero las tensiones y distancias entre “troncos” formativos, disciplinar y didáctico-pedagógico aún existen.

En las discusiones referidas al plan de estudios, la formación y/o reflexión en torno a la dimensión pedagógico-didáctica y/o al campo de la investigación, deberían centrar las discusiones en:

- ¿deben expresarse trayectos formativos diferenciados?
- ¿deben problematizarse de manera transversal en cada una de las materias? ¿cómo es posible articularlas?
- ¿qué urgencia tienen en la formación específica en uno y otro perfil, por ejemplo, las problematizaciones en torno a los derechos humanos, el género, las diversidades, la etnicidad, la discapacidad?

Nuestro plan es “rígido”, no es flexible. No atiende a problematizaciones socio-culturales, tema/problemas emergentes. Emergentes que configuran temas vertebrales, de desarrollo sostenible que satisfacen las necesidades de hoy.

La formación del profesorado y de la licenciatura debe descansar en algunas materias específicas o debe pensarse una formación integral, vinculada al ejercicio profesional más allá que en muchos casos confluyan. ¿Es posible pensar en trayectos contruidos con mayor libertad por parte de los estudiantes? Es decir, romper el esquema no solo de unas materias si y otras no, sino pensar trayectos formativos disciplinares y teórico-metodológicos más abiertos, más articulados con los otros niveles, o más articulados con las áreas de investigación consolidadas.

Es necesario pensar una formación más integral del profesional docente/investigador de carrera. Repensar los esquemas tradicionales de materias-expedientes a cursar y aprobar, se deberían pensar trayectos formativos integrados a otras ciencias sociales que permitan reconocer, analizar, estudiar los problemas del hoy redimensionando el rol de los historiadores. Lo mismo en docencia, seguimos con la formación disciplinar y tanto la demanda de la enseñanza áulica, como la integración de proyectos institucionales, necesitan de un plus formativo para trabajar articuladamente con otras disciplinas.

Hacia una Didáctica de la Historia reconfigurada en el plan

Camilloni^[9] fue una de las pioneras que instaló la discusión de las implicancias de la Didáctica General y las Didácticas Específicas que en la década de los 80’/90’ presentaba límites difusos, dado que las segundas se encontraban en un estado de construcción. En una primera instancia, el debate se centró en el vínculo entre la Didáctica General y Didáctica Especial -aplicación de las normas didácticas generales al campo concreto de cada disciplina-. En ese contexto se plasma, en el plan de estudios de la carrera del Profesorado en Historia - UNSa, la nomenclatura Didáctica Especial y Metodología de la Enseñanza de la Historia con Práctica (Plan 1992) que cambiaba la denominación del anterior, Metodología y Práctica de la enseñanza de la Historia en el plan 1985. El debate continuó y se fueron

diagramando grupos de investigación desde las propias disciplinas que reclamaban su especificidad. En el campo de la Historia, hacia 1999 se conforma APEHUN - Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales por iniciativa de un grupo de profesoras integrantes de cátedra e investigación en Didáctica de la Historia y Prácticas Docentes del profesorado de Universidades Públicas de Argentina: Liliana Aguiar de Zapiola (UNC); Cristina Angelini (UNRC); María Elina Tejerina (UNSa); Alcira Alurralde (UNT) y Graciela Funes (UNCo). Dos años después en Salta, se decidió emprender la publicación de RESEÑAS, una revista para dar a conocer las experiencias de las cátedras y las producciones de las investigaciones que se estaban realizando. En paralelo, la nomenclatura de la cátedra cambió a Didáctica de la Historia y Práctica Docente (Plan 2000 – modificatoria 2011). Cabe señalar dos aspectos, por un lado, observando los diferentes planes de estudios locales, se puede destacar la continuidad en el carácter de la materia como única al final de la carrera y, por otro lado, en comparación con planes de otras universidades, la Didáctica de la Historia y la Práctica Docente o residencia, son cátedras separadas.

En la actualidad, la Didáctica de la Historia se ha consolidado como un campo de estudio específico gracias al avance de diversas investigaciones de distintos grupos: APEHUN, CLIO, GREDICS, RIDCS. Es decir, hay un doble campo: uno, generalista cercano a las Ciencias de la Educación y otro, específico donde la Didáctica de la Historia es una disciplina en sí misma.

En este sentido, la Didáctica de la Historia se encuentra ubicada entre dos tipos de conocimientos: la educación/enseñanza y la historia/historiografía dando lugar a su objeto de estudio la enseñanza de la Historia que permite abordarlo desde una doble perspectiva. Al respecto, Joan Pagès Blanch afirma que:

la didáctica de una disciplina [en este caso, la de la Historia] no es algo que venga después de ella, además de ella o a su lado, para darle una especie de suplemento pedagógico útil (...). Se ocupa de razonar sobre su enseñanza. Se trata de conocer las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina y, al servicio de este aprendizaje, buscar la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña: en definitiva, se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa.^[10]

Conocimientos legados de Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Roger Chartier, Carlo Ginzburg, Michel De Certeau y la lista podría continuar... Sin embargo, la historiografía sigue en construcción planteando nuevos problemas a procesos históricos, nuevas perspectivas, recuperando actores sociales invisibilizados como mujeres o niños, nuevas investigaciones que entran en diálogo con la enseñanza y la Historia escolar.

De esta manera, es imposible disociar la formación didáctica y académica del conocimiento que se enseña en las escuelas porque la

construcción didáctica del conocimiento histórico escolar tiene un componente historiográfico innegable.

Respecto de la configuración de la Materia en el plan de estudios, se puede advertir que en otras universidades el cursado de esta asignatura equivale a dos espacios curriculares: la Didáctica de la Historia o nominación equivalente y la práctica docente o residencia:

- Didáctica general y especial. Ordenanza/s N° 096/85. Modif. 214/98 y 1474/14. Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia. 1° Cuatrimestre. UNCo. 6 horas de clase semanal (4 teóricas, 2 prácticas)

- Didáctica general y especial. Ordenanza/s N° 096/85. Modif. 214/98 y 1474/14. Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia. 1° Cuatrimestre. UNCo. 6 horas de clase semanal (4 teóricas, 2 prácticas)

- Práctica docente. Ordenanza/s N° 96/85 – 1474/14. Segundo Cuatrimestre. - 2° cuatrimestre 6 horas (4 teóricas y 2 prácticas) UNCo

- Didáctica Especial- Historia. Código 043-H. 1 Semestre. 6 horas (4 teóricas y 2 prácticas) UNC

- Seminario Taller Práctica Docente y Residencia, Área Historia. Código 044-H. 4 horas más la residencia. UNC

En otras universidades como es el caso de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la historia (Disposición 4127), de régimen anual en la UBA, la materia remite a un mismo espacio curricular como en el plan 2000, pero la carga horaria semanal también es 6 horas (4 teóricas y 2 prácticas).

En ese marco de disposiciones se desprende que la materia podría pensarse con 6 horas semanales. En experiencias de años anteriores se optaba por encuentros extraclase para trabajar en modalidad taller por ejemplo con la selección de contenidos. Una amplitud horaria permitiría reforzar ambas partes de la materia, pues la Didáctica de la Historia ha crecido y se ha consolidado como campo de conocimiento específico.

Desde el planteo del programa la materia ha experimentado una renovación. Mientras antes se trabajaba con dos ejes de contenidos: EJE I Reflexiones sobre por qué y para qué enseñar historia y el Eje II La enseñanza de la historia: la construcción metodológica; actualmente y desde 2022 el programa está compuesto de cuatro ejes:

EJE I: didáctica y enseñanza de la historia

EJE II: la enseñanza de la historia: una construcción metodológica^[11]

EJE III: docencia, reflexión e investigación

EJE IV: la diversidad en el aula^[12]

En el primer eje se introduce al estudiante a pensar qué historia se enseña en las aulas, la existencia de un código disciplinar que merece ser renovado, las discusiones acerca de una didáctica para el extrañamiento^[13] y una Historia escolar que enseñe problemas socialmente vivos.^[14] También se trabaja la clase de historia como objeto de conocimiento en el campo de investigación de la Didáctica de la Historia, a escala nacional e iberoamericana. Durante estos abordajes se trabaja en simultáneo con una experiencia de extensión universitaria, descripta en el punto uno de este trabajo.

En el EJE II se trabaja en torno al conocimiento histórico, los contenidos escolares y su enseñanza. Desde el año 2020 se viene trabajando a partir de la taxonomía que propone María Paula González.^[15] En este texto y a partir de su trabajo de investigación, se distingue entre contenidos dominantes, latentes y experimentales, emergentes y residuales.

La autora sostiene que los contenidos dominantes se registran en el aula como una serie de gestos interpretativos tales como analizar causas y consecuencias de ciertos procesos. Se vinculan a procesos y conceptos, no sólo de carácter políticos, sino también de carácter social, económico y cultural, aunque muchas veces no se establecen relaciones entre ellas.

Los contenidos emergentes se podrían relacionar con abordajes de tipo historiográfico, abriendo la posibilidad de realizar una reflexión sobre la historia como disciplina académica. Estos con presencia a partir de la reforma educativa en los años 90, cuando la inclusión de contenidos conceptuales y procedimentales en la enseñanza de la historia buscó instalar en las aulas actividades cercanas al oficio del historiador, lecturas de textos académicos, el trabajo con fuentes históricas, actividades que buscan identificar intenciones, interpretaciones, contexto de producción y circulación de una fuente determinada.

Como contenidos latentes y experimentales entiende aquellos que establecen acercamiento más social, implica ensayos y una actitud de búsqueda por parte del docente. Más que contenidos son formas de seleccionar y enseñar ciertos contenidos. La enseñanza desde preguntas y problemas, desde el trabajo multidisciplinario de proyectos de investigación, etc. Se trata, según la autora, de experimentaciones, silenciosas e invisibles, que insta a los estudiantes a pensar el pasado y el presente.

Por último, los contenidos residuales muestran ciertas querencias por aquellos que eran dominantes en el pasado de nuestra disciplina escolar: hechos, datos, fechas, nombres a través de cuadros y enumeraciones, pero también a través de actividades más lúdicas como crucigrama, acróstico y sopa de letras cuando estas se quedan en el plano de plano de la memoria y la repetición.

Para acompañar esta taxonomía que no se presenta de formas mutuamente excluyentes en las aulas, desde la materia se trabaja con el

concepto de vigilancia epistemológica^[16] para comprender que todo proceso de construcción de contenido escolar requiere de una lógica disciplinar, metodológica y contextual. También se recupera el objetivo de enseñar la historia problema que propone Josep Fontana^[17] para cuestionarnos si es posible elegir los grandes problemas que afectan a los hombres y a las mujeres que viven en sociedad y enseñar una Historia que trascienda los análisis lineales y prospectivos. Una Historia significativa a la sensibilidad de los sujetos adolescentes, un pasado que pueda “leerse” a la luz del presente con las necesidades, inquietudes y contextos de los sujetos. Se plantea la posibilidad de una enseñanza para el extrañamiento, en palabras de Jesús Izquierdo,^[18] que permita visitar la historia aprendida, actualizar el abordaje de contenidos a partir de construcciones didácticas que incorporen las nuevas perspectivas historiográficas y actores sociales “olvidados” en el aula.

Un concepto que se ha incorporado en el programa de la materia a partir del tratamiento teórico y práctico es pensamiento histórico. La estructura conceptual para la formación del pensamiento histórico contempla cuatro elementos vinculados entre sí: representación de la historia, interpretación histórica, imaginación histórica y conciencia histórico-temporal.^[19] El estudiante-practicante elige uno o más elementos a fin de propiciar el pensamiento histórico en los sujetos adolescentes aprendientes en la etapa siguiente: las prácticas.

De acuerdo con el primer elemento, las narraciones históricas suelen ser las formas más usuales de representación de la historia. ¿Qué es narración histórica? No es una sucesión de hechos cronológicos – actividad defendida por el positivismo como tarea esencial del historiador-, no es unívoca dado que existen otras historias y formas alternativas que posibilitan la comparación y diversidad de opciones. Tampoco, es una ficción o literatura con pretensión de verdad.

Ahora bien, si se puede afirmar que la narración histórica busca un conocimiento verdadero que se materializa en la escritura de la Historia. Al respecto, tanto Paul Ricoeur como Michel De Certeau han analizado la operación historiográfica –lugar social, práctica y escritura- dando cuenta de la búsqueda de la verdad en el análisis de un fenómeno social. Otro aspecto relevante, es que suelen brindar explicaciones causales, pues son interpretaciones, lo que implica recortes, opciones de selección y valores.

Las narraciones históricas son diversas, suelen presentarse como historias y/o cuentos en el nivel primario; manuales y/o textos académicos en el nivel medio; textos científicos y/o fichas de cátedra en el nivel superior. De esta manera, “la escritura de la historia es, así, antes que una finalidad un instrumento para el aprendizaje”.^[20]

El segundo elemento a analizar, es la interpretación de la historia a partir de documentos y evidencias históricas. Las fuentes de la historia posibilitan la interpretación y experiencias históricas, puesto que nos

acercan a la lectura y tratamiento de los vestigios conservados de sociedades, individuos, sectores sociales pasados y /o contemporáneos. Para Ankersmit (2004),^[21] el trabajo con fuentes históricas favorece el desarrollo de la interpretación histórica desde las propias vivencias, a través de procesos de operaciones del pensamiento como desde elementos afectivos.

El tercer elemento del pensamiento histórico abordado es la imaginación histórica. Ahí donde no hay fuentes para analizar ni narrativas históricas para leer, la imaginación puede colaborar en la conformación de la explicación histórica, llenando los baches sin pretensión de verdad, aunque sí proponiendo anticipaciones de sentido. De igual manera, el punto clave de la imaginación histórica está en la potencia de dar sentido a acciones y evidencias históricas.

La imaginación histórica dota de sentido a la explicación histórica mediante la empatía y la contextualización. Empatía con un ser otro, otra, otre, otros, otras u otros distintos que parecen lejanos y ajenos, pasados o contemporáneos, individuales o colectivos; posibilita comprender acciones. Sin embargo, la empatía presenta un problema bifurcado entre la cognición y la emoción, por lo que aparece la contextualización como una fiel aliada. Se debe apuntar a un pensamiento crítico-creativo para imaginar que el pasado podría haber sido de otra forma, a imaginar los pasados truncos como parte de desarrollar pensamiento histórico.

El último elemento es conciencia histórica-temporal dado que sus márgenes sobresalen de los ámbitos de educación formal;^[22] mientras la cátedra focaliza las prácticas docentes en el nivel secundario público y privado.

Respecto al conocimiento histórico, dada la polisemia del concepto, se opta por una definición a priori. Se entiende por conocimiento histórico al conocimiento historiográfico que comprende la escritura de la historia. En este sentido, en la investigación se trata del contenido del material didáctico de la cátedra. Durante el desarrollo del eje dos el estudiante ingresa al aula de la escuela secundaria para realizar lo que denominan “las prácticas”. Las prácticas se configuran en nuestra carrera como el momento que sitúa a los y las estudiantes en el aula, frente a estudiantes adolescentes y la responsabilidad de enseñar Historia. Ante la posibilidad de revisar reflexiva y críticamente los conocimientos disciplinares adquiridos, indagar teóricamente en su formación docente y construir o iniciar la construcción de su ser docente. En esta materia, el futuro docente, sujeto de las prácticas, comienza a formularse nuevos interrogantes, asume un conjunto de acciones que lo/la lleva a desplegar los conocimientos adquiridos y toma conciencia de la necesidad de una formación permanente.

En las “prácticas docentes”, acuñando el concepto de Gloria Edelstein,^[23] el practicante deberá construir propuestas alternativas y situadas de enseñanza, apelando a la creatividad. Reflexiona sobre la

propia práctica, se piensa a partir del “otro” que aprende y reorienta constantemente sus clases.

El estudiante-practicante debe trabajar con unos contenidos seleccionados y diseñados desde las administraciones ministeriales, para ello podrá recurrir a la propuesta editorial que siempre acompaña los cambios en las políticas educativas, pero finalmente construirá su clase en base a una serie de criterios y aspectos. Por eso es tan rica la etapa de observación de clases que realizan los sujetos practicantes, acompañada de otras estrategias de indagación como el análisis documental o las entrevistas al docente y otros sujetos. Les permite aproximarse a conocer, qué supuestos disciplinares y didácticos, tienen los docentes de historia y cómo ello influye en la enseñanza en el contacto con el contexto institucional en sentido amplio, ministerial y político que regula y normaliza qué hay que enseñar en el ámbito escolar en tanto modalidades, acuerdos por área, proyectos educativos disciplinares o interdisciplinares y social. Este último, el contexto social, se traduce en el tejido de diferentes inquietudes adolescentes, las urgencias y emergentes sociales que tocan la puerta del aula y que más allá de la existencia de un currículo escrito y oficial, también determina qué contenidos de Historia son relevantes para ser enseñados.

Continuando con el análisis del programa de la materia, un aspecto positivo en su planteo, es que se ha incorporado un Eje III que pretende un abordaje en espiral, vinculando el Eje I que plantean aspectos del campo de producción de conocimiento en la Didáctica de la Historia a partir de la Observación en la clase de Historia. Con el Eje III que profundiza en la investigación didáctica y se trabaja en el análisis de la propia práctica docente.

Con esa incorporación se espera fortalecer la investigación en didáctica de la historia como área de interés y preocupación en el profesorado y como posibilidad de trabajo de tesis en la licenciatura. La investigación educativa en las aulas de Historia está atravesada por múltiples aspectos y consideraciones epistemológicas, teóricas y metodológicas, sujetos, significados e intencionalidades; está relacionada con planteos superadores y/o la innovación en las prácticas docentes. Es necesario acercar la tarea docente a la investigación y generar un proceso de trabajo sistemático y riguroso que intente echar luz sobre los problemas de la práctica docente desde el rol profesional del profesor.

En síntesis y por todo lo expuesto, es necesario redimensionar el espacio de la Didáctica de la Historia y de las Prácticas Docentes en la caja curricular del plan, optimizando la cantidad de horas semanales, redistribuir la carga horaria destinada a ambas materias en la malla curricular para lograr una mejor estructuración y formación del profesorado, redefinir la importancia de las correlatividades en los requisitos de cursado.

Conclusiones y Preocupaciones

Para el equipo de cátedra de la materia, dos docentes de planta y nueve adscriptas/os (tres profesores y seis estudiantes), la materia resulta una enorme responsabilidad, con un programa denso y a la vez recargado de actividades, en la preocupación por responder a las necesidades de formación del profesorado en un año de cursado.

Por otro lado, creemos que se deben considerar otros espacios de formación profesional del profesorado. Pensar en Prácticas Profesionales redimensionando y ampliando el concepto de prácticas docentes de Gloria Edelstein^[24]; incorporar las distintas Modalidades (hospitalaria domiciliaria, contextos de encierro, EIB, otras instituciones como los museos y/o espacios no formales como los centros comunitarios barriales).

En el desarrollo de la materia las prácticas docentes eclipsan y muchas veces desdibujan la especificidad teórica de la Didáctica de la Historia y por ello se constituye en desafío, priorizar una mayor profundidad en el desarrollo de su campo teórico. En este sentido, tanto la etapa de observación de clases y registro de clases, como etapa previa a la práctica intensiva y su análisis posterior, requieren de claridad y solidez en la formación disciplinar, en la perspectiva teórica de la didáctica de la historia y en los posicionamientos didáctico-pedagógicos para su enseñanza.

Respecto del trabajo de revisar la propia práctica, interesa que los sujetos practicantes, puedan visualizar las buenas decisiones, identificar las dificultades, las ausencias, las tensiones con la propia formación, para reflexionar y redefinir a futuro fortalezas y tomar decisiones respecto de los pendientes de su formación. En este sentido, debe fortalecerse aún más la etapa de pospráctica desde la reflexión sobre la propia práctica y la generación de ejercicios de investigación en didáctica de la historia.

Notas

- [1] Resoluciones CS N° 127-00 y CS N° 225/11, que incluye las modificaciones no estructurales que se introdujeron en el plan, no se modificaron los contenidos mínimos sino la modalidad de cursado de las asignaturas, aprobadas por el Consejo Directivo de la Facultad mediante Res. H. N° 300-11
- [2] Jackson, Philip (2002), *Práctica de la enseñanza*, España, Amorrortu Editores.
- [3] Para referencia se citan las actividades realizadas durante el año 2023:
Jornada Didáctica de la Historia en la Extensión Universitaria. Historia - Memoria, Historias locales en colegios secundarios de Salta: Memorias de la vida económica y social de El Galpón en la segunda mitad del siglo XX. Ver resolución en http://bo.unsa.edu.ar/dh/R2023/Res._0731_23.pdf Fecha: 3 de julio.
Workshop “Dispositivo de formación y contextos, las huellas de la práctica docente inicial en el profesorado de Historia”; Ver resolución en http://bo.unsa.edu.ar/dh/R2022/Res._1864_22.pdf Fecha: 5 de diciembre. Conversatorio “Didáctica de la Historia en la Formación del Profesorado: configuraciones del espacio curricular en los planes de estudio” Ver resolución en http://bo.unsa.edu.ar/dh/R2023/Res._0488_23.pdf Fecha: 2 de Junio. “I Jornada Pueblos Originarios e Interculturalidad en la Formación del Profesorado” Ver resolución en http://bo.unsa.edu.ar/dh/R2023/Res._1476_23.pdf Fecha: 7 de octubre. Conversatorio “Colegio Hospitalario Domiciliario. Cuando el contexto y la construcción de contenidos exceden literal y simbólicamente los “muros” de la escuela” Ver resolución en http://bo.unsa.edu.ar/dh/R2023/Res._1103_23.pdf Fecha: 28 de agosto. Conversatorio “I Jornadas Pueblos Originarios e Interculturalidad en la Formación del Profesorado” Ver resolución en http://bo.unsa.edu.ar/dh/R2023/Res._1476_23.pdf Fecha: 7 de octubre.
- [4] Ezcurra, Dana; Girado, Agustina y Torená, Alejandro (2020), “Territorializar la extensión universitaria: diálogo de saberes y co-construcción de conocimiento”, *Masquedós*, n° 5, 1-9.
- [5] Senger, Mariela, et al. (2018), “Retos de la Extensión para la formación del profesorado universitario en ciencias: Prácticas que re-ligan a la formación docente con el territorio en la UNMDP”, *Masquedós*, n° 3, 41-51.
- [6] Terigi, Flavia (2009), *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa.*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- [7] Terigi, Flavia, 2009, Ob. Cit., p. 9
- [8] 2020: 33 cursantes, 33 promocionados, en el marco de las condiciones de excepcionalidad de la normativa institucional de la facultad que

permitió la eliminación de correlativas por la imposibilidad de sustanciar los exámenes de marzo y mayo de 2020. 2021: 12 cursantes, promocionados 8. 2022: 9 cursantes, 5 promocionados. 2023: 9 cursantes y 5 en condiciones de cursado.

- [9] Camilloni, Alicia (2007), *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- [10] Pagés, Joan (2004), “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores”. En José Antonio Gómez Hernández y María Encarna Nicolás Marín (coords.), *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia, Universidad de Murcia, 158.
- [11] Esta unidad se asienta en una discusión planteada por Joan Pagés en un trabajo del año 2007 “Si creemos que la finalidad fundamental de la enseñanza de la historia es ubicar a los escolares en su mundo con conocimiento de causa -¿de dónde venimos?, ¿por qué nuestro mundo es cómo es?, ¿podría haber sido de otra manera?, ¿qué hemos de conservar, qué hemos de cambiar?, ¿por qué? y prepararles para tomar parte activa en la vida social, económica, política y cultural de su comunidad y del mundo, deberíamos pedir a las administraciones una profunda reflexión sobre los contenidos y las habilidades que han de aprender para desarrollar su pensamiento y su conciencia histórica. Deberíamos ser capaces de renunciar a una programación basada en la cantidad de contenidos para centrarnos en los contenidos fundamentales”. Pagés, Joan (2007), ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?, *Revista Escuela de Historia*, n° 6, vol. 1.
- [12] Este eje de carácter transversal pretende responder al necesario abordaje de contenidos irrenunciables en el aula: pueblos originarios e interculturalidad en la enseñanza de la Historia; derechos, discapacidad y enseñanza inclusiva; ESI, los irrenunciables del eje “respetar la diversidad”.
- [13] Jara, Miguel Ángel y Santisteban, Antoni (2018), “Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía”. En Miguel Ángel Jara y Antoni Santisteban (coords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, Cipolletti, Argentina, Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue, 273-284. Fontana Josep (2003). “¿Qué Historia enseñar?”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, n° 7. En línea: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10297/pr.10297.pdf. Izquierdo Jesús (2011), “Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia”, *Reseñas de enseñanzas de la Historia*, n° 9, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, Córdoba. Universitat. Santisteban, Antoni y Pagés, Joan (2016), “La Historia y la Enseñanza de la Historia. Un punto de vista desde la

- Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales”. En de Miguel Jara y Graciela Funes (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*, Cipolletti, 63-86.
- [14] “No solo tienen relación con una problemática socialmente viva -que es la ausencia de las mujeres, la infancia y las etnias- en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, sino que es un llamado a repensar la educación, las prácticas de enseñanza y las posibilidades que existen para la construcción de un mundo desde la justicia social”. Jara, de Miguel y Santiesteban, Antoni, 2018, Ob. Cit., p. 215.
- [15] González, María Paula (2019), “La historia en la escuela secundaria en Argentina a inicios del siglo XXI: hacia un nuevo código disciplinar”, *Historia Y Espacio*, vol. 15, n° 53. En línea: <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8658>
- [16] Contreras Oré, Fabio (2013), “Vigilancia epistemológica”, *Horizonte de la ciencia*, vol. 3, n° 5, 39-43.
- [17] Fontana, Joseph, 2003, Ob. Cit.
- [18] Izquierdo, Jesús, 2011, Ob. Cit.
- [19] Santiesteban Fernández, Antoni (2010), “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clío & Asociados*, n° 14, 34-56. En línea: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019pdf
- [20] Santiesteban Fernández, Antoni, 2010, Ob. Cit., p. 46.
- [21] Ankersmit, Frank (2004), *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*, México, FCE.
- [22] Cerdá, Celeste y Mera, María (2020), “Pensamiento Histórico y Didáctica: una cartografía posible”. En *X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente: desafíos actuales de las Ciencias Sociales y Humanas*, Universidad Nacional de Córdoba.
- [23] Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995), “Una propuesta teórico-metodológica para las prácticas docentes”. En Gloria Edelstein, *Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz, 63-78.
- [24] Edelstein Gloria y Coria, Adela, 1995, Ob. Cit.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12778923010>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Karina Carrizo Orellana, Cecilia Osán Ramírez
**DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y PRÁCTICA DOCENTE.
CONSTRUCCIÓN, CONFIGURACIONES Y GIROS EN
TORNO A LA MATERIA EN LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE HISTORIA EN LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SALTA**
**DIDACTICS OF HISTORY AND TEACHING PRACTICE:
CONSTRUCTION, CONFIGURATIONS, AND SHIFTS
REGARDING THE SUBJECT IN THE TRAINING OF
HISTORY TEACHERS AT THE NATIONAL UNIVERSITY
OF SALTA**

Andes

vol. 35, núm. 1, p. 266 - 283, 2024
Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y
Humanidades, Argentina
andesportalderrevistas@rectorado.unsa.edu.ar

ISSN: 0327-1676

ISSN-E: 1668-8090