

Dossier

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO. AVANCES Y PENDIENTES EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES – UNCA

THE DIDACTICS OF HISTORY IN THE EDUCATIONAL AND RESEARCH FIELDS: PROGRESS AND PENDING ISSUES AT THE FACULTY OF HUMANITIES, UNCA

Elvira Isabel Cejas

Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
ecejias@gmail.com

Mónica Alejandra Olivera

Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
moniolivera@gmail.com

Andes vol. 35 núm. 1 284 314 2024

Instituto de Investigaciones en Ciencias
Sociales y Humanidades
Argentina

Recepción: 09/11/2023
Aprobación: 10/07/2024

Resumen: En este artículo se presenta un marco referencial en el que se inscribe el plan de estudios de la carrera Profesorado en Historia en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA). En ese contexto interesa develar el lugar de la Didáctica de la Historia, para ello, se recorre el largo y viejo debate entre las didácticas generales y las específicas, entendido como un proceso sinuoso, en el que fueron configurándose las didácticas específicas, entre ellas, la Didáctica de las Matemáticas, que abrió el camino a otras, como la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia. En estas últimas, se profundizará en las particularidades y los debates que las incluyeron para conocer su estado actual en la educación superior y en la investigación. Se toma como caso de análisis, el plan de estudio 2010, vigente en la carrera Profesorado en Historia en la Facultad de Humanidades, considerando sus fortalezas y debilidades y enfatizando el lugar que ocupa la Didáctica de la Historia.

Palabras clave: Didáctica de la Historia, Plan de estudio 2010, Enseñanza-Investigación.

Abstract: This article presents a referential framework within which the curriculum of the History Teaching program at the Faculty of Humanities of the National University of Catamarca (UNCA) is situated. In this context, it aims to uncover the role of History Didactics, traversing the longstanding debate between general didactics and specific didactics, understood as a winding process through which specific didactics, including Mathematics Didactics, paved the way for others such as Social Sciences and History Didactics. The article delves into the particularities and debates surrounding these latter disciplines to understand their current state in higher education and research. The analysis focuses on the 2010 curriculum of the History Teaching program at the Faculty of Humanities, considering its strengths and weaknesses and emphasizing the role of History Didactics.

The study adopts a qualitative approach, as it allows for holistic thinking and deep exploration of the meanings interwoven in these contexts. To achieve this,

document analysis is employed, with a focus on selected literature and the curriculum designed for this purpose.

Keywords: History Didactics, 2010 Curriculum, Teaching-Research.

Introducción

En este artículo se presenta un marco referencial en el que se inscribe el plan de estudios de la carrera Profesorado en Historia en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA). En ese contexto interesa develar el lugar de la Didáctica de la Historia, para ello, se recorre el largo y viejo debate entre las didácticas generales y las específicas, entendido como un proceso complejo, en el que fueron configurándose las didácticas; entre ellas, la Didáctica de las Matemáticas, que abrió el camino a otras, como la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia. En estas últimas, se profundizará en las particularidades y los debates que las incluyeron para conocer su estado actual en la educación superior y en la investigación. Se toma como caso de análisis, el plan de estudio 2010, vigente en la carrera Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades, considerando sus fortalezas, debilidades y enfatizando el lugar que ocupa la Didáctica de la Historia.

El trabajo se inscribe en una lógica cualitativa, pues, es la que nos permite pensar en forma holística y ahondar en los sentidos que se entretejen en esos contextos. Para ello, se utiliza el análisis de documentos, focalizando en la bibliografía y el plan de estudio seleccionado a tal fin.

El escrito se organiza en los siguientes apartados: en primer lugar, se refiere al debate entre la Didáctica General y las específicas, y en este contexto se profundiza en la Didáctica de las Ciencias Sociales, y la Didáctica de la Historia. En segundo lugar, se trabaja, la Didáctica Específica en el Profesorado de Historia, Facultad de Humanidades UNCA y finalmente, se aborda los nuevos entramados a partir de las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial.

Debate entre la Didáctica General y las específicas

El debate entre la didáctica general y las didácticas específicas tienen una larga data en los campos académicos. Davini, María Cristina^[1] expresa que ese debate tiene historia y por ende podríamos diferenciar a aquellos que niegan esa relación de quienes buscan la articulación entre ambas.

La didáctica general dio lugar a numerosos debates a su alrededor. En primer lugar, el debate se centró en la legitimidad disciplinar ¿es la didáctica una ciencia? Otro dilema, ¿a quién pertenece esta ciencia? Es parte de las ciencias de la educación o una parte de la psicología, este dilema se ubicó geográficamente en los países europeos y latinoamericanos. Los primeros defienden su pertenencia a las Ciencias de la Educación, mientras que los países de la esfera anglosajona entienden que se inscribe en la Psicología.

Por otro lado, la didáctica general reconoce, según Camilloni^[2], “deudas” con otras disciplinas como la psicología, la antropología y posteriormente la sociología. Estas deudas se pusieron de manifiesto en los temas abordados en el campo de la didáctica.

La didáctica general a través del tiempo tuvo diferentes percepciones, su base normativa, burocrática, técnica hasta convertirse en la ciencia de la enseñanza o el arte de enseñar. En la propuesta de Amos Comenio (S. XVII)^[3] se establece la organización de las reglas de métodos para hacer que la enseñanza sea eficaz. Herbart (S. XIX)^[4] desarrolla los pasos formales de la enseñanza enfatizando el proceso de instrucción como transmisión de saberes. En el siglo XX, conocido como “el siglo del niño”, la influencia de la escuela nueva y sus diversas expresiones metodológicas, permiten un desplazamiento del disciplinamiento y la instrucción hacia el desarrollo del sujeto del aprendizaje. Surgen en este contexto las primeras “especializaciones” que toman en cuenta las edades de los estudiantes, las propuestas didácticas adaptadas, las experiencias metodológicas de María Montessori; los centros de interés de Decroly; entre otros.

Camilloni^[5] se propone exponer el complicado problema de las relaciones entre las didácticas. Mientras la Didáctica General constituye una teoría de la acción pedagógica sin diferenciar con carácter exclusivo campos de conocimiento, los principios de esta tienen alcances más amplios y con la intención manifiesta de abarcar la más amplia gama de situaciones diversas de enseñanza.

Las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos de conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Alicia Camilloni^[6] sostiene que las didácticas específicas refieren a divisiones, subdivisiones, subdisciplinas dominios, es decir, los distintos niveles educativos, las edades de los estudiantes, las disciplinas, el tipo de institución, las características de los sujetos. Se advierte un nuevo desplazamiento del sujeto que aprende a la organización del sistema escolar. Para la autora, estos campos de conocimiento (la DG y las DE) deberían coordinarse en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, lo cual implica un gran desafío. No sería ajustado a la verdad esquematizarlas al modo de un árbol en el que la didáctica general constituyera el tronco del que como ramas derivaran de las didácticas de las disciplinas.

Afirmando Camilloni que: *“Las Didácticas general y específicas deben coordinarse, en consecuencia, un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, porque trata de una coordinación que encuentra, a la vez, buenos motivos y grandes obstáculos”*[7].

Edith Litwin^[8] señala que, en la década de 1970, el interés de la didáctica general se centró en los objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación, dimensiones de la agenda didáctica clásica. De esta manera, se advierte una fuerte impronta de la racionalidad

tecnocrática, que otorga valor a la planificación y la eficiencia. Por su parte, lo disciplinar cobra un espacio singular, entre las ciencias de referencias, que dan lugar a las didácticas específicas y/o didácticas especiales, quienes se convierten en centros de atención, que procuran conocer el objeto de estudio para enseñarlo, sólo basta con saber historia para enseñarla.

Por su parte, Joseph Schwab,^[9] estudioso del currículum en Estados Unidos, señala que de las cinco principales currículas científicas presentes en la escuela media, hay un aporte de los especialistas de estas disciplinas; mientras que la contribución de los educadores propiamente es menor y en algunos casos nula. En este contexto, Schwab, distingue:

1. Mega teorías en el campo de la didáctica general que procuran un discurso interpretativo global comprensivo, con la consecuente pérdida de producción de reglas de acción. Un ejemplo de mega teoría serían las producciones de José Gimeno Sacristán comprendidas como totalidad para poder transformarlas. La teoría curricular y de la enseñanza incluye a las teorías políticas, sociológicas, culturales y de sistemas simbólicos, lingüística, teorías cognitivas y psicogenéticas, el análisis institucional y el estudio de las tecnologías.
2. Teorías diafragmáticas: las didácticas especiales^[10] reducen el proceso de enseñanza a una tarea formativa en las distintas materias y se basan en teorías automatizadas y fragmentarias. Un ejemplo serían las producciones de Ives Chevallard, Guy Brousseau, Grupo IREM (Instituto de Investigación en Enseñanza de la Matemática); quienes dejaron sentado que lo que se enseñe y como se enseña será tarea de los matemáticos, quienes dominan el objeto y sus reglas inmanentes.^[11]

En esta última, se refiere a didácticas especiales, que según Gonzalo De Amézola (2015) proponen un modelo común de transmisión para cada una de las disciplinas, es decir que la didáctica general es la encargada de generar un modelo común para la transmisión de cada una de las disciplinas; los conocimientos externos (Historia, matemática, geografía) y por ende el problema de la enseñanza de ellas sería un problema de la didáctica y no de la disciplina que se enseña.

En este trabajo, se refiere al concepto de didácticas específicas, comprendiendo *“que cada una de las disciplinas (bases) tiene una lógica y características singulares, cuya enseñanza no depende de un modelo general para transmitir un conocimiento”*^[12]. De esta manera, los problemas de la enseñanza devienen de las particularidades del conocimiento específico y por ello para enseñar Historia habrá que comprender el conocimiento histórico.

Una de las didácticas específicas pioneras fue la Didáctica de las Matemática, quien otorga al campo el concepto de “transposición didáctica”, que permite explicar, desde la perspectiva de Yves Chevallard,^[13] el paso del conocimiento erudito al conocimiento enseñable, procurando conservar la pureza conceptual y metodológica, para evitar caer en la reducción y banalización en las prácticas de enseñanza escolar.

Este concepto de “transposición didáctica” (TD) se hizo extensivo a las diferentes didácticas específicas; en algunos casos, se incorporó, tal cual lo expresaba Chevallard y en otras disciplinas dio lugar a nuevos debates. En la didáctica de la Historia, el concepto de TD fue discutido. En relación a ello, María Paula González^[14] contribuye a hacer una relectura del concepto en cuestión, señalando que las producciones que surgen en el aula, no necesariamente son reflejos del saber científico, exclusivamente. Las producciones del aula son saberes escolares o como expresa André Chervel^[15] conforman “disciplinas escolares”; materias escolares en voz de Ivor Goodson.^[16] De esta manera, se alejan del concepto de transposición didáctica que muestra una posición de adaptación del saber científico al saber escolar, subyugando este último al primero. Se oponen a la idea de que el saber que se comparte en las escuelas deviene exclusivamente del conocimiento científico.

La autora fundamenta sus afirmaciones en diferentes referentes teóricos que contribuyen a su posicionamiento frente al concepto de transposición. André Chervel habla de la disciplina escolar y sostiene que *“el saber escolar tiene una entidad propia, no es una vulgarización científica, sino una creación histórica de la escuela, por la escuela y para la escuela”*^[17]. De esta manera, reivindica a la institución como un espacio de producción y no de reproducción, puesto que ese saber escolar nace en la escuela y a posteriori se convierte en un campo científico, como es el caso de la Historia. Finalmente define a las disciplinas escolares como productos socio histórico que se fueron configurando y modificando a lo largo del tiempo y en pos de la cultura escolar.

Por su parte, Ivor Goodson señala que a las *“materias escolares, es preciso verlas en sus propios términos y tenerlas por lo que son. Y una vez hecho esto, no solo importaran las disciplinas sino también muchas otras cosas, que son de gran interés psicológico y social y no deben pasarse por alto”*.^[18] Entonces, las materias escolares responden a las necesidades y funciones de la escuela. Siguiendo a González, *no se derivan de los campos del conocimiento académico ni se organizan en función de ellos sino que se imponen por la presión social que combinan elementos diversos extraídos de diferentes espacios de investigación y que se asocian con contenidos tradicionales de la disciplina*.^[19]

Develay y Astolfi^[20] expresan que las transformaciones que experimentan los saberes científicos en la escuela no implican una desviación o degradación sino una necesidad constructiva que

favorece a la comprensión de los estudiantes. Precisamente se ponen de manifiesto procesos de didactización (explicaciones, ejemplificaciones, analogías); procesos de axiologización (selección, énfasis, omisiones, negaciones de ciertos contenidos) todo ello confluye en los saberes escolares, además de los saberes académicos.

También, Nicole Lautier^[21] critica el concepto de transposición didáctica y afirma el estatuto especial del saber escolar por su doble objetivo científico y cívico. Además, señala que en él confluyen factores, tales como, los deberes de la memoria, la cultura histórica, los medios de comunicación, etc.

Finalmente, María Paula González, expresa:

(...) los polos epistemológicos de Chevallard; Histórico de Chervel y sociológico de Goodson son dimensiones concurrentes y no excluyentes. El primero ha servido para alertar sobre lo que se investiga y lo que se enseña en la escuela; el segundo ha permitido pensar el carácter productivo de la cultura escolar y pensar lo que la escuela crea puertas adentro. El tercero, nos ha indicado la importancia de las luchas sociales en la configuración de los contenidos escolares.^[22]

Entonces en la Didáctica de la Historia, la TD es un concepto que requiere tomar en cuenta al docente como un constructor del saber escolar, que apela a los saberes académicos, pero no exclusivamente a ellos, pues, confluyen en esa construcción la didactización, los valores, los propósitos cívicos y sociales que se proyectan en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales.

El tratamiento de este concepto en el marco de las didácticas específicas, permite evidenciar que se requiere conocer la lógica y la singularidad de la disciplina objeto de estudio y de enseñanza. Además de entender que la relación entre la didáctica general y las específicas, no se tratan de campos irreconciliables, sino que retroalimentan para poder generar explicaciones y aportar conocimiento que redunden en beneficio de la enseñanza. Por lo tanto, en esta propuesta el debate entre la didáctica general y específica reconoce una relación integral y dialéctica entre ambas.

La Didáctica de las Ciencias Sociales

En el apartado anterior hemos definido la Didáctica como una teoría de la enseñanza y ahora agregamos de “las ciencias sociales”, un conjunto de conocimientos y disciplinas sociales como son la Historia, la Geografía, el Derecho, la Antropología, la Política, entre otros.

¿Cómo definimos la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS)? Seguimos aquí a Moglia y Trigo^[23] quienes nos permiten historizar el recorrido de la DCS, según diferentes concepciones, acordes con los paradigmas vigentes. Así se la considera, en primer lugar, como un conjunto de técnicas y propuestas metodológicas para la enseñanza, destacándose su sentido procedimental, técnico. Como consecuencia

de esa mirada instrumental, se percibe un divorcio entre la teoría y la práctica, tan común en los trayectos formativos de los docentes. Se otorga mayor presencia a las materias disciplinares en relación con las didácticas específicas y pedagógicas. Con el paso del tiempo la DCS logró ser un campo de producción que se manifiesta en la apertura y el crecimiento de investigaciones propias del campo de la didáctica. Los objetos de estudio varían desde los materiales curriculares, las propuestas de clases, las orientaciones didácticas y las reflexiones acerca de la importancia de enseñar Ciencias Sociales en la escuela. De esta manera, se rompe con la idea de dividir entre teoría y práctica, se procura entender a la DCS como una construcción integral en la formación de los docentes, una articulación entre teoría y práctica, y también advertimos la ruptura con la idea de que primero hay que saber y después aplicar.

Los diferentes didactas de las Ciencias Sociales señalan que el futuro docente debe construir un conocimiento profesional en el que se incluyan referentes prácticos que den significado e intencionalidad a la teoría, al mismo tiempo que la teoría ilumine la práctica y dirija la acción.^[24] En el mismo sentido Porlán y otros, explican que el conocimiento profesional incluye dos tipos de saberes, los formalizados: conocimiento metadisciplinar, cosmovisiones, conocimiento disciplinar y didácticas específicas, y los saberes experienciales: teorías implícitas, rutinas, guías de acción, creencias, principios de actuación y conocimientos curriculares concretos.^[25]

Cabe aclarar que la DCS es un espacio en la formación de los estudiantes de las carreras de profesorado primario, mientras que en los trayectos formativos de los profesores que se desempeñarán en el nivel secundario, terciario y universitario la parrilla curricular propone las didácticas específicas, es decir Didáctica en Historia, Geografía, Derecho, Política, etc.

Pilar Benejam y Joan Pagés señalan que la Didáctica tiene su fundamentación teórica en la epistemología de las ciencias o las ciencias referentes (historia, geografía, política), mientras que las respuestas a cómo enseñar y evaluar buscan su coherencia en los supuestos de las teorías socioculturales, en las teorías del aprendizaje y en el conocimiento pedagógico, teórico práctico. Todos estos se funden en la DCS que ha construido un campo de reflexión que le es propio, porque se distingue del conocimiento científico, integra y a la vez se diferencia de lo pedagógico, incluye la lógica, la semántica y la metodología de la ciencia referente. La DCS también cuenta con un campo práctico único, que es el de la enseñanza y el aprendizaje de esta materia en el contexto concreto del aula.^[26]

El gran momento de las Ciencias Sociales, y en especial de ellas en la escuela, se dio en Argentina en la década de 1990, cuando encontramos numerosas obras que llevan el título: “Didáctica de las Ciencias Sociales”. También surgieron debates sobre la cuestión de si las Ciencias Sociales conforman un grupo de conocimiento y si cada

uno de ellos posee una lógica epistemológica, teórica y metodológica que los hace singulares.

Hoy la DCS se ha conformado como un espacio consolidado, con objetos varios de estudio, y con buenas producciones en el campo científico. Por ello, Moglia y Trigo expresan que:

es un campo de encuentros y tensiones múltiples, en el que se cruzan la arqueología de los saberes, la exploración de los imaginarios colectivos, la historia del pensamiento y de las disciplinas de la historia social, los procesos simbólicos, el análisis cultural, la psicología del aprendizaje, la lingüística, la semiótica y la lógica.^[27]

Por su parte, Jara y Funes nos permiten realizar una relación entre las prácticas investigativas y las de enseñanza. Analizan las acciones que desarrollan los docentes en sus aulas y explican que son los hacedores de escuelas, de las enseñanzas de la historia y las historias locales. Manifiestan la tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten lo nuevo y lo viejo en un misma/o profesor/a. Se trata de una enseñanza viva, atravesada por distintas orientaciones y movida por sus actores, los cuales a su vez tienen distintas maneras de entender y realizar sus prácticas y de enfrentar los cambios.^[28]

Estos autores nos muestran la conexión entre la DCS y la Didáctica de la Historia. De algún modo quiebran el debate de la década de 1990 acerca de si era factible utilizar el concepto ‘ciencias sociales’ o debía remitirse a la ‘ciencia referente’ (Historia, Geografía, Derecho, Política). La idea de Ciencias Sociales se ha naturalizado en las escuelas primarias, donde existe una organización real de este conjunto de ciencias que, al pasar a la escuela secundaria, se vuelve a quebrar en disciplinas sociales como la Historia y la Geografía, siempre presentes en las currículas escolares. Últimamente se han incorporado la Economía y el Derecho, entre otras.

La Didáctica de la Historia: intereses y objeto de estudio

¿Desde dónde miramos a la Didáctica de la Historia (DH) hoy? Ingresar al campo de la enseñanza de una disciplina en particular nos lleva al terreno de las didácticas específicas y a la mejora de las habilidades de su dominio, que es lo que estuvimos desarrollando en la primera parte de este trabajo.

La DH es el entramado de las prácticas más la teoría. A lo largo del tiempo se fueron agregando partes a esta textura que adquiere hoy cuerpo propio. En coincidencia con Díaz Barriga: “*La construcción de una didáctica de la historia es una empresa sumamente compleja, que requiere tanto de la determinación del estatuto epistemológico de esta disciplina como del reconocimiento del carácter y problemática propia de la enseñanza y aprendizaje*”.^[29]

La DH en los últimos años se ha transformado en una cátedra bisagra para las prácticas y la formación docente. En el campo de la Historia, la didáctica es fundamental ya que por años se han desacreditado los métodos en la enseñanza que se desarrollaba en las aulas, métodos expositivos, unidireccionales, memorísticos, datistas, ausentes de relaciones. En consecuencia, se emprende una búsqueda hacia la confluencia con diversas ciencias.

Siguiendo a Prats: *“Para conocer o comprender un acontecimiento histórico necesitamos recibir información histórica, pero los componentes de esta información no son la finalidad, sino el inicio, ya que la Historia no se reduce a saber los nombres, fechas y acontecimientos”*.^[30] Es preciso que el alumno comprenda para poder formular explicaciones generales del período histórico y del conjunto social en el que está enmarcada la historia de una determinada ciudad, localidad y región. La labor del docente de Historia es compleja debiendo instalar la contextualización en las aulas.

La enseñanza de la Historia debe desafiar el laberinto del conocimiento histórico, utilizando modelos explicativos, comprensivos y propositivos para la caracterización de la Historia escolar. Por añadidura:

[...] consideran nuevas alternativas frente a la historia tradicional, acercando los límites de la historia a los de las vidas de las personas, con el fin de que la historia se humanice y, por ende, resulte más próxima y comprensible. Se trata de extender el sustento de la historia, ampliar su ámbito de estudio, aprovechar nuevas materias primas y ofrecer nuevos mapas de conocimiento [...].^[31]

Carretero y Kriger consideran que, *“el interés por la función política de la historia escolar parece haber crecido desproporcionadamente en relación con el interés por su función pedagógica, propiciando algunos usos incorrectos del pasado”*.^[32] Plantean además la importancia de distinguir entre el pensamiento historiográfico de los especialistas y su eventual uso en la esfera educativa asignándoles a los historiadores el rol de custodios del pasado y fundamentalmente de la conciencia histórica en el presente. Es importante en este sentido que los diálogos entre las corrientes historiográficas estén presentes en el campo de la enseñanza escolar y que se pueda construir y deconstruir el pasado común.

La DH ha realizado importantes avances en el campo de la investigación. Para conocer las líneas de investigación procedimos al análisis de la Revista *Clío & Asociados*,^[33] fuente privilegiada, como expresa Finocchio,^[34] para conocer las producciones sobre la investigación en enseñanza de la Historia en nuestro país. Se trata de una revista tradicional, por su permanencia en el tiempo y su significado en el mundo académico, que difunde avances de investigaciones, artículos y experiencias docentes que se inscriben en un campo en construcción: la enseñanza de la Historia. En los

números estudiados, por un interés investigativo, se observa una ampliación hacia las Ciencias Sociales.

La revista objeto de estudio es una propuesta de dos Universidades Nacionales, la del Litoral y la de la Plata. Nos centramos en la indagación y el análisis de los números 22 al 33, que corresponden a 2016 hasta 2022. La revista es semestral, sólo en 2018 hay una sola publicación que corresponde al primer semestre.

Siguiendo las líneas señaladas por Finocchio^[35] quien analizó veinte años de la revista *Clío & Asociados*, se pueden delimitar las siguientes líneas de investigación:

- Estudios sobre currículum
- Aprendizaje histórico
- Estrategias y prácticas de enseñanza
- Formación docente
- Enseñanza de la Historia reciente

Sobre esta base podemos marcar la continuidad de las líneas antes citadas en los seis años de estudio. También podemos advertir una multiplicación de los artículos relacionados con la enseñanza de la Historia reciente.

Durante el período analizado podemos advertir nuevas líneas de investigación:

- Los jóvenes y la Historia
- La enseñanza de la historia en contextos de encierro
- Las nuevas tecnologías en la enseñanza de la historia
- Las representaciones de los profesores de historia
- La enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco de profesiones socio sanitarias
- Reflexiones en tiempos de pandemia. Número especial
- La enseñanza de la historia local y regional

Los intereses investigativos se centran en nuevas temáticas o fragmentos de la Historia: latinoamericana, los pueblos originarios, cuestiones incipientes, enseñanza de la Historia local, regional y género.

Hay presentaciones que se basan en el método comparativo, especialmente en lo que se refiere a Latinoamérica, entre los diferentes

países de la región: Chile, Brasil y nuestro país. En los últimos números se advierten trabajos sobre Colombia, México y España.

A continuación, proponemos el cuadro 1 que clasifica a los trabajos presentados en los diferentes números y las líneas de investigación, tradicionales y nuevas, en las que se inscriben, acorde a los criterios seleccionados:

Cuadro 1.

Temas de investigación en la Revista CLIO&ASOCIADOS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nº 22			6	1						1	
Nº 23			5		2						
Nº 24	3	2	1	1							
Nº 25	5	2			3						
Nº 26	1		2		2						5
Nº 27	1	1	2		6						
Nº 28	3			6							
Nº 29	3	2	3	2							
Nº 30	1		1		2			1			
Nº 31	4	2			2					1	
Nº 32	3	2	4	2	1						
Nº 33	2	1	2		1			1			
Total	26	12	26	12	19			2		2	5

Referencias: 1-Estudios Curriculares (EC); 2- Aprendizaje Histórico (AH); 3-Estrategias y Prácticas de Enseñanza (EPE); 4- Formación Docente (FD); 5- Enseñanza de la Historia Reciente (EHR); 6- Investigación y Enseñanza (IE); 7- Jóvenes e Historia (JH); 8- Enseñanza de Historia en Contextos de Encierro (ECE); 9- Las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza de la Historia (NTICSEH); 10- Representaciones de los Profesores/Estudiantes sobre la Historia (RPH); 11-Enseñanza de las Ciencias Sociales en las Profesiones Socio - Sanitarias.

Fuente: Matriz de elaboración propia. Números y líneas de trabajo. Las coloreadas corresponden a las que tienen mayores números de trabajos.

La Didáctica Específica en el Profesorado de Historia, Facultad de Humanidades UNCA

La Facultad de Humanidades de la UNCA tiene una larga trayectoria en la preparación y formación de docentes. Sus cimientos están en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, que se creó en Catamarca en 1943 y permaneció hasta la creación de la Universidad Nacional de Catamarca, en 1972. Entre las primeras carreras que ofreció esta Facultad estaban las carreras de profesorado en Letras, Historia, Geografía, Inglés, Francés, Filosofía y Ciencias de la Educación, todas ellas permanecen actualmente. El único cambio fue la separación de Filosofía y Ciencias de la Educación. La oferta de formación docente corresponde a las siete carreras enunciadas.

En esta oportunidad nos focalizamos en el profesorado en Historia, una de las carreras de formación docente más antiguas, pues proviene del Instituto del Profesorado y, ya en la Universidad, desde 1972 a nuestros días, se encuentra en el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades. Esta carrera ha transitado por diferentes planes de estudio, a lo largo de los años: Plan 1984 - Plan 1989 - Plan 1996 y el plan 2010, que está vigente, conviviendo con el Plan de la Licenciatura que es de 1989. Siguiendo a Gonzalo De Amézola (2015) podemos afirmar que la necesidad de cambiar los planes de estudio.

surge en la reforma de los 90, cuando se procuró actualizar los contenidos de la asignatura Historia en la escuela, que desde entonces presenta cambios significativos en los diseños curriculares. Pero los problemas en la preparación no se agotan en la renovación de los conocimientos, ni son únicamente locales porque los diferentes procesos de cambio social producidos en el mundo hicieron que los requerimientos de su desempeño resulten más complejos.^[36]

El Plan 2010 fue diseñado de acuerdo con lo que establecen los lineamientos básicos sobre la formación docente de profesorado universitarios, elaborados por la comisión mixta Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y Consejo Universitario de ciencias exactas y naturales (ANFHE CUCEN) (2011). Además, responde a la decisión política, asumida por la Facultad de Humanidades, de renovar la formación inicial de profesionales docentes, a partir de un conjunto de análisis y reflexiones críticas de los planes que los antecedieron y en respuesta a las demandas del mundo actual, atendiendo a los cambios del sistema educativo nacional y provincial.

Según los lineamientos básicos, la finalidad de los profesorado universitarios se propone como una organización en campos de formación, ejes y contenidos. La formación docente es considerada un proceso integral y complejo que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional.

A partir de lo antes enunciado, desde el Departamento de Historia, se pretende formar un profesor de Historia que posea:

- Un conocimiento crítico de los procesos históricos y su relación entre las coyunturas actuales y su proyección futura.
- Una actitud de actualización continua, teniendo presente que la investigación histórica y la enseñanza están en permanente construcción.
- Habilidad para operar y reflexionar sobre las prácticas que genera el currículo y la construcción de los modelos didácticos.

- Conocimientos metodológicos y epistemológicos de la Historia y de otras ciencias sociales y del campo de las humanidades que contribuyen a desarrollar su práctica.
- Competencia para diseñar, elaborar y producir textos académicos y/o curriculares orientados a la especificidad de la profesión docente.
- Competencia para desempeñar tareas de conducción, planeamiento y evaluación institucional y de política educativa.
- Idoneidad para cooperar e intervenir en acciones y procesos de construcción de ciudadanía, identidades y conservación del patrimonio histórico y cultural.

En relación con este perfil de egresado se proponen los siguientes objetivos para la carrera:

- Adquirir una sólida formación disciplinar y de la didáctica de la Historia.
- Desarrollar procesos de aprendizaje del conocimiento histórico que articulen los aspectos teóricos y epistemológicos con los principios de su didáctica.
- Promover la adquisición de conocimientos necesarios para la elaboración de propuestas curriculares de Historia en distintos contextos institucionales.
- Alcanzar el desarrollo de competencias para el trabajo autónomo y la formación permanente.
- Consolidar una formación disciplinar que permita la articulación con los contenidos de otras disciplinas de las ciencias sociales.
- Comprender la enseñanza de la historia como estrategia para el desarrollo y la praxis de la conciencia histórica y valorar sus aportes a la ciudadanización, la construcción de identidades y a la conservación del patrimonio histórico y cultural.
- Generar un pensar históricamente entendido como conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales, el pasado y su proyección futura.
- Favorecer la integración en equipos de trabajos interdisciplinarios para la comprensión de problemáticas

sociales y su intervención responsable desde la enseñanza de la Historia.

En el documento sobre lineamientos básicos para la formación docente los trayectos formativos incluyen cuatro campos de formación. Se entiende por ‘campos’ a los saberes que se articulan en torno a un determinado tipo de formación que se pretende que desarrollen los futuros docentes. Los campos delimitan configuraciones epistemológicas que integran distintos contenidos disciplinarios y se diferencian no sólo por las perspectivas teóricas que incluyen sino también por la amplitud metodológica que se asocia al objeto de estudio. Las carreras docentes tienen en su interior cuatro campos de formación:

- Formación General
- Formación Disciplinar
- Formación Pedagógica
- Formación en prácticas profesionales docentes.

A continuación, presentamos el cuadro 2 extraído del documento sobre los lineamientos para la formación docente, con las relaciones entre los campos y la transversalidad que ocupan las didácticas específicas y las prácticas profesionales.

Cuadro 2

Relaciones entre los campos y la transversalidad que ocupan las didácticas específicas y las prácticas profesionales

	EJES		
a.- CAMPO DE FORMACIÓN GENERAL	1. SOCIO HISTÓRICO – POLÍTICO - CULTURAL con énfasis en el contexto de América Latina y Argentina. Con contenidos de: sociología, antropología, política educativa. 2. FILOSÓFICO - EPISTEMOLÓGICO Con contenidos de las disciplinas: Filosofía, Ética, Epistemología. 3. ESTÉTICO - EXPRESIVO Con contenidos de: lengua, comunicación, tecnología educativa e idiomas.		
b.- CAMPO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA	1. MARCO SOCIO -HISTÓRICO -POLÍTICO – EDUCATIVO Con contenidos de: Sociología, Política educativa, Historia de la educación y Pedagogía. 2. MARCOS INSTITUCIONALES EN CONTEXTOS DIVERSOS Con contenidos de: Política educativa, Sociología, Pedagogía y psicología. 3. PROCESOS Y SUJETOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DIVERSOS Con contenidos de: sociología, pedagogía, epistemología, Didáctica, psicología y tecnología educativa. 4.- INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Con contenidos de: Epistemología y Metodologías de la Investigación educativa.	DIDÁCTICA ESPECÍFICA Transversal a la Formación Pedagógica y a la Formación Disciplinar	d. CAMPO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE Transversal a toda la formación

c. CAMPO DE FORMACIÓN DISCIPLINAR	SERÁ INCLUIDO EN CADA DOCUMENTO BASE DE ACREDITACIÓN		
-----------------------------------	--	--	--

Fuente: Lineamientos básicos sobre formación docente de Profesorados Universitarios, elaborado por la comisión mixta ANFHE CUCEN, ciudad de San Juan 6 y 7 de abril de 2011.

En el Plan de estudio 2010 de la carrera de Profesorado en Historia se prevé una duración de cuatro años y se incluyen tres campos de formación:

- Campo de formación general
- Campo de la formación disciplinar
- Campo de la formación pedagógica – didáctica

La particularidad de este plan es que el campo disciplinar está dividido en áreas: Universal, Americana, Argentina, Teoría y Metodología de la Historia, Formación Complementaria y Formación Pedagógica Disciplinar. En esta última área se encuentra la Didáctica de la Historia, delineada entre lo disciplinar y lo pedagógico didáctico, aunque se marca la pertenencia al campo disciplinar. Otra singularidad del Plan es el régimen de correlatividades, que es lineal y por área.

A continuación, en el cuadro 3, mostramos la organización de los campos de formación, los espacios curriculares que integran cada campo, las correlatividades previstas y las horas destinadas a las materias objeto de estudio. Se resalta el lugar que ocupa la Didáctica específica en el campo disciplinar, en el área de formación disciplinar, y el campo de formación pedagógico - didáctico que incluye los espacios de Pedagogía, Psicología Educacional, Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y Didáctica General, a cargo de docentes de Ciencias de la Educación. Los demás espacios: Didáctica específica, Práctica I, Práctica II y Residencia se encuentra a cargo de profesores en Historia.

Cuadro 3

Estructura del PLAN 2010 vigente en el Departamento de Historia Facultad de Humanidades UNCA

ESTRUCTURA URRICULAR			Horas semanales	Horas totales
CAMPOS	ESPACIOS CURRICULARES	CORRELATIVAS		
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	CFG1 Introducción a la filosofía			
	CFG2 Problemáticas culturales del mundo contemporáneo			
	CFG3 Introducción a la Epistemología	CFG1 CFG2		
	CFG4 Tecnologías de la información y la comunicación			
	CFG5 Ética y deontología docente	CFG3		
CAMPO DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA	CFP1 Pedagogía		3	90
	CFP2 Psicología Educacional		3	90
	CFP3 Didáctica general	CFP1	3	90
	CFP4 Historia de la educación Argentina y Latinoamericana.	CFP2	3	90
	CFP6 Práctica I	CFP2 - CFP3 CFP4	6	75
	CFP7- Práctica II y Residencia			
CAMPO DE LA FORMACIÓN DISCIPLINAR	ÁREA UNIVERSAL			
	CFD1 Historia del antiguo y cercano oriente			
	CFD2 Historia de la antigüedad clásica: Grecia y Roma	CFD1		
	CFD3 Historia medieval	CFD2		
	CFD4 Historia moderna	CFD2 - CFD3		
	CFD5 Historia contemporánea (Desde 1789 a 1914)			

CFD6 Historia Contemporánea (desde 1914 hasta la actualidad)			
ÁREA AMERICANA			
CFD7 Prehistoria y arqueología general y Americana			
CFD8 Historia Americana I (1492 a 1914)			
CFD9 Historia Americana II (1810 a 1930)			
CFD10 Historia Americana III (1930 a la actualidad)			
ÁREA ARGENTINA			
CFD11 Historia argentina I (1776-1810)			
CFD12 Historia argentina II (1810-1930)			
CFD13 Historia argentina III (1930 a la actualidad)			
CFD14 Historia del Pensamiento Político Argentino			
CFD15 Historia del NOA			
CFD16 Historia de Catamarca			
ÁREA TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LA HISTORIA			
CFD17 Teoría de la Historia			
CFD18 Metodología de la Historia y Trabajo final			
CFD19 Historiografía general			
CFD20 Historiografía Argentina			
ÁREA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			
CFD21 Geografía			
CFD22 Antropología			

	CFD23 Economía			
	CFD24 Sociología			
	ÁREA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DISCIPLINAR			
	CFD25 Didáctica de la Historia			

Fuente: Plan de estudios de la carrera profesorado en Historia. 2010. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. UNCA

Los campos disciplinares de formación pedagógico didáctica y práctica profesional incluyen los siguientes espacios curriculares que se distribuyen en diferentes años de la carrera (cuadro 4):

Cuadro 4.

Campos disciplinares de formación pedagógico didáctica y práctica profesional y espacios curriculares. Elaboración propia.

Campos	Espacios curriculares	Régimen/año
FORMACIÓN PEDAGÓGICO/ DIDÁCTICA	Pedagogía	Anual - primer año
	Psicología educacional	Anual - primer año
	Didáctica General	Anual - segundo año
	Historia de la Educación	Anual - segundo año
DISCIPLINAR: ÁREA DE FORMACIÓN DISCIPLINAR	Didáctica de la Historia	Anual - tercer año
PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE	Práctica I	Cuatrimestral - tercer año
	Práctica II y Residencia	Anual - cuarto año

Fuente: Plan de estudios de la carrera profesorado en Historia. 2010. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. UNCA.

El plan 2010 propone como contenidos mínimos para las materias que integran el campo disciplinar y el campo pedagógico didáctico, respectivamente:

Didáctica de la Historia (campo disciplinar): las renovaciones epistemológicas de la Historia y de su didáctica. Las políticas de enseñanza de la Historia. La investigación educativa de la enseñanza de la Historia, enfoques y resultados. Modelos didácticos.

Práctica docente I (campo pedagógico didáctico):

Eje temático N° 1: La enseñanza como práctica

La relación teoría práctica. El modelo complejo de las prácticas del conocimiento. Las prácticas educativas, pedagógicas y docentes. El conocimiento enseñando: los tiempos de la enseñanza y los saberes de la escuela. La necesaria reflexión sobre sí mismo en la práctica pedagógica: la vigilancia epistemológica y la vigilancia pedagógica.

Eje temático N° 2: Recursos para la reflexión sobre las prácticas

Técnicas de observación y modalidades de registros. Múltiples miradas desde el campo general y orientado. Elementos de

metodología de la investigación educativa: descripción institucional. Observación. Encuestas. Entrevistas, mirada institucional desde los actores involucrados.

Práctica II y Residencia (campo pedagógico didáctico):

Eje temático N° 1: Preparación para el ejercicio docente (periodo de ensayo)

Construcción del rol docente. Observación de clases y crítica pedagógica. Diseño de proyectos y clases. Clases de ensayo y crítica pedagógica orientada a la reflexión metacognitiva.

Eje temático N° 2: Intervención docente periodo de residencia

Diseños de proyectos y clases. Crítica pedagógica orientada a la autocrítica y enmarcada en el modelo sociocultural del contexto de evaluación.

Particularidades del campo de la práctica profesional docente

Las prácticas profesionales en la Facultad de Humanidades están reguladas por el Marco Acuerdo 2015. En 2022 se formó el Centro de Prácticas cuyos objetivos son lograr la articulación entre Práctica I y II, generar áreas de capacitación para los docentes que se encuentran a cargo de estos espacios y en un futuro más mediano conformar proyectos de investigación.

Tomando en cuenta lo antes enunciado, podemos establecer como conclusiones que, según los objetivos, el papel de la Didáctica de la Historia es un espacio que atraviesa la formación de los futuros Profesores de Historia, enseñar es la tarea fundamental en la carrera docente. Como expresa Gonzalo De Amézola, al diferenciar la didáctica general y la didáctica específica, señala que.

cuando se habla de “didácticas específicas” se entiende [...], que cada una de las disciplinas tiene una lógica y características singulares cuya enseñanza no depende de un modelo general para transmitir ese conocimiento. Los problemas de la enseñanza son considerados en este caso como dificultades propias de la misma ciencia que se pretende enseñar. En nuestro caso desde las particularidades de la Historia como una disciplina que constituye una forma de conocimiento específico y, por lo tanto, para pensar en su enseñanza resultaría necesario partir del conocimiento histórico.^[37]

Los nuevos entramados a partir de las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial

El siglo XX estuvo poblado de claroscuros en el campo de la tecnología educativa, caracterizada por la complejidad que se evidenciaba en la falta de adaptación de los docentes y alumnos a las propuestas y recursos implementados por las políticas públicas. Cuando llega el siglo XXI se produce una eclosión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, incentivando la

inclusión digital de los estudiantes con acciones dirigidas al sistema educativo.

¿Es posible pensar que los claroscuros en el campo de la tecnología educativa no se repetirán en este nuevo siglo, cuando imperen la inclusión, creatividad, innovación y buena enseñanza?

Para responder este interrogante no debemos dejar de lado la transformación mundial producida por la pandemia de covid 19, que tuvo diferentes etapas: primeramente, una etapa de incertidumbre en que se tomaron decisiones propias de una crisis; luego una etapa de adaptación parcial, en la que la enseñanza estuvo mediada por plataformas, meet, y cuadernillos y en ocasiones no hubo posibilidad de incluir a niños y jóvenes a los nuevos recursos. En la última etapa de la pandemia se evidenció una toma de conciencia de la comunidad educativa de la necesidad de capacitarse para enfrentar los cambios que llegaron luego de esta crisis.

Inteligencia Artificial y Didáctica de la Historia

La inteligencia artificial (IA) constituye actualmente una herramienta que tiene miles de aplicaciones en todas las actividades humanas y más aún en la ciencia, en cualquiera de sus ramas. De hecho, la usamos día a día sin darnos cuenta, ya que casi todas las personas tienen un teléfono celular y la gran mayoría al menos una vez ha usado algún tipo de buscador por Internet.

La IA se basa en algoritmos informáticos que realizan una secuencia de pasos de cálculo o de identificación. Con el crecimiento de las computadoras en su capacidad y velocidad de procesamiento han evolucionado hacia algoritmos más avanzados que comenzaron a estructurarse desde la invención de las redes neuronales. Las redes neuronales son algoritmos de computación que tienen la capacidad de aprender, emulando la habilidad de aprendizaje del cerebro humano. Debido a la alta capacidad de procesamiento de las computadoras actuales los algoritmos de aprendizaje lograron la capacidad de tomar decisiones y alcanzarán mucho más aún en el futuro.

La IA es una herramienta de suma utilidad frente a la cual solo podemos tomar una posición de aceptación, no tienen sentido negarse al aprovechamiento de sus capacidades si de hecho ya hace tiempo que las usamos y obtenemos ventajas de importancia, sobre todo en nuestro propio aprendizaje.

En nuestra tarea en el ámbito educativo la IA como herramienta se puede personalizar y adaptar a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes a través de su uso. Y también ayudar a los educadores en la evaluación y el seguimiento del progreso de los alumnos. La IA está en pleno auge y últimamente ha ganado mucho protagonismo de la mano de la aparición de cientos de herramientas que utilizan esta tecnología, entre las que se encuentra el Chat GPT. Existen

aplicaciones cada vez más sofisticadas y diversificadas que a medida que pasan los años se hacen más presentes en nuestras vidas.

En el ámbito de la educación, según Alqahtani y otros^[38], la IA está revolucionando rápidamente los métodos de enseñanza y aprendizaje debido a la introducción de innovadoras herramientas tecnológicas. Por su parte, Dai^[39] considera que estas herramientas de IA están siendo implementadas para ofrecer a los estudiantes una enseñanza adaptada a sus necesidades, brindando feedback instantáneo y ejercicios orientados. Tal enfoque está facilitando que asimilen los conceptos a un ritmo más ágil y tengan una comprensión más profunda de lo que están estudiando.

Desde las aulas más tradicionales hasta las instituciones más innovadoras, la IA está dejando su huella en la forma en que las nuevas generaciones aprenden y se desarrollan. Los viejos cuadernos y lápices conviven ahora con las computadoras y robots que potencian el aprendizaje. Como educadores debemos fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre los desafíos y oportunidades que presenta esta tecnología.

¿Cuál será nuestro papel futuro en el proceso de enseñanza - aprendizaje? La IA es una herramienta muy útil, pero es importante hacer distinciones:

- Una cosa es aprender ‘con IA’, por ejemplo, usando plataformas de aprendizaje de idiomas, matemáticas o lengua que permiten un seguimiento y tutorías personalizadas. En esta categoría también podemos incluir el uso de Chat GPT y otras aplicaciones generativas (de lenguaje, de imágenes, videos, sonidos). De estas últimas se está hablando muchísimo, pero son pocos los docentes que las usan con sentido pedagógico y creativo.
- Otra cosa es aprender ‘sobre IA’, es decir, la necesidad de entender cómo funcionan las tecnologías emergentes y reflexionar acerca de los usos, las oportunidades y los riesgos e implicancias éticas.
- Y por último aprender a ‘hacer IA’, a desarrollar aplicaciones utilizando la IA desarrollando aplicaciones.

Nuestros Propios Desafíos frente a la IA

Como todas las tecnologías, lo importante es utilizar herramientas y aplicaciones cuando realmente aporten a la experiencia educativa y siempre combinarlas con otras modalidades. El aprendizaje más profundo sucede cuando los/las estudiantes se embarcan en proyectos de su interés.

Estos procesos no recurren únicamente a la tecnología como herramienta de personalización, sino que invitan a desarrollar habilidades necesarias en el mundo actual: colaboración,

comunicación, creatividad, pensamiento crítico, solución de problemas. Por ello nuestro desafío más fuerte es dejarnos seducir por la eficiencia de la personalización que ofrece la IA, porque la dimensión social y el desarrollo de las habilidades tienen un valor enorme en el proceso de aprendizaje y constituyen una verdadera necesidad para el mundo cambiante e incierto.

Cada nueva tecnología nos hace replantear la experiencia educativa y sus modalidades. No hay recetas, sino que podemos decir que existen oportunidades que se presentan ante las cuales solo podemos estar abiertos a nuevos usos que hasta ahora no habíamos pensado. Por ejemplo, a la hora de evaluar con IA es posible simular conversaciones con personajes centrales del tema que se está estudiando. Con ello estaremos profundizando de manera creativa en el tema y también estimulamos el pensamiento crítico, clave para discriminar la información y la veracidad que surgen de las recomendaciones automatizadas.

Mucho depende de la manera en la que incorporemos la IA en el aula y la integremos con sentido a las prácticas pedagógicas. Los/las educadores/as no fueron preparados para estas transformaciones. Por eso hay que acompañarlos con formación y recursos, pero también con propuestas curriculares acordes a los tiempos que estamos viviendo. Los docentes actualmente experimentan demasiadas demandas y exigencias, se van agregando saberes y habilidades en un escenario dinámico que hace que su tarea se vuelve muy compleja.

Según Vera^[40] la IA plantea desafíos y oportunidades en la educación superior, tanto para profesores como para estudiantes. Entre los desafíos se encuentran: la brecha de acceso y equidad, la ética y la privacidad. El uso de algoritmos de IA en la evaluación y calificación de estudiantes puede plantear cuestionamientos éticos sobre la imparcialidad y la justicia en la valoración de su desempeño académico. Por otro lado, la integración de la IA en la educación superior también ofrece numerosas oportunidades, entre las que se pueden destacar: personalización del aprendizaje, mejora de la eficiencia y efectividad del proceso educativo, acceso a recursos de aprendizaje avanzados y mejora en la retención y finalización de programas educativos.

Apreciaciones finales

La Didáctica como ciencia tiene como principal meta lograr una construcción integral en la formación de los docentes, propiciando la correcta articulación entre teoría y práctica. En cuanto ciencia se apoya en cuestiones metodológicas y conceptuales que ayudan al futuro docente a discernir y articular qué, cómo y para qué enseñar lo que enseña. Esa construcción integral se apoya primero en el conocimiento disciplinar y en la Didáctica General para luego llegar a

optimizar las capacidades de los docentes mediante las Didácticas Específicas.

En este trabajo analizamos varios aspectos, en el contexto de la carrera Profesorado en Historia, entre los que visualizamos los campos de formación y los espacios curriculares que integran cada uno, las correlatividades previstas y las horas destinadas a las materias objeto de estudio. También resumimos las relaciones entre los campos y la transversalidad que para ellos ocupan las Didácticas Específicas y las prácticas profesionales.

La Didáctica de la Historia se ha transformado, en los últimos años, en una cátedra bisagra para las prácticas y la formación docente. En el campo de la Historia la Didáctica es fundamental ya que por años se han desacreditado los métodos de enseñanza que se volcaban en las aulas: métodos expositivos, unidireccionales, memorísticos, datistas, ausentes de relaciones. Actualmente se emprende una búsqueda hacia la confluencia con diversas ciencias.

Se advierte que la Didáctica de la Historia ha realizado importantes avances y que necesariamente no puede alejarse del campo de la investigación y de la apropiación de las nuevas tecnologías, entre las que no se puede dejar de lado la IA. La tarea superlativa de la Didáctica es, entonces, la de actuar como reguladora de la manera en que se incorpore la IA en el aula y se integre con las prácticas pedagógicas. Es importante acompañar a los docentes con formación y recursos, pero también con propuestas curriculares acordes con los tiempos que estamos viviendo.

La Didáctica de la Historia es un referente en la formación de Profesores en Historia. De acuerdo con el plan de estudio que hemos analizado, es transversal en el trayecto formativo. Este espacio se encuentra con las particularidades del conocimiento histórico y con la posibilidad de pensar en estrategias y herramientas que le permitan una transposición didáctica para hacer inteligible el conocimiento histórico a las futuras generaciones, sin caer en reduccionismos y desvirtuaciones, pensado que cada docente es el hacedor de su propuesta, es el creador de su construcción metodológica.

Sin lugar a duda todas las herramientas que se puedan transferir al docente en formación aportan para alcanzar una sólida formación disciplinar y particularmente para conducir al descubrimiento de nuevas perspectivas en la Didáctica de la Historia.

Notas

- [1] Davini, María Cristina (1996), “Conflictos en la evolución de la didáctica: La Demarcación de la Didáctica General y las Didácticas Especiales”. En Alicia Camilloni; María Cristina Davini; Gloria Edelstein; Edith Litwin; Marta Souto; y Susana Barco, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 41-75.
- [2] Camilloni, Alicia (1996), “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”. En Alicia Camilloni; María Cristina Davini; Gloria Edelstein; Edith Litwin; Marta Souto; y Susana Barco, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 16-39.
- [3] Amos Comenio (siglo XVII) el “padre de la Didáctica” en 1630 en su obra *la Didáctica Magna*, lega el ideal pansófico, es decir, enseñar todo a todos. De esta forma, la educación debía ser universal, tener orden y método. En Camilloni, Alicia, 1996, *Ob.Cit.*, pp. 16-39.
- [4] Johann Friedrich Herbart (siglo XIX) nos legó la idea de educabilidad. En relación a la didáctica la definió como la combinación de la enseñanza y la instrucción. En Camilloni, Alicia, 1996, *Ob. Cit.*, pp. 16-39.
- [5] Camilloni, Alicia (2007), *El Saber Didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- [6] Camilloni, Alicia (2008), “Didáctica general y Didácticas Específicas”, en *Academia de Conocimientos Interdisciplinarios*. En Línea: <https://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf>
- [7] Camilloni, Alicia, 2007, *Ob. Cit.*, pp. 27.
- [8] Litwin, Edith (2001), “El Campo de la Didáctica. La búsqueda de una Nueva Agenda”. En Alicia Camilloni; María Cristina Davini; Gloria Edelstein; Edith Litwin; Marta Souto; y Susana Barco, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 91-115.
- [9] Schwab, Joseph (1993), “Un lenguaje práctico como lenguaje para el currículum”. En José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *La enseñanza su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria.
- [10] Queda explicitado un dilema de enunciación y, por ello, es importante diferenciar Didácticas Especiales de Didácticas Específicas. Siguiendo a Gonzalo De Amézola (2015) Las primeras refieren a un modelo común de transmisión para cada una de las disciplinas, es decir, que la didáctica es la encargada de producir un modelo común para transmitir un conocimiento externo (Historia, Matemática, Geografía) y lograr la comprensión de los estudiantes. En cambio, la didáctica específica, implica un cambio profundo en el campo de la Didáctica, pues se entiende que cada disciplina tiene una lógica y características singulares, cuya enseñanza no depende de un modelo general, sino que es un problema propio de la disciplina que se

- pretende enseñar. De Amézola, Gonzalo (2015), “La formación de profesores de historia en las Universidades Nacionales y las didácticas específicas. Hacia un nuevo debate”, Kimun, Revista Interdisciplinaria de Formación Docente, 1. En línea: <https://ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/32/29>
- [11] Davini, María Cristina, 1996, Ob. Cit., pp. 55.
- [12] De Amézola, Gonzalo (2015), “La formación de profesores de historia en las Universidades Nacionales y las didácticas específicas. Hacia un nuevo debate”, Kimun. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente, 1. En línea: <https://ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/32/29>
- [13] Chevallard, Yves (2009), La transposición didáctica. Del saber sabio al Saber enseñado, Bs. As., Editorial Aique.
- [14] González, María Paula (2018), La enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas, Bs. As., Editorial Universidad Nacional General Sarmiento.
- [15] Chervel, André (1991), “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, Revista de Educación, n° 295, pp. 59-119.
- [16] Goodson, Ivor (1995), Estudios del Currículum, Editorial Amorrortur, pp. 41-57.
- [17] Chervel, André, 1991, Ob. Cit., p. 65.
- [18] Goodson, Ivor, 1995, Ob. Cit., p. 68.
- [19] González, María Paula, 2018, Ob. Cit., p. 30.
- [20] Develay, Michel y Astolfi, Jean Piere (1998), La Didactique des Sciences, Paris, Presses Universitaires de France.
- [21] Lautier, Nicole (2011), “Os saberes históricos situação escolar: circulação, transformação e adaptação”. Educação Realidade, vol. 36, n° 1, pp. 39-58.
- [22] González, María Paula, 2018, Ob. Cit., pp. 28-32.
- [23] Moglia, Patricia y Trigo, Liliana (2003), “Apuntes para pensar la construcción del campo del conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales”. En Gema Fioritti (comp.), Didácticas específicas, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, pp. 171-213.
- [24] Benejam, Pilar y Pages, Joan (Coords.) (2002), Enseñar aprender las Ciencias Sociales Geografía e Historia en la educación secundaria, Barcelona, Ed. Horsori, pp. 11.
- [25] Porlán Ariza, Rafael; Rivero García, Ana y; Martín del Pozo, Rosa (1997), “Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos”, Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, vol. 15, n.º 2, pp. 155-171. En línea: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>
- [26] Benejam, Pilar y Pages, Joan, 2002, Ob. Cit., pp. 11-15.

- [27] Moglia, Patricia Trigo, Liliana, 2003, Ob. Cit., pp. 176.
- [28] Jara, Miguel y Funes, Graciela (2016), "Aportes epistemológicos y metodológicos de una investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia", Revista de Educación, Año 7, n° 9, pp. 241-254. En línea https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1911#:p
- [29] Díaz Barriga Arceo, Frida (1998), Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato, México, Perfiles Educativos.
- [30] Prats, Joaquin (2001), Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora, Mérida España, Ed. Javier Felipe S.L., p. 19.
- [31] Meyer, Eugenia (2000), "Transmisión de la conciencia histórica: memoria y conciencia histórica", Revista Historia, Antropología y Fuentes orales, 24, p. 84.
- [32] Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2010), Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares, Buenos Aires, Editorial Paidós, pp. 51.
- [33] Clío & Asociados fue creada en 1996 con el objeto de ofrecer un medio de comunicación especializada que contribuyera a la reflexión y a la investigación sobre esta disciplina. Coudannes, Mariela (2016), "20 años de Clío & Asociados", Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada, pp. 15-25.
- [34] Finocchio, Silvia (2017), "Clío & Asociados. La investigación sobre enseñanza de la historia en revista", Clío & Asociados. La Historia Enseñada, 23, pp. 8-14. En línea: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i23.6730>
- [35] Finocchio, Silvia. (2017), "Clío & Asociados. La investigación sobre enseñanza de la historia en revista", Clío & Asociados. La Historia Enseñada, 23, pp. 8-14. En línea: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i23.6730>
- [36] De Amézola, Gonzalo, 2015, Ob. Cit., p. 48.
- [37] De Amézola, Gonzalo, 2015, Ob. Cit., p. 53.
- [38] Alqahtani, Tariq; Badreldin, Hisham; Alrashed, Mohammed; Alshaya, Abdulrahman; Alghamdi, Sahar; Bin Saleh, Khalid; Alowais, Shuroug; Alshaya, Omar; Rahman, Ishrat; Al Yami, Majed y Albekairy, Abdulkareem (2023), "The emergent role of artificial intelligence, natural learning processing, and large language models in higher education and research", Research in Social and Administrative Pharmacy, April. En línea: <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2023.05.016> [Consulta: 09/04/2024].
- [39] Dai, Yun; Liu, Ang y Cher Ping, Lim (2023), "Reconceptualizing ChatGPT and generative AI as a student-driven innovation in higher education", 33rd CIRP Design Conference, 00, 1-7. En línea:

<https://doi.org/10.1016/j.procir.2023.05.002>
09/04/2024].

[Consulta:

- [40] Vera, Fernando (2023), “Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Desafíos y oportunidades”, Revista Electrónica Transformar, vol. 4, n° 1, 19-20. En línea: <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/download/84/44>



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12778923011>

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

Elvira Isabel Cejas, Mónica Alejandra Olivera
**LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO
EDUCATIVO E INVESTIGATIVO. AVANCES Y
PENDIENTES EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES –
UNCA**
**THE DIDACTICS OF HISTORY IN THE EDUCATIONAL
AND RESEARCH FIELDS: PROGRESS AND PENDING
ISSUES AT THE FACULTY OF HUMANITIES, UNCA**

Andes

vol. 35, núm. 1, p. 284 - 314, 2024

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y
Humanidades, Argentina
andesportalderrevistas@rectorado.unsa.edu.ar

ISSN: 0327-1676

ISSN-E: 1668-8090