



**PENSAR DIDACTICAMENTE EL CONTENIDO. UN ESTUDIO
INTERPRETATIVO EN PROFESORES FORMADORES EN HISTORIA EN EL
PROFESORADO EN HISTORIA EN EL INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN DOCENTE N° 163 DE NECOCHEA, PROVINCIA DE BUENOS
AIRES**

Pitencel, Marcela

UNMDP-CEHIS

marcelapitencel@gmail.com

Resumen: El presente proyecto de tesis se propone una interpretación sobre el conocimiento didáctico del contenido histórico en los profesores formadores que enseñan Historia en el profesorado en Historia a través de sus prácticas en el Profesorado en Historia del Instituto Superior de Formación Docente N° 163 en la ciudad de Necochea, Provincia de Buenos Aires. Cuestiones como quiénes son los profesores formadores en Historia y cómo su biografía intercepta la selección y la toma de decisiones de lo que enseñan son los nudos centrales de este proyecto de investigación educativa. Para la realización de la indagación desde un enfoque cualitativo-interpretativo se utilizarán diversos instrumentos y técnicas como el análisis documental de los diseños curriculares para el profesorado en Historia de la Dirección de Enseñanza Superior de la provincia de Buenos Aires y de las planificaciones de los docentes formadores en Historia. En una segunda etapa, la investigación será de tipo etnográfica para ello se prevé la realización de entrevistas focalizadas estandarizadas a los profesores formadores disciplinares en la formación inicial en Historia. En un tercer nivel a partir del análisis documental de las propuestas pedagógicas de los profesores realizaremos la investigación en el aula para el análisis de la práctica y de ver el cómo se realiza el traspaso del conocimiento didáctico del contenido, es decir de la historia aprendida a la historia enseñada para ser enseñada.

Palabras clave: Profesores formadores-Diseño Curricular-Conocimiento didáctico del contenido-Historia enseñada-Biografía

Introducción

Interpretar como son las prácticas de los profesores formadores en Historia del Instituto Superior de Formación Docente N° 163 de Necochea, a través del entramado vinculado al Diseño Curricular, las biografías y la práctica docente donde se pone en juego el pensar

didácticamente la Historia es el objetivo principal que guía nuestra investigación. Nuestro proyecto de tesis se propone una interpretación sobre el conocimiento didáctico del contenido histórico en los profesores formadores que enseñan Historia en el profesorado en Historia a través de sus prácticas en el Profesorado en Historia del Instituto Superior de Formación Docente N° 163 en la ciudad de Necochea, Provincia de Buenos Aires. Cuestiones como quiénes son los profesores formadores en Historia y cómo su biografía intercepta la selección y la toma de decisiones de lo que enseñan son los nudos centrales de este proyecto de investigación educativa. Para la realización de la indagación desde un enfoque cualitativo-interpretativo se utilizarán diversos instrumentos y técnicas como el análisis documental de los diseños curriculares para el profesorado en Historia de la Dirección de Enseñanza Superior de la provincia de Buenos Aires y de las planificaciones de los docentes formadores en Historia. En una segunda etapa, la investigación será de tipo etnográfica para ello se prevé la realización de entrevistas focalizadas estandarizadas a los profesores formadores disciplinares en la formación inicial en Historia. En un tercer nivel a partir del análisis documental de las propuestas pedagógicas de los profesores realizaremos la investigación en el aula para el análisis de la práctica y de ver el cómo se realiza el traspaso del conocimiento didáctico del contenido, es decir de la historia aprendida a la historia enseñada para ser enseñada.

36

Desarrollo

Los profesores formadores adquieren en su formación inicial el dominio de determinados marcos conceptuales rigurosos que los habilitan tanto para seguir profundizando en la disciplina como para poder transformar estos conocimientos en contenidos a ser enseñados.

Nuestra problemática surge de cuestionamientos centrados en variables que incluyen investigaciones acerca del conocimiento práctico y didáctico en los profesores formadores entre ellas el cómo se aprenden las prácticas profesionales (Jackson, 1968; Schön, 1983; Calderhead, 1986). Durante su formación se apropiaron no solo del conocimiento comprensivo del contenido disciplinar o contenido temático de la materia sino también del conocimiento pedagógico del contenido, el conocimiento curricular y el conocimiento del contexto: los alumnos, las instituciones formadoras y las prácticas en la institución escuela (Shulman, 1989; Montero, 1987). La formación inicial más la práctica profesional de los profesores formadores son las claves en torno a lo planteado por Shulman (1987) para el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido.

En el profesorado en Historia los docentes que enseñan Historia seleccionan temas, expectativas e indicadores de logros, estrategias didácticas y bibliografía para poder concretar los contenidos curriculares que le permitirán a los futuros docentes llevar los contenidos aprendidos durante su formación al aula. En estas acciones los profesores formadores de las instituciones de formación docente realizan un acto en el que entran en juego diversas variables de su trayectoria inicial y de su biografía profesional que implicaran generar dispositivos de saber a través de sus planificaciones áulicas, que incluyen una fundamentación pedagógica, un marco teórico, la selección de contenidos a ser enseñados, una jerarquización que divide la bibliografía obligatoria de la complementaria, pero a su vez cómo recortan y seleccionan los contenidos y expectativas de logros prescriptos en los planes de estudio elaborados por la Dirección de Educación Superior para el profesorado en Historia de la Provincia de Buenos Aires. Ello nos llevo a realizarnos la siguiente pregunta: ¿Cómo son las prácticas de los profesores formadores en Historia del profesorado en Historia del Instituto Superior de Formación Docente N° 163, a través del entramado vinculado al Diseño Curricular, las biografías y las prácticas docentes donde se ponen en juego el pensar didácticamente la Historia? Cuestiones que también acompañan nuestra pesquisa son aquellas que trataran de encontrar respuestas a: 1.- ¿Cuáles son los temas seleccionados en el Diseño Curricular para la enseñanza de la Historia en el Profesorado en Historia? 2.- ¿Cómo son las biografías de los profesores en el interjuego vida, profesión y enseñanza? 3. - ¿A qué criterios responden las decisiones que toman los profesores al elaborar sus planes de intervención didáctica? 4.- ¿Cómo son las prácticas de los profesores formadores en Historia y de qué manera se pone en juego en las mismas el conocimiento didáctico del contenido? Para ello deberemos: a) Indagar en los Diseños Curriculares del Profesorado en Historia, la selección de temas en las perspectivas disciplinares en Historia; b) Explorar a partir de las entrevistas las biografías de los profesores formadores en Historia; c) Identificar en las planificaciones los criterios que tomaron los profesores formadores en Historia a través de los recortes que realizaron del currículum prescripto en el Diseño Curricular para el profesorado en Historia; d) Analizar a partir del registro etnográfico las prácticas de los profesores formadores y de qué manera se pone en juego en las mismas el conocimiento didáctico del contenido en Historia.

Es un aspecto fundamental al pensar didácticamente la enseñanza de una disciplina el detenerse en los procesos de formación por los cuales los profesores formadores aprenden a enseñar y como sostienen Timperley & Alton Lee (2008) (Citado por Carlos Marcelo y

Denise Vaillant) “mejoran su repertorio de competencias profesionales. En la línea planteada por Carlos Marcelo y Denise Vaillant (2009:10) “El desarrollo profesional docente y el análisis de los procesos de “aprender a enseñar” ha sido una constante en la preocupación de los investigadores educativos en las últimas décadas” y se ha transformado también en la inquietud que guía nuestra investigación. Por lo tanto nuestro marco teórico está encuadrado en torno a investigaciones que analizan temas claves acerca de la formación docente y de cómo esos docentes formadores aprenden a enseñar. Jackson (1968) desde su ya clásica obra nos permitió comprender cómo era la vida en las aulas y los componentes que entraban en juego en el microclima de ese espacio de la práctica docente. Por su parte la investigación de Schön (1983) nos acerca cuestiones claves en torno al cómo se aprenden las prácticas profesionales y al proceso de construcción del conocimiento profesional (Doyle: 1985).

Al mismo tiempo somos consecuentes que nuestra profesión es una “profesión del conocimiento” y que ese saber ha sido el componente legitimador de la profesión docente y que es clave en aquellos que asumen la tarea de enseñar a enseñar el ser conscientes de transformar ese conocimiento en aprendizajes relevantes para los estudiantes (Marcelo-Vaillant, 2009:23), preocupaciones en torno a ¿qué conocen los profesores? ¿Cómo adquieren ese conocimiento? ¿Cómo lo conservan? Y ¿qué papel desempeña ese conocimiento en la toma de decisiones? (Grossman: 1994) adquieren un carácter clave a la hora de realizar nuestra descripción etnográfica puesto que “la docencia es la única de las profesiones en las que los futuros profesionales se ven expuestos a un periodo más prolongado de socialización previa. (Lortie: 1975) los profesores desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza a partir de esa tan larga etapa de observación que experimentan como estudiantes” (Marcelo y Vaillant, 2009: 25). Liliana Sanjurjo (2002: 47) señala que hay cuatro momentos en el trayecto de formación, la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional, tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo y el perfeccionamiento docente. Es de esta manera como se va conformando una identidad docente, de forma paulatina y poco reflexiva en el inicio de su formación, los futuros docentes “van recibiendo modelos con los que se van identificando poco a poco, y en cuya construcción influyen más los aspectos emocionales que los racionales” (Marcelo y Vaillant, 2009: 26) Por su parte Lourdes Montero (2001: 140) plantea que la construcción de la identidad profesional es un proceso complejo en cual “existe una estrecha conexión potencial entre la práctica, la teoría y la investigación en el proceso de llegar a ser profesor”. Asimismo Shulman (1986:29) considera que la

escolarización ha generado preceptos formativos que son “preexistente a los profesores individuales, con tradiciones y normas que configuran saberes” y que serán “determinante de la práctica de profesores concretos y, a su vez, susceptible de ser reconfigurado por ellos” (Montero, 2001:137).

En cuanto al Diseño Curricular la política educativa de la Provincia de Buenos Aires reconoce la necesidad de fortalecer el sistema educativo en su conjunto y “que la formación docente constituye una de las políticas necesarias para fortalecer la capacidad del sistema educativo” y de acuerdo con la Ley de Educación Nacional “que postula la jerarquización y la revalorización de la formación docente como factor central y estratégico del mejoramiento de la calidad de la educación”. La concepción de currículum para la política curricular de la provincia de Buenos Aires está de acuerdo con lo postulado por Alicia De Alba (1995:59) entendiendo al currículum como “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa” Con otro criterio Angel Díaz Barriga (1993:8) nos propone otra definición del diseño curricular “refiere a la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se debe integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular” Las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas han operado también sobre el contexto de la escuela y de las instituciones formadoras de docente lo que ha obligado “a una revisión en profundidad de muchos contenidos curriculares. ¿Cuáles son los contenidos realmente importantes?”(Marcelo,C. y Vaillant,D. 2009:10)

El sentido social y político de la función de los formadores de formadores supone una responsabilidad de alto valor estratégico en la construcción de una sociedad más justa, dado que su tarea principal -la enseñanza- constituye una intervención intencional y sistemática de valor pedagógico y social en lo que refiere a la distribución de conocimiento. En este sentido, se requiere a los profesores de los institutos de Nivel Superior formar a los futuros docentes para construir conocimientos específicos acerca de la enseñanza, las disciplinas y sus didácticas, así como también para trabajar en equipo, construir conocimiento colectivo y concebir la enseñanza como un acto social. Tanto Shulman (1986) como Schön (1983) llamaron la atención acerca de que la enseñanza no era una actividad técnica, sino que se regía por un tipo de conocimiento ligado a la acción, a la práctica. Conocer o tener un saber específico no es suficiente, es necesario pensar en cómo enseñarlo, para qué enseñarlo y tomar decisiones sobre las formas de hacerlo. En

ese ejercicio profesional se producen conocimientos y métodos que requieren ser reflexionados, revisando supuestos y estilos de las prácticas de enseñanza que se realizan en los institutos formadores. Aquí se transforma en clave para nuestra investigación la noción de conocimiento didáctico del contenido. Grossman, Schoenfels y Lee (2005:205) lo definen de la siguiente manera: “Los profesores eficaces conocen mucho más de su materia y más que una ‘buena pedagogía’. Conocen la forma en que los estudiantes tienden a comprender (y a tener errores conceptuales) sobre su materia; saben cómo anticipar y diagnosticar esos errores; y saben cómo tratarlos cuando aparecen. Este tipo de conocimiento se ha denominado conocimiento didáctico del contenido. Este conocimiento se diferencia del conocimiento sobre habilidades genéricas para enseñar porque es específico del contenido que se enseña”

Por su parte Lee S. Shulman distingue que en los profesores habría tres tipos de conocimiento: el conocimiento temático de la materia, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento curricular. El segundo en palabras del autor es el clave dado que “es el conocimiento que va más allá del tema de la materia per se y que llega a la dimensión del conocimiento del tema de la materia para la enseñanza” (Shulman, 1987:9)

En 1983 L.S. Shulman inició junto a Sykes y Phillips en la Universidad de Stanford el Proyecto de investigación “Desarrollo del conocimiento en una profesión: desarrollo del conocimiento en la enseñanza” y junto con un equipo de colaboradores les permitió abordar el conocimiento de didácticas específicas. Uno de los logros del proyecto fue describir los componentes del ‘conocimiento base’ de la enseñanza, como se desarrolla el conocimiento profesional durante la formación del profesorado y cómo transforman el contenido en representaciones didáctica y lo utilizan en la enseñanza (Bolívar, A., 1993:115). De la obra del investigador norteamericano surgieron una serie de categorías y componentes que nos permiten analizar el accionar de los profesores: 1) conocimiento de la comprensión de los alumnos: modo cómo los alumnos comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y grado de dificultad; 2) Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y alumnos; 3) estrategias didácticas y procesos instructivos: representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades/tareas; 4) conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia: concepciones de los que significa enseñar un determinado tema (ideas relevantes, prerrequisitos, justificación, etc.)(Bolívar, A. 1993:116). Así para Shulman los profesores que poseen un conocimiento didáctico del contenido, por lo general los “buenos” son aquellos que son expertos, con experiencia,

son los que pueden generar un “currículo personal”; “en su trabajo cotidiano el profesor con conocimiento didáctico del contenido, como agente de desarrollo curricular (Bolívar,1992), establece una relación entre su conocimiento, el expresado en el texto escolar y el contexto de su clase” (Bolívar, 193: 117) pudiendo seleccionar y adaptar representaciones alternativas, de manera que un concepto disciplinar sea “enseñable y comprensible”. Carlos Marcelo (2009:83) en el capítulo de su libro sobre “Materias y contenidos” al plantear el desarrollo profesional docente formula tres cuestiones significativas para nuestra investigación: ¿Qué conocen y deben conocer los profesores?, ¿Qué tipos de conocimientos son relevantes para la docencia y su desarrollo profesional?, ¿Cómo se adquieren dichos conocimientos? El autor acompaña sus cuestiones con el informe de la OCDE (2000) (Marcelo, 2009: 84) sobre lo que conocen los profesores en Europa y los programas de formación del profesorado. “Los programas de formación del profesorado se han centrado generalmente en los dos primeros tipos de conocimiento Conocer-qué, referido al conocimiento acerca de los hechos y Conocer- por qué, relativo al conocimiento sobre principios y leyes, mientras que el conocer-cómo ha sido una preocupación más reciente. El conocer-cómo generalmente trata de un conocimiento tácito, es decir, que no se ha documentado ni se ha hecho explícito por la persona que lo posee. Los profesores a menudo tienen sus propias ideas acerca de cómo enseñar, que rara vez documentan o tornan accesible a otros” Ese Conocer- cómo, está vinculado con la habilidad de hacer algo y en nuestra investigación el cómo los profesores formadores aprendieron a enseñar Historia. Lo biográfico narrativo como nuevo campo en la investigación sobre la práctica docente nos permite explorar a través del relato de los docentes en sus historias personales. El método narrativo refiere a historias integrales, no incidentales, aun cuando los relatos de incidentes críticos puedan ser parte de las historias (Litwin, 2013: 211)

En cuanto a la disciplina a enseñar para ser enseñada la Historia, como ciencia no tiene un único paradigma explicativo, y eso conlleva a que los profesores formadores al tener diferentes referentes teóricos en su formación inicial puedan enmarcarse en alguna de las tradiciones en la Didáctica de las Ciencias Sociales como son la tradición positivista la cual considera al profesor como el depositario del saber, la buena enseñanza consiste en lograr un buen producto a través de objetivos delimitados, con programas secuenciados y con alumnos que no presentan diversidad. A partir de los años sesenta la Escuela de Frankfurt, con representantes como Adorno y Marcuse, opuesta al empirismo positivista y a la racionalidad técnica influye en el surgimiento de dos nuevos paradigmas para las

Ciencias Sociales. El humanista o reconceptualista, que niega la existencia de un mundo exterior objetivo y considera al conocimiento como producto de la actividad humana y es a través de la comprensión que encuentra significados, razones, intenciones subjetivas dado que existe una pluralidad de mundos. En esta tradición las propuestas de enseñanza son abiertas, flexibles y creativas con pluralidad de métodos de aprendizaje. El otro nuevo paradigma para la didáctica de las Ciencias Sociales es la tradición crítica o reflexión neo marxista. Este plantea que la ciencia, el espacio y el tiempo son “constructos sociales” y son resultados de un proceso histórico. Y la institución escuela por lo tanto no es neutra, actúa en palabras de Bourdieu y Passeron (1977) como agente de reproducción social en la selección de contenidos, la utilización de premios y castigos, el control del tiempo, la metodología favoreciendo determinadas conductas. Estas críticas generaron que autores como Appel (1986), Giroux (1988) y Kemmis (1988) “propusieran reconstruir el discurso y presentar a la escuela como una institución que puede trabajar para lograr una mayor participación democrática y a los docentes como intelectuales críticos” (Benejam, 1997: 47) . Estos docentes como agentes de cambios promoverán en sus estudiantes la reflexión crítica, el ser conscientes de su sistema de valores, el aceptar el conflicto y las posibles alternativas, propiciando la argumentación junto con el compromiso social y político.

Al poner la mirada en la tarea de los formadores en Historia, se observa que su oficio también está atravesado y estrechamente relacionado con los conocimientos historiográficos que obtuvieron en su formación inicial. En cuanto a la producción historiográfica las tendencias surgen a partir del siglo XIX con la Historiografía positivista a partir de Leopoldo Ranke, con este paradigma se inició la enseñanza de la Historia en los sistemas educativos. Es a partir de las consecuencias sociales y económicas que generó la Revolución Industrial que surgió el Materialismo Histórico como corriente alternativa a la interpretación positivista de la Historia. Temas como la estructura agraria, el papel de los campesinos y la clase obrera, las coyunturas de crisis económicas previas a los estallidos revolucionarios o las transiciones al sistema capitalista serán los contenidos tratados por los historiadores marxistas. Sin embargo la Historia social adquiere fortaleza con la escuela francesa de Annales, esto historiadores buscaban realizar una Historia total, integradora de los aportes de otras Ciencias Sociales, frente a la historia factual de la escuela positivista. Se plantearon realizar una Historia explicativa y total que contemplaba todos los aspectos –políticos, económicos, sociales y culturales-. Es a partir del trabajo de Ferdinand Braudel que se distinguen en el tiempo histórico fenómenos de larga, media y corta duración, comenzando con él la historia

estructural. La atención de los historiadores se dirigió entonces hacia “la mutua interrelación entre las estructuras geográficas, económicas, sociales y políticas, planteadas en sus dimensiones temporales” (Cardoso y Pérez Brignoli, 1984:390). Surgirán a su vez nuevos campos dentro de Annales como la “Historia serial” y la “Historia de las mentalidades”. Pero también durante el siglo XX surgieron otras tendencias como la nueva Historia económica, basada en Keynes; la historia contrafactual, una nueva historia cuantitativa. El británico Lawrence Stone propuso la vuelta al relato y a la narración, mientras que otros historiadores preocupados por el estudio del medio en la evolución de las sociedades humanas o de las relaciones entre la Historia y la Geografía plantean una Eco historia. Campos en expansión en la actualidad son la historia de género, la historia oral y la microhistoria. Por lo tanto el actual momento historiográfico es de una gran complejidad, ya no puede hablarse de una o dos corrientes dominantes. Sin embargo, desde nuestra investigación no alcanza únicamente con el dominio de la disciplina. La mirada pedagógica es también crucial en los modos de definir la tarea del formar a futuros docentes en Historia. Al mismo tiempo que se piensa en la enseñanza de la historia, es posible analizar, construir e imaginar iniciativas y modos de tratamiento de los contenidos que repongan sentidos pedagógicos para la tarea del aula, a través de articulaciones entre la reflexión teórica, los abordajes empíricos y las propuestas concretas que recuperen la complejidad de formar a formadores .

En cuanto a las investigaciones sobre los procesos del conocimiento didáctico disciplinar estas son bastantes recientes, sin embargo son escasas las que plantean el pensar didácticamente la enseñanza de la Historia. El interés investigativo de la Tesis Doctoral “La construcción del conocimiento didáctico en profesores universitarios” de Patricia Delmuth (2013) dirigida por Carlos Marcelo de la Universidad de Sevilla se centro en los procesos de construcción del conocimiento profesional docente de profesores universitarios. El propósito general de su investigación se concentró en la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento docente en equipos de profesores universitarios de cuatro campos del conocimiento: Ciencias Tecnológicas, Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, sus particularidades y vinculaciones con aspectos disciplinares, profesionales y docentes, y las relaciones formativas interpersonales que entre ellos se establecieron, con acento en los procesos de desarrollo del conocimiento didáctico del contenido. La investigadora de la Universidad del Nordeste trabajó específicamente desde un estudio de casos como estrategia metodológica. Lo que le permitió el uso de métodos múltiples de recolección para su

construcción, fundamentalmente: los documentos, las entrevistas y la observación de clases no participante. Como método de redacción y análisis.

Los colombianos Carlos Javier Mosquera Suárez, María Elvira Sánchez Hernández y Carlos Andrés Solano Comezaquira en “El desarrollo del conocimiento didáctico”. En esta investigación los autores nos describen la experiencia de una estrategia innovadora en metodologías de enseñanza aprendizaje de las ciencias, en este caso aplicada en el Programa de Formación de Profesores del Proyecto Curricular de Licenciatura en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá – Colombia. El propósito fue el de generar una nueva perspectiva de profesionalización de la actividad docente mejorando los sistemas de Formación Inicial y Continuada de Profesores de Ciencias. Para lograr esto, se identificó el Conocimiento Didáctico del Contenido de profesores expertos y novatos y se hizo seguimiento a los resultados de la implementación de la estrategia con el apoyo del Software Atlas para determinar los cambios en estos conocimientos y establecer vínculos entre los profesores noveles y expertos con un deseable de referencia y para finalmente generar cambios y procesos de autorregulación de las prácticas docentes

Específicamente en lo que respecta a la enseñanza de la disciplina en la escuela secundaria, Jose Ignacio Zamudio (2012) en su artículo “El conocimiento del profesor que enseña historia” da cuenta de la caracterización del tipo de conocimiento que poseen veinticinco profesores que enseñan Historia en la educación básica secundaria en la ciudad de Cali (Colombia), así como de las principales habilidades o dominios que demostraron para la docencia, y las concepciones pedagógicas y curriculares que compartían. Esta caracterización fue uno de los objetos de su investigación cuyo propósito era analizar cómo el conocimiento que poseen los profesores influye en las prácticas pedagógicas que desarrollan. Aunque los docentes muestran interés en que sus estudiantes alcancen un buen aprendizaje de la Historia, en su enseñanza predominan prácticas pedagógicas, consideradas tradicionales, que no estimulan el pensamiento crítico de los estudiantes.

La producción sobre la didáctica de la Historia es vasta por lo tanto hemos seleccionado algunos de los artículos que consideramos significativos. En “¿Qué es la enseñanza de la Historia? ¿Qué Historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla?” de Carmen Nieves Aranguren Rincón (1997) la autora plantea que diversos y divergentes han sido los criterios teóricos utilizados para abordar el problema epistemológico de la enseñanza de la Historia. Ello requirió sentar los fundamentos que han de definir los conceptos

primarios acerca del objeto de estudio de la Didáctica de la Historia (teorías, principios, normas, categorías, modelos), así como el conocimiento de los procesos cognitivos, valorativos y sociales comprometidos en el Proceso Unitario de Enseñanza y Educación, los contenidos que le pertenecen, el aporte científico de distintas disciplinas que le conceden saberes, las relaciones intrínsecas y particulares con la ciencia de la Historia, e igualmente, sus respectivos ámbitos de interés metodológico tanto en el proceso educativo mismo como en el de investigación. Por su parte Rodrigo Henríquez y Joan Pagès Blanch(2004) en “La investigación didáctica en la Historia” exponen en este trabajo sus indagaciones sobre la situación de la investigación en didáctica de la Historia , a partir de la literatura científica producida en el ámbito anglosajón, francófono y el italiano y, dada la diversidad temática, ciñéndose a algunas líneas de investigación y sobre algunas características que permitan a los investigadores de habla española conocer, comparar o definir su propia línea de investigación. Mientras que las investigaciones en el mundo anglosajón se refieren a tres ámbitos: sobre la enseñanza y el profesor, sobre las buenas prácticas docentes y sobre los conocimientos históricos de los estudiantes. En cambio las del mundo francófono tienen por objeto el conocimiento de los alumnos, la función social de la Historia y su concreción en contenidos y programas. Con respecto a las investigaciones en Italia, se citan preferentemente las debidas a grupos de profesores-investigadores que han tratado de vincular la teoría con la práctica de la enseñanza de la Historia, desarrollando una línea de proyectos de aula, análisis de contenidos y experiencias concretas y que se han adscrito al denominado Grupo Clío 92.

En “Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico: sus implicaciones para la enseñanza” de Carmen Barale y María Luisa Granata(2001) proponen que para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia, hay que preguntarse primero por su status epistemológico, y por la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, ya que al entender de las autoras, no será factible resolver cuestiones de carácter didáctico tales como; selección de contenidos disciplinares, materiales y recursos, transposición didáctica, entre otras., sin preguntarse por las características del conocimiento social e histórico, cuál es su función e influencia que ejercen los valores en las disciplinas histórico - sociales. Por otro lado consideran que tomar en cuenta algunas perspectivas históricas de análisis puede resultar un buen ejercicio para comprender mejor cuál es el debate de fondo entre las ciencias sociales y la historia y tomar conciencia de hasta qué punto muchas de las prácticas de la enseñanza de estas disciplinas vigentes hoy, han sido moldeadas por determinadas circunstancias históricas.

Palabras finales

El propósito general de la investigación se centrará en la interpretación de los procesos de construcción del conocimiento didáctico de los profesores formadores en Historia de los cuatro años de carrera del profesorado. Por lo tanto el enfoque de nuestra investigación es de tipo cualitativa- interpretativa. Según Taylor y Bodgan(1986) entre las características de la investigación cualitativa podemos señalar que es un modo diferente de encarar el mundo empírico, es inductiva, el investigador ve al escenario y a las personas no reducidas a variables, sino consideradas como un todo; los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio y tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas; los métodos cualitativos son humanistas. Desde este paradigma teórico no es indispensable una mirada hermenéutica, reflexiva y crítica (Gurdían Fernández, 2007) frente al interés de interpretar el objeto particular de nuestra investigación.

Los instrumentos o técnicas que utilizaremos para nuestra investigación son: el Análisis documental de la normativa y planes de estudio de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires y de planificaciones de cada uno de los profesores formadores en Historia del Instituto de Formación Docente N° 163; las entrevistas focalizadas estandarizadas a los profesores de Historia del ISFD N° 163 y la observación de clases de los docentes formadores que enseñan en el profesorado del ISFD N° 163.

En un primer nivel de la investigación nos detendremos en el análisis documental de los diseños curriculares de la Dirección de Educación Superior para el profesorado en Historia, teniendo en cuenta las expectativas de logros y contenidos específicos propuestos por esta Dirección para cada una de las disciplinas históricas. A su vez examinaremos los documentos de la normativa para los profesorados que dependen de la Dirección de Educación Superior de la Dirección General de Escuela de la Provincia de Buenos Aires.

En este nivel de análisis también nos centraremos en las planificaciones de los profesores formadores en Historia del Profesorado en Historia del I.S.F.D.N° 163, teniendo en cuenta en cada una que recortes realizaron del temario del diseño curricular y a su vez que elecciones se realizaron en cada una de las planificaciones en lo que respecta a: secuenciación de las expectativas de logros, fundamentación pedagógica, la selección del

marco teórico historiográfico y didáctico, criterios utilizados para la elección de la bibliografía obligatoria y complementaria de los estudiantes como así también la del docente formador. Una de las más importantes etapas de la investigación, es aquella secuencia de acciones que tiene que ver con recurrir a distintos tipos de documentos, los oficiales nacidos del Estado nacional y provincial, y los particulares, nacidos de la acción de las personas individuales, para tratar de conocer y comprender mejor el objeto que estamos estudiando. En este sentido Rojas Soriano (1989) sostiene que la Investigación Documental es el conjunto de procedimientos o medios que permiten registrar las fuentes de información, así como organizar y sistematizar la información teórica y empírica (ideas, conceptos, hipótesis, datos, etc.) que contiene un libro, artículo, informe de investigación, censo, u otros documentos. La selección de este instrumento nos permitirá indagar e identificar la selección de temas y las decisiones que los profesores tomaron en la construcción de sus planificaciones y ver como se manifiesta en sus prácticas a través del análisis de sus planificaciones áulicas.

En un segundo nivel de nuestra investigación será de tipo etnográfica y la población serán los profesores formadores disciplinares en la formación inicial desde el primer año hasta el cuarto año. La división específica o disciplinar de la enseñanza de la Historia siguen un criterio espacial y temporal. Desde el punto de vista espacial las perspectivas pueden ser Historia Mundial, Historia Americana e Historia Argentina. Desde el punto de vista temporal el arco va desde las primeras civilizaciones en Próximo Oriente y las culturas precolombinas en el continente americano hasta las postrimerías del siglo XX. Cabe aclarar que en los Institutos no existe el criterio de cátedra universitaria pero sí la posibilidad de tener un ayudante graduado o un ayudante estudiante ad-honorem. Al no ser rentada la práctica no todas las perspectivas curriculares cuentan con un ayudante. En este siguiente paso realizaremos a cada uno de los profesores formadores en Historia las entrevistas, estas serán enfocadas (Gurdián Fernández 2007: 200) y de acuerdo a lo propuesto por Galindo dado que la entrevista cualitativa en profundidad es especialmente útil en la investigación de normas y valores, la captación de imágenes y de representaciones colectivas, el análisis de las creencias individualizadas, el conocimiento de los códigos de expresión, así como las cristalizaciones ideológicas. (Galindo, 1998:309). Por otra parte cabe aclarar que la totalidad de los entrevistados, son representantes formales de la institución de nivel superior y sus opiniones reflejan en cierta medida la lógica institucional de la que forman parte.

En relación con las entrevistas focalizadas a cada uno de los profesores formadores en Historia, se buscará información sobre lo planteado por Sanjurjo (2002: 47) "Los estudios acerca del pensamiento del profesor -cómo se forman los docentes, qué es lo que forma en la formación docente- señalan la importancia de cuatro momentos en el trayecto de la formación: la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional llevados a cabo tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo y el perfeccionamiento docente. Dichos estudios muestran, además, que tanto la formación de grado como el perfeccionamiento tienen bajo impacto en las prácticas que luego se asumen, en relación con los efectos que producen la propia biografía escolar y los procesos socializadores".

Por otra parte este tipo de técnica para obtener información aporta datos mucho más detallados que la recogida mediante la encuesta, ya que se puede profundizar en situaciones que a través del cuestionario no es posible. (De la Peña y Toledo Guardia, 1997).

Nuestro tercer y último nivel de investigación es sobre la práctica de los profesores formadores en Historia, nuestra investigación será en el aula mediante observaciones de clases. Consideramos que en este caso, la mejor opción será la de mantener la posición de participante como observador (Gurdián Fernández 2007: 196), y la de diseñar un registro que nos permita llevar las notas de campo. Se llevará el registro etnográfico de los recortes realizados en el temario, los recursos seleccionados para la misma, las actividades propuestas, la bibliografía utilizada para la preparación de la clase y fundamentalmente como se lleva a la práctica el conocimiento didáctico del contenido histórico (Shulman, 1987; Bolívar, 1993). De la historia aprendida a la historia enseñada. Con lo cual entraremos en el terreno de la doble hermenéutica que implica "la hermenéutica de los profesores que interpretan sus creencias, sentimientos y experiencias y la hermenéutica del investigador que interpreta las interpretaciones de los profesores" (Mendoza, 2008: 124)

Para finalizar, cabe aclarar que conjeturamos la elaboración del informe final como producto de un proceso en el cual se entretendrá la confección de un marco teórico, la elaboración de instrumentos para la recolección de datos, su efectiva recolección y su análisis, retroalimentándose mutuamente. No nos es posible entender este proceso de indagación como etapas partidas y cerradas, que se sigan unas a otras, ya que la complejidad del objeto de investigación y las dimensiones humanas a las que se asocia nos remite a lo planteado por Richardson (2017) quien aspira a modificar la

representación simbólica de la validez, y frente al supuesto que orienta la triangulación en cuanto a que existe un “punto fijo” o un “objeto” que puede triangularse, intenta una desconstrucción posmoderna de esa triangulación apelando a las producciones textuales logradas mediante procesos analíticos creativos, y al reconocimiento de la existencia de mucho más que “tres lados” desde los cuales enfocar el mundo. En esas producciones textuales lejos de triangular se cristalizan.