

El conocimiento didáctico puesto en práctica. Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia

Sonia Bazán | Silvia Zuppa¹.

Resumen

Si el contexto educativo es siempre complejo, dinámico y cambiante, la formación que reciban los profesores debería pensarse como un proyecto de Formación continua que atienda tanto las etapas iniciales como las etapas subsiguientes del trayecto profesional. Desde el primer momento de la formación de profesores son necesarias las condiciones para la elaboración del conocimiento teórico y práctico que sostendrá epistemológica y metodológicamente el futuro ejercicio de la enseñanza. En esta presentación abordaremos algunas consideraciones que surgen en dos momentos de la trayectoria profesional: al iniciar las prácticas de enseñanza y durante un curso de actualización de docentes en servicio. Dentro de este arco de prácticas queda encerrada la pregunta acerca de cuáles son algunas demandas que surgen y en qué sentido esas demandas nos permiten reflexionar acerca de posibles intervenciones desde

Summary

Given the complex, dynamic and changing nature of the educational scenarios, teaching education should be conceived as a continuous process that addresses not only initial training but also constant support for in-service practice. From the start, the conditions must be set for the construction of theoretical and practical knowledge which provide epistemological and methodological foundations for actual teaching. This paper discusses two different stages in professional development: early teaching experiences and on-going in-service education. In these contexts, certain demands arise which lead to the reflection about possible interventions both in the course and research program on Specific Didactics for the teaching of history in the School of Humanities.

The work thus focuses on two dimensions of professional development: the demands and claims of undergraduates in the History Teacher-Education Program in relation to their expectations for pre-

la Cátedra de Didáctica de la Historia en la Facultad de Humanidades² y el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia.

En este trabajo consideraremos dos dimensiones de la trayectoria profesional, en primer término las demandas y reclamos de los alumnos del Profesorado de Historia en relación a lo esperado de la formación inicial y en segundo término, anotaciones acerca de la política de capacitación continua y los posibles espacios de intervención pedagógica. Por último, recorreremos cuestiones vinculadas al conocimiento disciplinar puesto en función de las conexiones entre qué enseñar y cómo enseñar Historia.

Palabras claves: Conocimiento Disciplinar - Conocimiento Pedagógico del Contenido - Pensamiento Histórico - Formación de Docentes en Historia.

service training and the notes for policies of on-going education and possibilities for pedagogic intervention. Finally, issues regarding disciplinary knowledge and its relation with the contents and ways of teaching history will be explored.

Key words: Disciplinary Knowledge - Didactic Content Knowledge - Historical Thought - History Teacher Education.

Fecha de Recepción: 30/08/12 Primera Evaluación: 15/10/12 Segunda Evaluación: 12/02/13 Fecha de Aceptación: 15/03/13

Demandas y reclamos.

Formar docentes en la Universidad siempre fue una tarea compleja pero desafiante tanto para aquel que forma como para el que se está formando.

“La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, recorriéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos” (Souto, en Anijovich, 2009:28).

Entendemos la formación inicial, como *un trayecto, un espacio flexible y de construcción* (Anijovich, 2009) y desde esta concepción intentamos conectar el conocimiento disciplinar que los alumnos obtienen durante su tránsito por la carrera con el conocimiento didáctico de esos contenidos disciplinares. En nuestra Facultad, durante el ciclo de formación docente, los estudiantes cursan materias que los introducen en el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del curriculum, la dimensión institucional, adolescencia y sicología, así como conocimientos de política educativa. Para Shulman (2005):

“... la capacidad de enseñar gira en torno a los siguientes lugares comunes de la docencia, parafraseados de Fenstermacher (1986). Un profesor sabe algo que otros no comprenden, presuntamente los alumnos. El profesor puede transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas. Se trata de formas de

expresar, exponer, escenificar o de representar de otra manera ideas, de suerte que los que no saben puedan llegar a saber, los que no entienden puedan comprender y discernir, y los inexpertos puedan convertirse en expertos. Así pues, el proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar. Luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los alumnos se les imparten conocimientos específicos y se les ofrecen oportunidades para aprender”.

Sin embargo, al llegar a cursar la última materia del ciclo, los estudiantes reconocen una buena formación disciplinar pero demandan una mejor formación pedagógica, al parecer no reconocen tener la capacidad de enseñar mencionada por Shulman. Estas autoevaluaciones se registraron a través de una breve experiencia realizada en las primeras clases de Didáctica Específica, allí dimos algunos minutos para que los alumnos escribieran acerca de las demandas que harían a la cátedra. Es interesante revisar lo que surge del análisis sobre lo que los alumnos escribieron. Podríamos agruparlas en dos tipos:

La primera demanda que se registra con insistencia, podemos presentarla a través de la selección de estas expresiones:

“Me gustaría que nos expliquen la parte administrativa para el ingreso a la docencia en el sistema educativo”.
(Protocolo Estudiante 2)(PE2)

“Es necesario profundizar el tema de iniciación en la docencia en cuanto a “papeles”. (PE7)

“Una de las cuestiones que considero importante se trabaje en clase, o por lo menos en un ratito de una de las clases, es todo lo que concierne a responsabilidad civil”. (PE 17)

“En el día de hoy, lo más útil de la clase, al menos para mí, fue la explicación de la profesora acerca del ingreso al sistema docente, cómo y dónde anotarse para dar clases, el puntaje, etc.”. (PE21)

Estos pedidos referidos a la falta de conocimientos sobre la institución y el funcionamiento del sistema educativos en que se desempeñarán, excede a la formación inicial de los futuros docentes en la Didáctica Específica pero sin embargo debería formar parte de los conocimientos necesarios para ejercer la docencia en el nivel para el que son preparados. Podemos, en principio, registrar este aspecto como una debilidad en la formación, teniendo en cuenta que los estudiantes que intervienen en la materia están cursando el último o anteúltimo año de la formación. Sin embargo, es importante resaltar que los aspectos mencionados en las citas seleccionadas no se refieren a cuestiones didácticas.

La siguiente demanda que podemos detectar es

“...otra cuestión que considero importantísima, es la falta de integración y cohesión entre las distintas materias del ciclo pedagógico. Creo que llegar a esta instancia con mayores instrumentos

(en cantidad y calidad) nos ayudarían a desenvolvernos con mayor soltura y confianza en las prácticas y la futura vida laboral”. (PE16)

“...hay una carencia por parte de quienes nos forman, pero también creo que uno no lo exigió en su momento, tanto en las materias pedagógicas, como las propias de la carrera. Hubiera sido una opción, por lo menos en las materias troncales [...] (es indistinto la materia, es un ejemplo), le dedicaran 15 minutos a lo pedagógico”. (PE8)

El segundo grupo de expresiones nos sitúan, a diferencia de las primeras, ante reclamos directamente conectados con la formación en el campo didáctico en conexión con los contenidos disciplinares. Resulta extraño ya que, de modo recurrente circulan valoraciones negativas acerca de la formación pedagógica en nuestro ámbito universitario.

Los estudiantes comienzan a cursar la Didáctica específica con ciertos prejuicios que califican como carencias del Plan de Estudio. Pronto se transforman en demandas, y las más reiteradas tienen que ver con formación pedagógica. Desde *quejas* acerca del ciclo de formación docente hasta el pedido desesperado de *recetas*. Esos reclamos que surgen en el inicio de la cursada de Didáctica Específica, con el correr de las clases van transformándose. Podemos leer algunos comentarios como el siguiente:

“El Ciclo de Formación Docente es necesario por más que lo cuestionemos. No difiere mucho al que se dictan en otras Universidades. Lo que exigimos,

creo que no se obtiene en esta instancia. Hablo por mí, esperaba encontrar durante esta fase “recetas” o “fórmulas” que me permitan afrontar sin temor a la perfección³ la labor docente. El resultado final no existe ya que constantemente estamos en formación”. (PE19)

Fue central reflexionar acerca de la resistencia a la formación pedagógica por parte de los estudiantes. A partir de lo registrado, nuestro propósito se definió en el acompañamiento de los estudiantes con el objetivo de disminuir esa resistencia que genera la formación pedagógica y de colaborar en enfrentar los temores propios de la labor docente. Poco a poco, los alumnos fueron *cediendo* durante las primeras clases a partir de las cuales, el conocimiento tácito comenzó a aflorar y por tanto fue posible producir algunos cambios, al menos puntuales. Muchas veces, esa resistencia no tiene que ver con los contenidos de la asignatura o con el aporte a la formación inicial, sino con múltiples dimensiones que configuraron el pensamiento de ese futuro docente.⁴

Vayamos ahora a focalizar sobre los aspectos referidos al currículum que son mencionados por los estudiantes que están convirtiéndose en docentes:

“Necesito estrategias CONCRETAS para llevar adelante una clase. También me parecería importante que el material apunte a ello. Todo me parece muy abstracto en la clase y me cuesta bajarlo a la realidad”. (PE25)

“Me gustaría saber cómo armar un Proyecto Pedagógico, si existe un modelo o formato predeterminado,

cuáles son las variables a tener en cuenta, cómo sumar un sello personal. También necesitaría información con respecto a que bibliografía trabajar con los alumnos y estrategias para seleccionar correctamente una fuente para los alumnos”. (PE4)

“...no tengo mucho para pedir, pero herramientas pedagógicas, ideas para dar clases que gusten, o que fomenten la creatividad del docente de historia y no se tornen clases clásicas”. (PE12)

Queda claro que los reclamos registran la necesidad de obtener información inmediata y técnicas para afrontar la práctica. Por la misma ansiedad de enfrentarse a la brevedad a la realidad áulica, las reflexiones señalan tensiones dicotómicas entre haber aprendido muchos contenidos y sentirse desprovistos de las herramientas didácticas. Es en esa dicotomía donde hacemos hincapié desde la propuesta de la Didáctica Específica, poniendo énfasis en el abordaje del conocimiento didáctico de los contenidos disciplinares.

La capacitación continua y los posibles espacios de intervención pedagógica.

Hasta aquí hemos incursionado en aspectos que de una manera u otra son compartidos por otras didácticas específicas. Aún quedan por plantearse cuestiones que implican el conocimiento disciplinar puesto en función de la enseñanza. Es por esto que decidimos incorporar voces provenientes desde otro punto del arco del desarrollo profesional. Retomamos para ello,

las intervenciones de un grupo de docentes que participaron en un curso de capacitación en servicio finalizado en el año 2010. Aquí, la reacción inicial de los docentes fue mostrar una sensación de presión ante los nuevos Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. La preocupación central era poder dilucidar cómo enseñar “todos los contenidos” que se presentan en las unidades debido a que el Diseño se define como prescriptivo. Reapareciendo de alguna manera la preocupación o la incomprensión de la lógica administrativa que desde otro aspecto era mencionado por los estudiantes.⁵ Esta sensación, demostró el desconocimiento que presentaban los docentes en ejercicio en torno a poder identificar cuál es el lugar que les pertenece en el proceso didáctico, observando en primera instancia la obligación de seguir un listado de temas como una obturación al protagonismo y a la libertad en el aula. En este reclamo, se evidencia que existe una ausencia de la lectura de los documentos que acompañan el Diseño Curricular ya que los mismos deberían servir como herramienta para orientar la implementación del mismo.

Los documentos curriculares plantean la prescripción para marcar las diferencias con la Reforma de los años 90. La Reforma educativa iniciada en el año 2006 invita a los docentes a participar en la elaboración del diseño y así cobrar protagonismo, es decir, prescribe a partir de las conexiones entre contenido, didáctica, enseñanza situada, política de extensión de la

obligatoriedad de cursado de todo el ciclo de educación secundaria.

“... la mediación que los/as docentes hacen al interpretar las indicaciones curriculares al descontextualizar y recontextualizar los saberes propios de las distintas disciplinas- producidos por otros/as en otros contextos y que son patrimonio y legado común- para re-crearlos y transmitirlos, los/as ubica como profesionales críticos capaces de dar sentido a su diario accionar. El/la docente es productor/a de conocimiento, un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posible los aprendizajes en cada uno de los contextos específicos...”⁶

Por otra parte, se reconocen dificultades a la hora de comenzar con los contenidos prescriptos al iniciar el año: *“...se debería partir de los temas que hayan visto en el año anterior y esto se hace difícil ya que la mayoría de las veces es imposible iniciar desde el punto indicado por el diseño...”* (Protocolo docente 3)(PD3)

En los comentarios recogidos se repite la preocupación por los contenidos: *“... la unidad 1 presenta dificultades para la apropiación, parte de aprendizajes que supone adquiridos y que no se corresponden con los alumnos que llegan a 4º año...”*. (PD5)

Y sigue creciendo la preocupación por los contenidos: *“...es preciso lograr mayor balance entre los conceptos y los contenidos fácticos planteados en las unidades. Por ejemplo debería estudiarse el concepto de Imperialismo relacionado con la unidad en la que se estudia 1º*

*Guerra Mundial*⁷ (PD11)

Pero también hacen referencia al conocimiento situado, consideran de importancia “...tener en cuenta a los nuevos adolescentes con dificultades de lectura y escritura” (PD8) y desde allí valoran la instancia de reflexión agregando que “...el curso brindó posibilidades de implementación de las temáticas propuestas” (PD12) o que, “en la propuesta se tuvo en cuenta el interés de los alumnos. El Diseño curricular propone el desafío de generar material didáctico propio a partir de los alumnos que tenemos cada año a fin de lograr mejores aprendizajes”. (PD9)

Una vez traspasada la preocupación por los contenidos y el contexto, surge la pregunta del cómo enseñar. Separado aunque no distante de los contenidos, los profesores reconocen valiosos los aportes brindados por el Diseño Curricular (DC) en cuanto a estrategias a desarrollar. Y en este sentido, el DC vigente incursiona en una innovación con respecto a anteriores Reformas. Por parte de los profesores, se evalúan de interés las propuestas de enseñanza a partir de variadas estrategias, tales como estudio de casos, lectura e interpretación de textos e imágenes o aproximación a la investigación. En sus relatos:

“...el curso permitió mejorar en relación con el tiempo y aprovechamiento de los recursos. Fue posible usar variedad de recursos didácticos y promover la producción de textos escritos por parte de los alumnos...” (PD 22)

Se valora la “...recuperación del uso de fuentes en enseñanza y de uso del cine en las clases de historia.” (PD 17)

Siguiendo con algunas conclusiones de los docentes podemos recuperar la posibilidad de reflexión sobre la práctica y específicamente sobre este trayecto de formación

“...uno de los problemas pasa por la coherencia en el desarrollo del currículo por parte de “nosotros”, los docentes. [Se plantea la necesidad de] sostener el curso como espacio de intercambio, para coordinar y pensar nuevas secuencias que sean de real aplicación...” (PD29)

Y por supuesto, la demanda de mayor colaboración entre los profesores

“...falta de coordinación entre los docentes de los diferentes años...” (PD01)

Por tanto, observamos que en el transcurso de la capacitación, los profesores van reconociendo otra perspectiva de su relación profesional entre el Documento Curricular con fuerza de ley y las posibilidades y responsabilidades que el mismo documento otorga al docente. De alguna manera, nos hace recordar a la postura inicial de los estudiantes según planteamos en el inicio de este trabajo. Y en consecuencia, podemos afirmar entonces la necesidad de fortalecimiento de políticas de acompañamiento tanto en la formación inicial como en la formación continua, circuito que nos permitiría instalar un recorrido profesional que en los últimos ocho años se ha sostenido pero que puede fortalecerse para ver en acción a esos profesionales

críticos. La formación inicial debería impactar en la biografía profesional y la formación continua en las posibilidades de desarrollar comunidades docentes, de intercambio, en las que circule el conocimiento y se fortalezca el sentido de la enseñanza de la Historia en la escuela.

Por tanto, la puesta en práctica de una política de capacitación continua a partir del año 2006 en la Provincia de Buenos Aires ha instalado un espacio valorizado por los docentes como espacio de diálogo y de intercambio de experiencias y es, en este espacio desde el cual se generan propuestas de trabajo colaborativo como armado de blogs, colaboración en wikis o intervención en aula virtual con las secuencias didácticas elaboradas por los docentes, a fin de poder ser compartidas con colegas y utilizadas en el aula, con la posibilidad de ser accesible a los alumnos del nivel secundario.

Llegados a este punto, luego de haber recogido algunas voces, tanto de los estudiantes en formación docente y docentes en servicio, nos interesó incursionar en posibles espacios de intervención pedagógica desde la Cátedra de Didáctica Especial⁸ de la Facultad de Humanidades. En primera instancia se creó un grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y se ha presentado un primer proyecto seleccionando una de las materias troncales de la Carrera del profesorado para poder ir dilucidando cuáles serían aquellos conocimientos

base desde los cuales avanzar en el *conocimiento didáctico de los contenidos* (Shulman, 2005). Este conocimiento no forma parte explícita en el mapa cognitivo del docente, al menos como podemos leer en lo que estos profesores marcan cuando se le pide que señale tres problemas a la hora de enseñar y dice:

- *“importancia del conocimiento histórico, conocimientos previos [por parte de los alumnos]”*. (PD05)

- *“uso de recursos didácticos, inclusión de Internet, uso de videos, imágenes”*. (PD14)

- *“tratamiento de material no escrito”*. (PD25)

La enumeración indica claramente la escisión entre contenido disciplinar y estrategias /recursos para la enseñanza. Entonces, a partir de la recopilación no exhaustiva de las expresiones encontramos puntos de contacto entre alumnos en el tramo de su formación docente inicial y profesores de Historia que participan de trayectos de capacitación. Esta conclusión provisoria nos puso delante posibles acciones a emprender en el espacio de la formación inicial. El problema que nos planteamos desde la Cátedra fue inicialmente:

- ¿Cómo se desarrollan los conocimientos de pedagogía y de los contenidos disciplinares en la mente de los futuros docentes? ¿Qué trayectos se siguen desde la etapa en que son estudiantes del profesorado hasta que se transforman en profesores?

“Es preciso poner la “atención en los tipos de conocimientos y destrezas necesarios para enseñar bien materias

exigentes. Al concentrarnos en la enseñanza de temas específicos [...] nos enteramos de la manera en que determinados tipos de conocimientos de la materia y estrategias didácticas interactuaban en la mente de los profesores.... Aspectos críticos de la enseñanza, tales como la materia que se enseña, el contexto de la sala de clases, las características físicas y psicológicas de los alumnos, o el logro de objetivos que no se evalúan fácilmente por medio de tests estandarizados, son por lo común ignorados cuando se intenta descubrir los principios generales de una enseñanza efectiva". (Shulman, 2005:7)

Cómo enseñar historia: el conocimiento disciplinar puesto en función de la enseñanza.

Entonces, ¿cuáles son los conocimientos⁹ que elegimos para enseñar una Historia de calidad? Más allá de la dicotomía planteada entre contenidos – actividades, nos interesa plantear la complejidad de la formación de profesores de Historia abordando uno de los contenidos ejes: enseñar a pensar históricamente; competencia que deberá ser aprendida, desarrollada y aplicada por los futuros profesores. Abordar problemas de enseñanza concretos como este nos remite a la posibilidad de avanzar en la formación acerca del conocimiento pedagógico del contenido. Implica identificar desde cómo los estudiantes más pequeños construyen un sentido de tiempo y cronología, hasta la perspectiva

del cambio histórico que pueda ser adquirida por un adolescente. Si el profesor principiante debe introducirse en este recorrido, necesariamente deberá reconocer cómo fue instalándose, como se construyó ese contenido desde su propio proceso de aprendizaje.

Avanzando en este sentido, podemos plantear un elemento más: ¿Tiene o debería tener el profesor de Historia un conocimiento específico diferente que el Historiador? ¿En qué se diferencia el conocimiento del Historiador y del profesor? Para distinguirlos, tomamos a Robert Bain (2012) en su aplicación de los principios para la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria. Un largo recorrido nos separa de aquel profesor de Historia que se limitaba a recitar y repetir contenidos o a leer en el libro de texto. Hemos traspasado también la etapa que urgía incluir esa pedagogía histórica activa para producir un cambio, plagada de actividades. Hoy nos preguntamos ¿Cuáles son las metas y peculiaridades de una mejor pedagogía? ¿Acaso la enseñanza centrada en el alumno o en el profesor? ¿En los hechos o en los conceptos? ¿En el aprendizaje activo o expositivo? ¿En los libros de texto o fuentes? ¿Una enseñanza inquisidora o de instrucción directa? ¿Que apunte a la extensión o a la profundidad del abordaje de los contenidos?

Estas opciones así planteadas, muestran nuevamente las dicotomías, por tanto recuperar la interrelación entre los supuestos opuestos es un desafío en la Formación de profesores de Historia

en lo que respecta a desarrollar su labor de enseñar Historia y desarrollar la comprensión histórica.

Si bien la Historia se presenta como una acumulación constante de datos, nombres, gente, lugares, hechos y relatos, el almacenamiento de información en la memoria en el modo en que estos puedan ser recuperados depende de una cuidadosa organización del contenido. Conceptos históricos centrales como cambio y permanencia requieren familiarización con una secuencia de hechos para darle significado.

¿Qué entendemos por pensamiento histórico? Es un acto no natural, ya que requiere que nos ubiquemos fuera de nuestro ambiente familiar, abandonar cómodas suposiciones y puntos vista acerca del mundo. Semejante tarea requiere docentes con bagajes cognitivos considerables y a la vez con la habilidad para ayudar a los estudiantes a aprender contenidos históricos mientras que expanden sus capacidades de usar la evidencia, valorar interpretaciones y analizar los cambios en el transcurso del tiempo.

Volviendo la mirada a la actual propuesta curricular, seleccionamos el acento colocado en la estrategia de resolución de problemas para que a partir de allí (en concordancia con el procedimiento científico de los historiadores), los/as estudiantes puedan incursionar en el aprendizaje por descubrimiento, la organización en base a evidencias y la estructuración de los contenidos fácticos. El problema

didáctico entonces es habilitar a los futuros profesores para incursionar en situaciones problemáticas ya recorridas por los Historiadores o replantearlas de acuerdo a los contextos educativos, poder sumar los relatos aportados por las investigaciones históricas e historiográficas. Reconocer esta prioridad disminuiría la tensión entre la problematización del contenido y el cumplimiento del listado de los contenidos prescriptivos por el DC, evitando de este modo que la Historia acabe llegando a la puerta del aula como un listado de hechos que los alumnos deben aprender y que los profesores deben enseñar perdiendo en el camino la problematización y las incógnitas que vuelven al contenido coherente, significativo y fascinante, en definitiva el sentido de la enseñanza de la Historia.

Una posibilidad sería que los profesores pudieran transformar los documentos curriculares en problemas históricamente significativos. A diferencia de los historiadores, los profesores trabajan a la vez, en un abordaje bifocal de líneas de trabajo instruccional y de trabajo asociado al pensamiento histórico. El profesor no se dedica a buscar para él mismo posibles respuestas a un problema sino que su labor consiste en ayudar a otros a aprender historia y a pensar históricamente.

1- Los profesores deberán por tanto diseñar problemas historiográficos que permitan ser abordados en el tiempo disponible para la enseñanza y en la secuenciación interrelacionada de actividades, lecciones, unidades y cursos.

A partir de ciertas experiencias¹⁰ los estudiantes han expuesto que, para ellos,

estudiar historia no ha sido recorrer coherentemente esas lecciones, unidades, cursos, sino que ha sido lista de hechos, cronologías, capítulos de libros sin conexión entre sí. Unificar los problemas a la vez bien diseñados e históricamente interesantes puede ayudar a los alumnos a desarrollar conexiones significativas a partir de la sucesión e integración.

2- Al diseñar sus recorridos instruccionales, los profesores de Historia a la vez pueden prestar atención a las múltiples facetas del conocimiento histórico. Prestar atención a la coherencia instructiva no significa dejar de lado el rigor de la disciplina en el abordaje a los problemas a resolver. Para resolver el problema planteado por el profesor, el estudiante deberá trabajar con detalles históricos, usar conceptos como significancia, causas, efectos, cambio, continuidad, evidencia y narración histórica.

3- En la creación de problemas instruccionales, los profesores deberían tener en cuenta los desafíos que los estudiantes deben afrontar para estudiar historia y emplear el pensamiento histórico como una competencia necesaria. De aquí, la dificultad de ponerse en el lugar de otro, por ejemplo pensar un mundo que no estuviera marcado por los avances tecnológicos, mientras que el procedimiento típico es trasladar los puntos de vista actuales al pasado. El presente histórico de los estudiantes -reconocido o no- da forma al entendimiento del pasado, otra dimensión a considerar en el diseño de

problemas históricos a ser estudiados por los estudiantes del nivel secundario (Bain, 2012:183)

Por lo tanto en la construcción de problemas, los futuros profesores de secundaria deberán trabajar en múltiples niveles desde la perspectiva instructiva como historiográfica, diseñando problemas históricos que sean de escala transportable al tiempo didáctico disponible. Este aspecto es central ya que el riesgo es que los profesores de Historia incluyan las prácticas de los historiadores como propias y confundan “hacer historia” con “hacer enseñanza de la historia” (Westhoff, 2012). Es importante tener en claro que los estudiantes del nivel secundario no pretenden desarrollar las mismas interpretaciones u otorgamiento de sentido que hacen los historiadores respecto a los textos, fuentes, argumentos, estructura del conocimiento histórico. Parecería que la clave está en comprometer a los estudiantes en una actividad legitimada por la disciplina pero poniendo a prueba los presupuestos de los alumnos e incluyendo la asignación de sentido del pensamiento histórico en los distintos contextos.

La propuesta será trabajar con los futuros docentes a partir del acompañamiento, de esperar y pautar los tiempos que llevará esa internalización del pensamiento histórico y por tanto los procedimientos más complejos de la disciplina, para que ellos se vean habilitados en su propia enseñanza. Esa asistencia al practicante debería animarlo a diseñar estrategias que impliquen la

producción de secuencias en las que se desarrollen el uso de múltiples fuentes, impactos visuales, dispositivos textuales, discursos, conceptos que ayuden a los alumnos a la vez a aprender contenidos, analizar fuentes, definir problemas históricos, corroborar evidencia, determinar significancia.

“El resultado es que el error, el éxito y el refinamiento —en una palabra, el desarrollo del conocimiento del profesor— son observados privilegiadamente y a cámara lenta. El tropezón del principiante se convierte en una ventana para el investigador” (Shulman, 2005).

Aprender y enseñar Historia demanda pensamiento complejo de ambos; profesores y estudiantes, para centrarse en problemas interesantes, generativos y organizativos, lectura crítica de evidencia y de los relatos, poner en suspenso nuestros puntos de vista para entender los de otros, usar hechos, conceptos, interpretaciones para realizar juicios, desarrollar garantías para esos juicios, para que posteriormente, si la evidencia persuade, cambiar nuestro punto de vista y nuestros juicios. Sostenemos como propuesta que la profundización del abordaje del conocimiento didáctico de los contenidos, posibilitaría a los futuros docentes establecer conexiones entre ideas preexistentes en los estudiantes, los Contenidos Curriculares, su experticia en contenidos disciplinares y sus conocimientos de Pedagogía. Por tanto, el desafío es sobrepasar la dicotomía planteada

tradicionalmente entre exposición o actividad, entre contenidos y estrategias a fin de producir el “pensar históricamente”, una tarea compleja pero en la que estamos involucrados.

Recorramos entonces algunas de las estrategias de enseñanza, en orden a promover el desarrollo de pensamiento histórico en el aula de nivel secundario. A partir de la encrucijada en la que se ubica al profesor en Historia, desde el *trabajo instruccional* (Litwin, 1998:150) y guiado y el trabajo asociado al pensamiento histórico, los docentes pueden desarrollar una labor consistente en ayudar a otros a resolver problemas de Historia y a desarrollar competencias de comprensión.

Los aprendices construyen nuevas ideas o conceptos a partir del conocimiento ya existente (Bruner en Camargo, 2010:333), son creadores que construyen nuevo conocimiento y nuevo significado a partir de experiencias auténticas. Así, el aprendizaje es un proceso activo que consiste esencialmente en categorizaciones. La categorización tiene como propósito simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción: el aprendiz interactúa con la realidad organizando los inputs según sus propias categorías y conceptos, posiblemente creando nuevos o modificando los preexistentes.

Un ejercicio con los estudiantes podría realizarse a partir de sus propios textos, a fin de encontrar en ellos esas categorías sobre las que es preciso trabajar. Será el docente quien desarrolle la acción tutorial entre el docente y el aprendiz (a la que Vygotsky llamó diálogo cooperativo o colaborativo) como andamiaje. Con

este término se identificó la instancia en la que el adulto proporciona ayuda y recursos al estudiante para que este sea capaz de resolver la tarea hasta que pueda llegar a realizarla en forma autónoma.

En el entorno educativo, la teoría de Bruner implica: (a) aprendizaje por descubrimiento, según el cual el docente debe motivar a los estudiantes a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones;

(b) diálogo activo;

(c) formato adecuado de la información, acorde al desarrollo cognitivo del estudiante;

(d) aprender a aprender: la enseñanza debe propiciar la construcción intelectual, fomentar la reflexión y el aprendizaje de procedimientos para resolver problemas; nunca debe ser una acumulación de conocimientos.

Si bien los trabajos de Bruner no se están refiriendo específicamente a la Historia, nos proporcionan un marco teórico desde el aprendizaje para tener en cuenta a la hora de trabajar sobre el pensamiento histórico

Por otra parte, consideremos qué aportes desde la Historia podemos recuperar en orden a promover los cambios mencionados. En este sentido proponemos una incursión por la nueva Historia Narrativa.¹¹ El desarrollo de la nueva historia narrativa afectaba no solo a la incorporación de nuevos temas, sino a una verdadera transformación de las metodologías y las epistemologías. No hay que olvidar que la tarea de renovación de las temáticas sería

completada por la “nueva historia cultural” y la “nueva historia política”. La nueva historia narrativa, por su parte, representaba una transformación más profunda que la que suponían los paradigmas historiográficos, porque su propuesta metodológica iba mucho más allá que un simple cambio en las temáticas predominantes.

“Los nuevos narrativistas procuran recorrer rigurosamente todos los tramos de la investigación histórica: la cuidadosa recopilación de los datos documentales -fase heurística-, la organización y tratamiento de esos datos -fase analítica- y la interpretación histórica de todo ese material. Pero, preocupados por una exposición ordenada y sistemática de ese material en vistas a convertirlo en una historia, reorganizan todo ese material en forma de relato. Se trata, por tanto, de la creación de un nuevo relato, articulado desde el tiempo presente, partiendo de otro relato anclado en el pasado, vuelto a recrear y ganado para el presente.

Sin embargo, esta diacronía entre el relato historiado y el relato histórico es la que produce una quiebra en el proceso de conocimiento, porque el nuevo relato ya no se puede identificar con el relato original”. (Aurell, 2004:11)

Volviendo entonces sobre el relato inicial, podemos pensar cómo actuar sobre esa construcción a partir de indagación y construcción narrativa de la complejidad y de esa poliédrica estructura que debería vislumbrarse en la reconstrucción. Es el docente quien toma las decisiones “para orientar la enseñanza con el fin de promover el

aprendizaje de los alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué" (Anijovich, 2004:23)

"...las estrategias se basan en la premisa de que los alumnos aprenden con mayor efectividad cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones en la información que cuando pasivamente reciben cuerpos de conocimiento dados por el docente..." (Eggen: 2001,11)

Por esta razón es que los alumnos deben participar activamente en la examinación de la información estudiada, encontrar relaciones y construir comprensión. En esa búsqueda de comprensión debe ir brindándoles información, los estudiantes no pensar en un vacío. En el proceso de significar, es decir en la tarea de examinar y describir la información (1) para encontrar relaciones para construir comprensión, los estudiantes deben recibir la información(2), luego poder ser capaces de ilustrar o representar lo que se pretende que se aprenda (3) para proceder al análisis de la información obtenida (4). En definitiva la enseñanza activa propone una guía del aprendizaje a partir de preguntas y discusiones. Estos procedimientos se proponen siempre desde una situación problemática.

No se comprende un concepto de forma aislada sino que será una cadena de conceptos conectados los

que permitirán su comprensión. Entonces en el análisis de un concepto es donde surgen las conexiones que colaborarán en el aprendizaje comprensivo.

La cuestión es cómo desarrollar en los profesores y luego en los estudiantes el pensamiento histórico. Más que recuperar el relato fáctico se trata de entender cómo los hechos y las narrativas históricas y argumentos se construyeron

El pensamiento histórico implica pensamiento cronológico, comprensión, análisis e interpretación, capacidad de indagación, toma de decisiones. Enseñar a pensar históricamente es enseñar a preguntar, buscando respuestas y evidencias.

La estrategia del descubrimiento, del aprendizaje por indagación pretende enmarcar los contenidos alrededor de preguntas significativas, la puesta en valor de hábitos disciplinares y el desafío de hacer pensar seriamente a los estudiantes. Incluso en los cursos iniciales puede comprometerse a los estudiantes con el pensamiento histórico desde un ambiente social de aprendizaje en el que se empleen y desarrollen *herramientas culturales* (Vigotsky en Litwin, 1998: 148) en combinación con el uso de herramientas cognitivas para asistencia del aprendiz, es decir desarrollo de herramientas para el pensamiento.

La elección de una estrategia implica una serie de actividades y recursos a emplear que sirvan de *"andamiaje"* (Bruner en Bain, 2005: 17) en ese proceso de descubrimiento. La enseñanza de la historia como una manera de preguntar, de buscar evidencias, de poder escribir los

descubrimientos en una forma narrativa son los desafíos que intentamos acentuar en este trabajo. Lejos de una historia sin vida, de una historia que al decir de Fontana solo se pide que los estudiantes “se la crean”, lejos de un relato cerrado que solo sea demandado de ser aprendido de memoria, de ser reproducido y anotado en un mero ejercicio de repetición. “[...]lo que Jerome Bruner denominó primero ‘aprendizaje por descubrimiento’ y luego ‘aprendizaje por invención’ constituye un enfoque

didáctico especialmente innovador[...] situaciones problemáticas[...] en las que la información debe ser buscada y empleada para proponer una solución en una situación enigmática”(Camilloni,2010:35). Las estrategias de enseñanza impactan en los contenidos a aprender, el trabajo intelectual que se demandará a los estudiantes y la adquisición de hábitos de trabajo, todos elementos que promoverán la comprensión y el pensamiento históricos.

Notas

¹ Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS). Dirección Electrónica: sabazan@mdp.edu.ar / zuppasilvia@speedy.com.ar

² Didáctica Específica que depende del Departamento de Historia. Esta última materia es anual e incluye las prácticas docentes en las escuelas secundarias.

³ Subrayado nuestro.

⁴ Aquí sugerimos profundizar en lecturas sobre el pensamiento del profesor novel. Ver Beatriz Alen en www.bnm.me.gov.ar

⁵ Se llama curriculum prescriptivo al texto que llega a las escuelas elaborado, en este caso, por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, y que indica lo que hay que enseñar. Es el medio para concretar la política educativa dentro del sistema educativo formal. El Diseño Curricular se concibe como *la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa.* (De Alba: 2002). Al mismo tiempo, el documento afirma que el curriculum es una

propuesta histórica, cultural social y políticamente contextualizada y, por lo tanto, producto de un devenir histórico. [...] dicha propuesta a la vez presenta su potencialidad transformadora presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada. Diseño Curricular para la Educación Secundaria. ES. 1. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 12.

⁶ Ver Documentos Curriculares. Marco General de la política curricular (2007)

⁷ En el Diseño Curricular de Historia para 4º año se propone trabajar el concepto de Imperialismo en la unidad 1 y la Primera Guerra en la unidad 2.

⁸ En el Plan de estudios figura la denominación Didáctica Especial, aunque las autoras sostienen que esta denominación no se corresponde con los enfoques más actualizados desde la perspectiva teórico-metodológica que se denota con la denominación Didáctica específica.

⁹ No nos referimos a la perspectiva lineal del término conocimiento sino en la multidimensionalidad que implica el término (Shulman, M. Kennedy, L. Kuban, H Mc Ewan, Voss)

¹⁰ Ver Bain versión digitalizada en español.

¹¹ Distanciada de la historia-relato tradicional (Rankeana) y cercana a la Historia problema desarrollada por C. Ginzburg.

Bibliografía

ALLEN, B.; ALLEGRONI, A. (2009). *Los inicios en la profesión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

ANIJOVICH, R. y otros (2009). *Transitar la formación docente. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Aique.

AURELL, J. (2004). "Los efectos del giro lingüístico en la historiografía reciente" RILCE 20 pp1-16 en <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/5405/1/Aurell,%20Jaume.pdf>

BAIN, R. *How students learn History, Mathematics and Science and in the classroom*. National Research Council. Disponible online en www.eduteka.org

BAIN, R. (2012). "Using disciplinary literacy to develop coherence in History Teacher education: the clinical rounds project." *The History Teacher*, vol45, N4, August 2012. pp. 513-532.

CAMILLONI, A.; COLS, E.; BASABE, L. y FEENEY, S. (2010). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

CAMARGO URIBE, A.; HEDERICH MARTINEZ, CH. (2010). "Jerome Bruner. Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de las ciencias". Psicogente 13 (24) pp329-346 diciembre. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.

DGCyE (1996-2007). *Documentos Curriculares*. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

EGGEN, P.; KAUCHAK, D. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: FCE.

LITWIN, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En: Baquero y otros. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique. pp. 174-167.

SHULMAN, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>

YUNI, J.A. (2009). *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

WESTHOFF, L. (2012). "Seeing through the eyes of a History teacher". *The History Teacher*, vol45, No 4, August 2012 pp. 533-548.