

# Saberes en tensión en las prácticas docentes de los residentes del Profesorado en Historia de la UNC. Saberes específicos

Nancy Edith Aquino<sup>1</sup>  
Susana Patricia Ferreyra<sup>2</sup>

## Resumen

En esta investigación que las autoras dirigen, indagamos acerca de las formas que adquieren saberes y conocimientos que circulan en las aulas de práctica de nuestros alumnos. Nos interesa destacar la articulación entre “*saberes específicos*”, el conocimiento histórico y las tensiones que emergen de las opciones que deben realizarse a los fines de la enseñanza en la escuela.

Proponemos visibilizar este proceso de construcción metodológica desde los informes que elaboran nuestros alumnos, uno que presenta su propuesta de enseñanza incorporando una mirada institucional, del aula de prácticas, una explicitación de los posicionamientos que asumen referidos a la Historia y a los sujetos que aprenden además de su selección de contenidos y la propuesta de clases que se diseña, con recursos y materiales. El otro es el Informe Final de Carrera, que se propone una reflexión profunda sobre todo el proceso transcurrido en la residencia.

Trabajamos con casos que comparten entre sí la temática histórica, las edades de los sujetos a quienes se destinó la enseñanza y la institución en la cual se realizó la residencia.

Nuestro objetivo es reconocer proximidades y distancias entre los saberes

<sup>1</sup> Profesora Asistente de la Cátedra Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia (área Historia). Co-directora del proyecto de investigación: “*El campo de la enseñanza de la historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba*”. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, CIFFyH, FFyH, UNC. Subsidiado por SECyT. CE: nancyaquino64@gmail.com

<sup>2</sup> Profesora Adjunta (a cargo) Cátedra Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia (área Historia). Directora del proyecto de investigación: “*El campo de la enseñanza de la historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba*”. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, CIFFyH, FFyH, UNC. Subsidiado por SECyT. CE: susuferreyra@gmail.com

puestos en juego por residentes que, realizando parecidos trayectos formativos elaborarán propuestas diversas.

Saberes específicos - conocimiento didáctico - conocimiento histórico –  
enseñanza de la historia

## Knowledge in tension in the teaching practices of the residents of the Faculty in History of the UNC. Specific knowledge

### Abstract

In this research the authors inquire about ways that our students acquire knowledge circulating in the classrooms of practice. We want to highlight the relationship between “*specific knowledges*”, historical knowledge and tensions that emerge from the options that should be undertaken for the purpose of teaching at the school.

We propose to make visible this methodological construction process from reports that made our students, one that presents its proposal of teaching by incorporating an institutional look, practices’s classroom, an explicitation of positions that assume referred to history and to the subjects who learn in addition to their selection of content and the proposal of classes that are designed, with resources and materials. The other is the Final degree report proposed a reflection primarily the process spent in the residence.

We work with cases that share among themselves the historical theme, the ages of the subjects students and the institution in which the residence was carried out.

Our objective would be to recognize proximities and distances between the knowledge put into play by residents whith similar formatives courses develop various proposals.

Especific knowledge - knowledge learning – teaching –  
historical knowledge of the history

### Introducción

En el marco del Proyecto de Investigación que dirigimos las autoras, docentes en el Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), nos proponemos indagar acerca de las formas que adquieren los saberes y conocimientos que circulan en las aulas de práctica de nuestros alumnos.

Dándole continuidad a nuestra indagación en relación con “saberes”, nos interesa destacar en este momento, la articulación entre “saberes específicos”, el conocimiento histórico y las tensiones que emergen de las opciones que deben realizarse a los fines de la enseñanza en la escuela.

Pensar la transmisión, en términos de Edelstein (1995), implica reflexionar en torno a la transformación de ese conocimiento específico en “construcción metodológica”. Estos procesos están atravesados por múltiples decisiones que requieren de criterios vinculados con la edad de los alumnos para los que está destinada la propuesta, las condiciones en que la misma deberá producirse en el marco de la cultura institucional, y otras que ponen en juego dimensiones acerca de las cuales nuestros residentes no habían sido interpelados con anterioridad en el proceso formativo, o lo habían sido escasamente, en pocas disciplinas del área pedagógico-didáctica.

En este sentido, visibilizar este proceso, mediado por las herramientas teórico-prácticas que intentamos aportarles desde la cátedra, permitiría ir configurando lo que Shulman (2005) denomina “conocimiento didáctico del contenido”.

Desde la mirada investigativa analizaremos informes que elaboran nuestros alumnos, el primero en el cual se presentan sus propuestas de enseñanza incorporando una mirada institucional, una aproximación al aula en la que se realizarán las prácticas, una explicitación de los posicionamientos que se asumen referidos a la Historia y a los sujetos que aprenden. Además de la selección de contenidos realizada y la propuesta de clases que se diseña, con recursos y materiales. Para ello, deben tomar en cuenta el tiempo asignado a cada clase y el de desarrollo de la propuesta completa. Ese primer informe es uno de nuestros insumos analíticos.

En este trabajo, abordamos casos que comparten entre sí la temática histórica, las edades de los sujetos a quienes se destinó la enseñanza y la institución en la cual se realizó la residencia. Nuestro objetivo sería reconocer proximidades y distancias entre los saberes puestos en juego por residentes que, realizando al mismo tiempo parecidos trayectos formativos, elaborarán propuestas diversas.

### **Los saberes en las propuestas**

Cuando se realiza una selección de contenidos para la enseñanza de la Historia se reconoce el esfuerzo en la selección de conocimientos relevantes, conocimientos valiosos no solo para quien enseña, sino para quien es el que debe aprender, el objeto de la transmisión lograda en términos de Hassoun (1996). En Historia, la relevancia estará vinculada a las características del pensamiento histórico.

Esas notas características que implican un esfuerzo de recorte son, siguiendo a González Muñoz (1996), enseñar: a) el pensamiento cronológico, que desarrolla el sentido del tiempo histórico; b) la comprensión histórica que implica la habilidad para leer y escuchar datos históricos, identificar elementos básicos de la narrativa o la estructura de la historia y las causas y acontecimientos; c) el análisis y la interpretación de la historia, es decir, la capacidad de comparar y contrastar experiencias y creencias, tradiciones, esperanzas; d) la investigación histórica, la habilidad para formular preguntas, que implica identificar problemas que enfrentaron a sociedades, analizar distintos intereses y puntos de vista, evaluar propuestas

alternativas para enfrentar estos problemas y analizar razonadamente, si las decisiones alternativas y las acciones que se llevaron a cabo fueron acertadas. Se pueden agrupar en tres grandes campos: aprendizaje de conceptos, la explicación histórica y el problema del tiempo (Aquino y Ferreyra, 2007).

En la selección realizada para la enseñanza a adolescentes de entre 15 y 16 años, de una escuela preuniversitaria del mismo curso escolar (5to año), por residentes que comparten entre sí la pertenencia prácticamente a una misma cohorte formada en la Escuela de Historia de la FFyH, se reconocen fuertes similitudes en la orientación teórica historiográfica. Es decir, qué se piensa en relación con conceptos, con explicación histórica y acerca del tiempo.

Afirmamos esto al confrontar tanto los conceptos o categorías seleccionados como más relevantes a la hora de enseñar contenidos vinculados con la Historia Argentina del siglo XIX, como al analizar la procedencia teórico-epistemológica de esas categorías.

En esa selección, debe reconocerse sin dudas la influencia innegable ejercida por la propuesta de la escuela en la cual se insertan nuestros residentes, influencia que da cuenta de ese lugar complejo en el cual se encuentra el practicante, según han analizado oportunamente Edelstein y Coria (1995). Se marca en la mirada de los practicantes no solo la opción teórica ya realizada por el equipo de Historia de la Escuela, sino también la forma que toma ese contenido abordado por el docente, que es observado y ofrece su curso para la práctica.

El posicionamiento del colectivo docente de la institución se sustenta en una mirada historiográfica constituida por un conjunto de explicaciones y/o interpretaciones producidas por los historiadores, que es apropiado y resignificado por el equipo docente. Esto es, está caracterizada por ser el resultado de sucesivas rupturas y reconstrucción de posturas, enfoques, aproximaciones tanto conceptuales como metodológicas.

La Historia, por su naturaleza, es una huella que debemos encontrar. No solo la lógica de la selección de contenidos sino también, al decir de Edwards (1988), las lógicas que en esas aulas se imprimen a las interacciones en el marco de la transmisión de esos contenidos.

La opción teórica se vuelca claramente a una historia social y económica, con algunas (pocas) inclusiones de una mirada más procedente de la Nueva Historia Política. Los conceptos o categorías clave dan cuenta de una mirada renovada que ya no se permite plantear aquella historia positivista o repetitiva que era la presente en los antiguos formatos escolares de la disciplina.

En esa opción, es difícil rastrear aquello que Cuesta Fernández (1999) analizaba como la persistencia del código disciplinar en el modo tradicional elitista<sup>3</sup> de la disciplina que solo se proponía un ejercicio memorístico, de conocimiento destinado a diferenciar a aquellos que tenían más información, más datos, más “cultura”, de aquellos que no accedían a ella. No se

---

<sup>3</sup> La categoría de modo tradicional elitista define una etapa dentro de la historia de la educación, que periodiza una forma de ejercicio del poder y la legitimidad (tradicional), de reproducción sociocultural (elitista) y de producción económica (capitalismo tradicional). Los modos (reconoce dos, el tradicional elitista y el tecnocrático de masas) dan cuenta de una cierta racionalidad que se muestra como un conjunto de aparatos jurídicos-administrativos y usos educativos de larga duración. El modo tradicional elitista asume características específicas tales como elitismo, centralismo y nacionalismo.

habla de “Revolución de Mayo” sino de “Ruptura del Orden colonial”, en la cual la revolución es clave, pero en un marco más complejo. No son Saavedra, Moreno, Paso como los héroes inmaculados... sino ellos mismos como miembros de una élite criolla descontenta con el sistema de dominación. Se percibe el cambio de modelo, de paradigma, de relato.

En este sentido, se visualiza una búsqueda por la superación de una narración de sucesos, entendida como la reconstrucción fidedigna de lo acontecido. Se reconoce una construcción de explicaciones del pasado, que implican una interpretación que posibilitan nuevos horizontes de inteligibilidad y de veracidad. De este modo, se observa al analizar la selección de contenidos, conceptos que caracterizan el conocimiento histórico desde las nuevas perspectivas. Y desde ellas, un abordaje desde la idea de globalidad, en la que se analiza la trama de relaciones en la que se imbrican procesos de diferente naturaleza (económica, social, cultural, política o institucional).

En cada una de las propuestas analizadas se visibilizan focalizaciones en alguna de las dimensiones y a la vez la interrelación entre ellas poniendo énfasis en la complejidad de proceso histórico abordado.

Asimismo, en relación a la dimensión temporal se identifica una ampliación de las nociones temporales puestas en juego, en la medida que, si bien la cronología está presente, posibilita localizar acontecimientos, no se agota en ella. Se reconoce la presencia de la interrelación entre las distintas duraciones, se analiza de un modo muy diferente la relación entre estas y el acontecimiento. Se habilita el abordaje de los procesos desde una mirada diacrónica y sincrónica, el reconocimiento de distintos ritmos entre cambios y continuidades.

Los conceptos trabajados son de gran complejidad y abstracción lo cual requiere de una intervención docente específica para su tratamiento en la escuela, a la vez que supone tomar decisiones respecto de las escalas temporo-espaciales sobre las cuales se trabajarán los mismos.

La consideración de las explicaciones supone analizarlas desde un doble nivel, desde las explicaciones intencionales y causales, las primeras referidas a los motivos e intencionalidades de los agentes que intervienen y las segundas basadas en las relaciones entre variables, en los distintos factores, económicos, políticos, sociales de carácter más abstracto. La enseñanza de esto supone un tratamiento a partir de la renovada relación entre explicación y narración, el interés está en la búsqueda de modelos de narración, que trate una historia que presente agentes en secuencias de tiempo situados en estructuras.

Esta es una Historia que se propone una mirada crítica, sin contenidos cristalizados. Una historia que se ofrece para formar ciudadanos alertas a su presente y su futuro. Al menos, desde la selección de contenidos.

Los autores referenciados en los informes, que se reconocen en sus categorías, pertenecen centralmente a la producción académica argentina del siglo XX y XXI. Son reconocidos historiadores e historiadoras en su mayoría actuales, aún en plena producción, excepto uno de ellos, el más conocido quizás aún para los que no pertenecen al campo, que es Tulio Halperín Donghi, recientemente fallecido, formador de una cantidad de historiadores

tanto argentinos como latinoamericanos y estadounidenses, que terminó su carrera en la Universidad de Berkeley en Estados Unidos de América.

La producción historiográfica de estos autores da cuenta de una mirada científica sobre la disciplina Historia, alejada de aquella vocación más formadora de la nacionalidad, puramente centrada en el relato de los héroes que podríamos encontrar en la Historia llamada “oficial” argentina que recorrió las aulas por décadas hasta muy recientemente. Esta historiografía se ha propuesto recuperar el lugar clave de los agentes sociales, los grupos que hacen historia, sin desconocer el marco estructural económico en que esos agentes actúan. Es una historia que se reconoce como siempre en proceso de construcción, que se hace cargo de que es una narrativa realizada desde el presente, pero que no abandona la obligación de la rigurosidad, de la legitimidad de las fuentes, de la presencia de los archivos. Una historia, en fin, que pretende dar cuenta de la profunda relación estructura/sujetos, crítica y seria. Leyendo los títulos que colocan a sus trabajos, podemos reconocer esas líneas teóricas. Podemos afirmar, y los hemos analizado en trabajos de investigación anteriores (Aquino y Ferreyra, 2009), que las huellas de este cambio producido en la disciplina escolar Historia recién pueden encontrarse en las aulas, o al menos en los textos de las editoriales argentinas, desde las producciones curriculares procedentes de las políticas propuestas por la Ley Federal de Educación de los años 90, y fueron reafirmados por las producciones posteriores que entraron a las currículas escolares más recientemente.

Sostenemos que el conocimiento histórico se construye sobre la base de una racionalidad que supera aquellos planteos que la identificaban con la certeza y que asociaban la probabilidad con la ignorancia. En esta, se impone un carácter más específico acorde a los objetos de estudio de la investigación. La nueva situación significa explicitar el alcance de las grandes teorías, de los métodos abstractos que no pueden aplicarse a la complejidad de la realidad social ni eliminar al individuo, sino que debiera poder considerarse a los hombres, las mentalidades, las ideologías encuadrados en los análisis de las estructuras y las corrientes socioeconómicas. Es necesario repensar la teoría de la historia desde lo que Fontana (1992) plantea cómo aprender a pensar el pasado en términos de encrucijadas, a partir de las cuales serán posibles diversas opciones, evitando admitir sin discusión que la fórmula que se impuso fuese la única o la mejor.

De acuerdo a las observaciones de nuestros practicantes que recorren escuelas de Córdoba, esa propuesta renovada de las políticas públicas también ha entrado a casi todas las aulas, desalojando de algún modo a la “vieja Historia tradicional”. Si ha entrado por imperativo de las políticas o por facilidades propuestas en los materiales de difusión (canal Encuentro, propuestas online ministeriales, textos renovados de editoriales, videos, filmes, etcétera) es una interesante pregunta, objeto de futuras investigaciones. Pero los indicios muestran que, en gran medida, están presentes en las aulas de Córdoba.

Los informes analizados de nuestros residentes, las conversaciones sostenidas en innumerables tutorías con ellos nos permiten reconocer que, más allá de las diferencias que obviamente existen entre los niveles de lectura y apropiación internalizada de estos autores

citados, hay en la camada/cohorte que seleccionamos para la investigación, una orientación hacia parecidas propuestas historiográficas, tal como explicamos en párrafos anteriores.

En tal sentido, podemos visualizar una recurrencia que probablemente responde al cursado de la asignatura Historia Argentina I en momentos muy recientes para ellos (un año o dos antes que el cursado de la Residencia para la mayoría). Esa proximidad los lleva a reconocer en los materiales ofrecidos por la cátedra universitaria los referentes clave para el *saber disciplinar* que se requiere a la hora de formular sus propias propuestas de enseñanza.

Algunas de las producciones de los residentes incorporan además una narrativa más política, incluyendo conceptualizaciones que recuperan la relación entre los agentes sociales y el poder, o los procesos de construcción y consolidación del Estado nacional, pensando en los llamados “atributos de estatidad” (Oszlak, 1982) como el monopolio de la violencia legítima, o la soberanía reconocida y el poder simbólico. Estas categorías provienen, más que de la historiografía, de las ciencias políticas, en ese juego historia/ciencias sociales que es parte constitutiva de estos nuevos modos de enseñar y de hacer historia.

También categorías de la sociología histórica son recuperadas por los practicantes, sobre todo desde la mirada de Waldo Ansaldi. Aunque en las propuestas iniciales no se visualiza, sí lo hace a la hora de recuperar las propuestas de clases. Es en el ejercicio de la transmisión en donde mejor ingresan nuevas miradas teóricas que enriquecen la construcción del pensamiento histórico.

### **Una aproximación al conocimiento didáctico del contenido**

¿En qué medida estos saberes específicos disciplinares, de la disciplina escolar Historia, se encadenaron ya con unos saberes más propios o provenientes del campo pedagógico didáctico, para configurar eso que Shulman denomina *conocimiento didáctico del contenido*?

¿No es que, a la hora de elaborar esas selecciones cuya procedencia teórico-disciplinar estuvimos analizando hasta aquí, están presentes también saberes didácticos que son los que nos llevaron a entrelazar, recortar, relacionar, tensionar, poner en diálogo aquello que los historiadores reconocidos construyeron para darles esa nueva lógica, la lógica de la transmisión?

Cuando la selección llegó a los informes, ya era un conocimiento didáctico, ya estaba pensada para esos alumnos, ya era, en palabras de Edelstein (1995) una pre-construcción metodológica, situada, casuística.

Lo interesante aquí, en dimensión investigativa, es reconocer que, a iguales aprendizajes específicos, la diferencia en la selección es muy escasa, casi nula.

El proceso por el cual se configura en parte el conocimiento específico está dado por la transformación del mismo en conocimiento didáctico del contenido. Es decir, en palabras de Shulman (2005) “es una especie de amalgama de contenido y didáctica”, implica la conformación del conocimiento de la materia en formas y procesos que sean comprensibles para los alumnos.

Ahora bien, ¿cómo se configura este hacer que implica la transformación del conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente posibles de ser apropiadas por los alumnos en las clases de una determinada institución escolar?

En el trayecto formativo de los residentes, el acercamiento a las tareas que se requieren para la selección de contenidos como una de las instancias de la elaboración de la propuesta de enseñanza situada se inicia casi en el espacio de prácticas. Es imprescindible el conocimiento del contenido en tanto condición necesaria. Sin embargo, se debe conjugar con otro conjunto de saberes, entre ellos el conocimiento del contenido curricular. Esto posibilita ir configurando una mirada global que articule a mayor escala los contenidos a enseñar y, de este modo, relacionar y rediseñar modos diversos de accesibilidad a los saberes disciplinares. En nuestros residentes, esto se visualiza de manera muy heterogénea en la medida que a veces se observa en su propuesta de selección una mayor rigidez, cuanto menos manejo disciplinar se tenga. Y, por el contrario, aquellos cuyo manejo de saber es más profundo se permiten más apertura para establecer relaciones y flexibilidad para pensar su propuesta de selección, no se constriñen a los autores, sino que se otorgan la libertad asumir de generar propuestas más desafiantes para los alumnos. Es decir, a mayor dominio del campo de los contenidos se abre el espacio para precisar los niveles de definición de los contenidos, el espiralamiento en la secuenciación entre otras cuestiones.

### **A modo de cierre**

En este análisis intentamos visualizar “*saberes*” presentes en uno de los momentos clave, que es el de la selección de contenidos en los alumnos residentes del profesorado del área Historia de nuestra facultad.

Se destacan en este sentido las fuertes coincidencias en relación a las categorías seleccionadas, las nociones temporales que se reconocen producto en parte de compartir un trayecto formativo.

Sin embargo, nos interesa marcar las tensiones que emergen en relación a la articulación entre “*saberes específicos*”, el conocimiento histórico que debe ser transformado a los fines de ser aprendido. Es necesario continuar indagando dichas tensiones porque en ellas podrían visibilizarse las dimensiones del conocimiento didáctico del contenido en su proceso de construcción.

En este proceso se van configurando estrategias interpretativas, deliberativas para el proceso de transformación del saber específico, lo que lo obliga a volver sobre ellos para reflexionar acerca de cuáles son los modos de comprensión que tiene sobre las estructuras de su disciplina, los principios de organización conceptual y de indagación. Esto posibilitaría que, a partir de la comprensión profunda de la disciplina, de la relación con otras en el campo del saber, construyan múltiples y diversas formas de representación en un interjuego con el conocimiento didáctico, dando lugar, de este modo, a la conformación del conocimiento didáctico del contenido.



Sin embargo, esto es el inicio de la construcción de una propuesta de enseñanza y habrá que encontrar, entonces, el hilo de lo que estrictamente ocurrió con este contenido en las aulas, para recuperar las diferencias. Que las hubo y las hay.

### Referencias bibliográficas

- Aquino, N. y Ferreyra, S. (2007) Usos de la historia nacional en los libros de texto. *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, n° 5. Córdoba: Universitas.
- Aquino, N. y Ferreyra, S. (2009) Huellas y marcas para pensar la historia regulada en Córdoba. *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, n° 7. Córdoba: Alejandría.
- Cuesta Fernández R. (1999) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Edelstein, G y Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formar-se en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fontana, J. (1999) *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- González Muñoz, M. (1996) *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. Madrid: Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones De la Flor.
- Oszlak, O. (1982) *La Formación del Estado Argentino*. Buenos Aires: Editorial Belgrano.
- Shulman, L. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma del Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. Publicado originariamente en *Harvard Educational Review*, 57(1), 1987, pp. 1-22.
- Shulman, L. y Gudmundsdóttir, S. (2005) Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.