

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN HISTORIA. TENSIONES ENTRE EL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO. UN ESTUDIO COMPARADO

Miguel A. Jara

mianjara@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Sonia A. Bazán

bazansa@gmail.com

Silvia A. Zuppa

zuppasilvia@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina



1. Aspectos de una formación situada

Las Facultades de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (1972) y de la Universidad Nacional de Mar del Plata (1974) tienen una historia en común: ambas surgen como universidades provinciales y en la misma época, antes del golpe de Estado de 1976, por decisiones políticas del Ministerio de Educación de la Nación se convierten en Universidades Nacionales. Desde sus inicios, entre diversas carreras, forman a profesores y profesoras en historia y han sido caja de resonancia de los contextos sociopolíticos y los cambios culturales que han ido configurando un modo democrático de la sociedad argentina desde el año 1983.

Contextos clave para comprender las propuestas formativas. En el caso de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo.), los inicios de la vida en democracia produjeron un cambio de plan de estudios que, desde su aprobación (1985) hasta la actualidad, han centrado la formación en un profesorado con una fuerte impronta historiográfica y una escasa formación didáctica. Es, evidentemente, una propuesta formativa que ha propiciado un modo de pensar la teoría y la práctica y que la investigación, desde hace un par de años, viene señalando como un límite que es necesario replantearse. Los espacios dedicados a la formación pedagógica y didáctica, en un plan de estudios de 29 asignaturas, son solo cuatro, entre ellas la Didáctica General y Especial y Prácticas Docentes para el profesorado en historia²¹.

La Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), por su parte, ha implementado diferentes planes de estudio (1991-1994 y 2003 hasta la actualidad), que también han repetido la centralidad de la formación del profesorado en la especificidad disciplinar y un espacio reducido para la formación docente. El último de los planes de estudio contiene tres espacios (disciplinar, áreas de las ciencias sociales, formación docente). El espacio de la formación docente es común a todos los profesorados de nuestra facultad, conformado por seis asignaturas, siendo la última la Didáctica Específica y Práctica Docente²². En este caso, también encontramos la necesidad de un cambio urgente para lograr una formación docente que establezca relaciones genuinas entre la teoría y la práctica.

En ambos casos, es evidente la escasez de la formación didáctica en el estudiantado; escasez que se traduce en un límite que como profesores/as formadores/as nos invita a buscar/crear alternativas para ofrecer mejores oportunidades para los/as futuros/as profesores/as en historia. No se trata, entiéndase bien, de una disputa de campos de conocimientos. Sostenemos que para enseñar historia hay que saber historia; pero también sabemos que con ello no alcanza para resolver los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar. Consideramos que una formación

21 En otros escritos, he analizado la propuesta formativa Jara, M. A. (2012). "Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia", en *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N.º 11, Año 2012, pp. 15-29. Ed. Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona.

22 El Ciclo de Formación Docente está conformado por Problemática educativa, Adolescencia, educación y cultura, Sistema educativo y currículum, Planeamiento y Gestión Institucional, Didáctica General y Didáctica Específica y Práctica Docente. Las cinco primeras dependen del Departamento de Ciencias de la Educación, mientras que la Didáctica Específica depende de cada departamento de carrera.



destinada a un profesorado debería ofrecer el conocimiento didáctico necesario que permita al profesorado tomar las mejores decisiones en la clase.

2. Dos dispositivos de una formación situada

En la UNCo, desde hace un buen tiempo, ante la indefinición de una reforma o cambio de plan de estudios, ideamos alternativas para ofrecer en la formación inicial del profesorado; opciones que se vinculan al dinámico desarrollo de las investigaciones en didáctica de la historia y que procuran estar atentos a los problemas actuales en la historia enseñada.

Las asignaturas de Didáctica General y Especial (primer semestre) y Prácticas Docentes (segundo semestre) se ubican en el último año del profesorado en historia. En ambos espacios se procura dar continuidad²³ a una propuesta formativa que plantea como principal finalidad la aproximación del estudiantado al desarrollo de un pensamiento didáctico de la historia, entendido como una síntesis de opciones²⁴ de orden epistemológico, metodológico y contextual.

La propuesta, que fue madurando por más de una década, articula experiencia e investigación y parte desde la perspectiva de que es posible reconfigurar la formación inicial del profesorado, atendiendo a algunos aspectos de la compleja tarea. Un plan de estudios que ofrezca una formación equilibrada para comprender los problemas historiográficos y didácticos; una organización de contenidos disciplinares que focalice en nuevas formas de construir periodizaciones, atentos a los problemas que caracterizan la complejidad del presente y dialogando constantemente con el pasado-futuro; una formación que priorice finalidades claras en relación a la formación de ciudadanías plenas y que ponga el interés en el para qué enseñar más que solo enfatizar en cómo hacerlo; configurar una nueva relación entre teoría y práctica que supere los límites y las miradas cristalizadas impuestas por una práctica tradicional de pensar la enseñanza de un objeto que es dinámico y cambiante y, finalmente, una formación inicial que dialogue y recupere las experiencias, saberes y conocimientos construidos por el profesorado en ejercicio (Jara et al., 2017, pp. 5-6).

En este marco, se aborda la propuesta que parte, en un primer momento, de un eje que entiende la didáctica de la historia como un campo de conocimiento que se ocupa de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar, es decir, que se nutre y teoriza sobre la práctica de la enseñanza de la historia y procura dar respuestas u orientaciones al profesorado para construir metodológicamente en un aula situada, y que contribuya al desarrollo de un

23 Decimos continuidad porque, al no tener correlativas, la Didáctica General y Especial puede cursarse desde el segundo año de la carrera, mientras que la Práctica Docente, por el régimen de correlativas, solo en el quinto año de la carrera, después de haber cursado y aprobado las asignaturas históricas troncales. En este sentido, no todos/as las/os estudiantes que han cursado y aprobado la Didáctica acceden, en el segundo semestre, a realizar la Práctica Docente, mayoritariamente la realizan dos o tres años después.

24 Este aspecto se puede profundizar en Jara, M. A. (2017). "Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia". En V. Salto (Comp.). *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias*. Cipolletti: Ed. UNCo (pp. 43-57).

pensamiento didáctico de la historia. Entonces, ¿qué ofrece la didáctica para pensar didácticamente la historia?

En torno a esa pregunta inicial se organiza un programa de contenidos/temas/problemas en torno a las finalidades en la enseñanza (¿para qué y por qué enseñar historia?); a las relaciones entre la producción del conocimiento histórico y el conocimiento histórico escolar (¿qué historia enseñar?); a los proyectos, tensiones y desafíos en instituciones escolares (¿dónde enseñar historia?) y, finalmente, a la organización de criterios y orientaciones para la construcción de una propuesta de enseñanza (¿cómo enseñar historia?). Cada uno de estos núcleos es acompañado, en el debate y reflexión, por bibliografía específica y producciones individuales y grupales.

En un segundo momento, ya en la Práctica Docente, la propuesta continúa con un eje que entiende que la práctica docente de la enseñanza de la historia presupone una síntesis de opciones en la construcción metodológica, proceso en el cual los/as estudiantes del profesorado aprenden a tomar decisiones para organizar, llevar a cabo y evaluar sus experiencias situadas. En este sentido, la finalidad fundamental es brindar perspectivas teóricas y metodológicas que contribuyan, en conjunto, al análisis e interpretación del desarrollo de las experiencias en la enseñanza de la historia.

El trayecto de la formación didáctica y de la práctica concluye (formalmente) con unas jornadas sobre “Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia” en las que los/as estudiantes comunican sus experiencias, recuperando sus narrativas, algunos aspectos o semblantes que valoran como potentes para compartir, a partir de un formato ponencia, en un espacio público y abierto.

En el caso de la UNMdP, la propuesta formativa se diferencia en muy pocos aspectos de la propuesta de la UNCo. Una de las diferencias la encontramos en que la asignatura Didáctica Específica y Práctica Docente es anual y la otra la encontramos en la exigencia de las correlatividades para su cursada, que se establecen tanto en el Plan de Estudios como en el Reglamento de Prácticas vigentes. Para cursar esta asignatura, los estudiantes deben cumplir con lo que establece la Ordenanza de Consejo Académico N° 1680 que reglamenta la práctica y donde se indica que, para acceder a la práctica docente, los/as estudiantes deberán cumplir las siguientes condiciones:

- tener aprobada la totalidad de las asignaturas del Ciclo de Formación Docente (OCS 1163) y las establecidas por cada departamento en su plan de estudios;
- haber cumplido con las exigencias que la cátedra establezca, de acuerdo con su modalidad y orden interno;
- haber realizado y aprobado con carácter de trabajo práctico observaciones de clase en distintos establecimientos, para lo cual los profesores responsables de la cátedra de los distintos profesorado suministrarán al estudiante practicante una planilla con escalas de observación.



La Didáctica Específica de Historia se encuentra al final del Ciclo Pedagógico de la formación docente; dedica el primer cuatrimestre para el dictado de las clases teóricas, los trabajos prácticos y las observaciones de clases en el nivel secundario. Durante el segundo cuatrimestre, los estudiantes realizan sus prácticas docentes en una escuela de enseñanza secundaria. A partir de esta experiencia comienzan a delinear su identidad profesional donde se entremezclan su biografía personal, las representaciones acerca del *buen profesor* y la realidad misma del aula (Anijovich et al., 2009; Bain, 2012).

La formación inicial del profesorado debe contemplar lo disciplinar y lo pedagógico, y, por esta razón, la entendemos como “un trayecto, un espacio flexible y de construcción” (Anijovich et al., 2009, p. 28). Desde esta perspectiva, buscamos conciliar los contenidos disciplinares que los estudiantes aprenden durante su tránsito por la carrera con el conocimiento didáctico de esos contenidos de base disciplinar. Por tanto, en el trayecto de la práctica docente se evidencia la formación inicial como una tarea compleja para todos los sujetos que intervienen (Pagès y Benejam, 1997; Pagès, 2002, 2004, 2009; Souto, 2006, 2009, 2016).

Esta situación nos invita a desarrollar estilos de enseñanza y de aprendizaje que se basen en la construcción del conocimiento y la formación del pensamiento histórico, y que, al mismo tiempo, incorporen propuestas pedagógicas que contengan temas, nociones y saberes relacionados con las identidades culturales, donde los jóvenes se reconozcan y les permitan intervenir en la construcción de la sociedad en la que vivirán (Rosaldo, 1999; Reguillo, 2003).

3. Narrativas y valoraciones del espacio de la práctica como dispositivo de formación

Si bien, como planteamos anteriormente, recuperamos las preocupaciones de dos universidades nacionales públicas distantes en el extenso territorio de nuestro país, con dispositivos de formación con identidad propia, compartimos los mismos desafíos que reafirman el espacio de la práctica como dispositivo de formación (Souto et al., 1999), pero que, a la vez, se despliegan como opción de dispositivo de investigación.

El estudiantado del profesorado en historia, en ambos casos, entiende que la propuesta específica de la Didáctica de la Historia los interpela, tensiona y, en algún punto, los desestructura en cuanto al modo de pensar históricamente que le ha ofrecido la formación disciplinar. Es un proceso que, según se desprende de sus narrativas, genera angustias, temores e incertidumbres porque pone en tensión los recorridos historiográficos que han aprendido con los problemas epistemológicos y metodológicos de la historia que han de enseñar.

Nuestras propuestas parten de la idea de formar profesores/as críticos y reflexivos y ello supone el desarrollo de un pensamiento creativo e innovador; porque para distanciarse de las estructuras rígidas de la historia tradicional hay que abrirse a lo nuevo, ejercitar una escucha y actitud atenta a las posibilidades de construir otras historias escolares que sean útiles a los/as jóvenes para comprender, actuar e intervenir en el mundo que habitan e incluso distanciarse de los propios formatos de aprendizaje disciplinar.

Esta finalidad es la primera tensión con la que el estudiantado se enfrenta en la formación didáctica: construir propuestas de enseñanza que sean innovadoras. Tensión que es interpretada por el estudiantado como una dificultad que demanda un tiempo de construcción, sobre sucesivos borradores, hasta que lo pensado cobra coherencia en esa síntesis de opciones (metodológicas y epistemológicas). Las voces de los/las estudiantes posibilitan nuestro análisis y se ofrecen como vía de superación de la incertidumbre intrínseca de la Didáctica, ya que podemos reconocer a través de ellas qué piensan, qué aprenden y, al menos, qué desean hacer con lo que aprendieron.

Notamos que, frente a la propuesta de ser innovadores/as, los/as estudiantes sienten que deben inventar otras cosas que, alejadas de sus propias críticas a la historia tradicional, sean interesantes o atractivas. Organizar propuestas innovadoras para enseñar historia, implica recrear periodizaciones y representaciones acerca del tiempo y los sujetos, interpelar discursos y narrativas históricas, provocar y provocarse con preguntas que no llevan implícitas respuestas acabadas y construir o utilizar materiales que contribuyan a las finalidades planteadas. Este proceso complejo presupone nuevos aprendizajes y es aquí donde se evidencian los límites de una formación que piensa la práctica desligada de la teoría o a la inversa.

Las mismas tensiones aparecen cuando accionan las propuestas construidas. A ello se le suman los miedos, temores e incertidumbres en una instancia en la que se distancian del papel de estudiante para actuar en la clase desde el lugar del profesor/a, se enfrentan a múltiples miradas de otros/as (estudiantes, co-formadores/as y formadores/as) y en la que se sienten evaluados/as. Miedos, expectativas, deseos, nervios e inseguridades se conjugan en las primeras experiencias y van dejando huellas, marcas, que es importante analizarlas didácticamente para generar competencias reflexivas, que impidan la naturalización de los modelos esquemático de enseñanza y que abran la atención de los/las futuros/as profesores/as hacia la didáctica como campo conectado a la disciplina, pero que combina epistemología, metodología y praxeología. Entendemos la instancia de la práctica como dispositivo de formación, al desafiar a los/las estudiantes ante un recorrido profesional como *práctico reflexivo* (Schön, 1998), que sea capaz de resolver los problemas relativos a la educación, que construya nuevas estrategias, nuevas formas de afrontar esos problemas y que esa forma indague sobre su propia práctica profesional. Se reflexiona sobre las dificultades y las buenas prácticas y esto lo determinan, en sus relatos, los/as mismos/as protagonistas.

A modo de ejemplo, para graficar lo dicho, compartimos algunos fragmentos de las narrativas de tres estudiantes de la UNCo., aspectos que son compartidos con y en otros relatos. Estos fragmentos se refieren a la primera clase:

“En ese momento sentí muchos nervios y pensaba en cómo iba a hacer para que lo que yo quiero enseñar, en los y las estudiantes se pueda comprender. Algunas preguntas surgieron en mi mente, ¿cuál sería la impresión que los y las estudiantes tendrían de mi clase?, ¿cuáles serían sus preguntas? (...) Cuando el profesor me cedió el lugar, comencé saludando a los chicos y chicas, me presenté una vez más, contándoles que iba a compartir un par de clases con ellos en calidad de profesora. Los rostros de los y las estudiantes me trajeron un par de recuerdos, porque me recordaba que hace unos pocos años atrás yo estaba sentada ahí. (...) Después de eso, me paré frente al pizarrón para anotar la fecha de la clase, y sentí que después de tanto estudio



y esfuerzo en la facultad por fin podía experimentar aquello que solo leía en textos” (N1- P1-F). (UNCo).

“El día de mi práctica comenzó, realmente, la noche anterior. En mis sueños se me hacía tarde para llegar a la escuela, planificaba milimétricamente cada minuto de la clase y, desesperadamente, intentaba acomodar cinco minutos que me quedaban libres, que sólo mi psiquis sabe qué significaban esos minutos que flotaban sin poder encajar (llegó el día y di la clase). Siento que debo revisar algunas cuestiones de organización del tiempo de mi práctica. Creo (humildemente) que por ser la primera y estar repleta de nervios, no estuvo mal. Bah, no estuvo tan mal” (N1 - P2-M). (UNCo).

Un estudiante, de la UNMdP, en sus narrativas, al referirse a su primera clase, manifiesta y explicita todo el conjunto de situaciones bipolares o multipolares que se le ofrecen al profesor en el desarrollo de su actividad profesional, lo que Zabalza (2004, p. 21) define como *dilema*.

El día 19 de agosto concurrí a mi primera clase como practicante, en el curso de 4° 5°, en el colegio Luis Federico Leloir. La sensación fue muy rara, más que nervios sentía ansias de comenzar y de saber si lo planificado por mí iba a dar resultados (DL). (UNMdP).

También las narrativas nos permiten comprobar cómo un docente pasa por las diferentes emociones, actúa de diferente manera en su transcurrir profesional en el aula (Berliner, 1988; Huberman, 1988). La primera impresión que manifiesta, otra practicante, es la de supervivencia en el aula, “acomodarse” y de a poco, cuando va ganando experiencia y va afianzándose en el contexto áulico, puede dirigir su clase o innovar en la enseñanza para “capturar” la atención de sus estudiantes.

“Antes de ingresar al aula, me sentía expectante y entusiasmada. Hoy los estudiantes volvían de las vacaciones de invierno, con lo cual esperaba que estuvieran un poco dispersos. [...]La primera parte de la clase, en la que me presenté y luego leí un relato en voz alta, sentí que los estudiantes también estaban expectantes y fueron muy respetuosos. Después realicé en el pizarrón un esquema a partir de lo que ellos fueron respondiendo y comentando a mis preguntas. Esta instancia de la clase fue en la que me sentí más cómoda y en la que creo que hubo realmente un proceso de construcción colectivo, ya que los estudiantes participaron mucho y se les veía atentos. Me sentí bien escribiendo en el pizarrón y el esquema quedó bien ordenado y completo, incluso esperaba que costara más armarlo” (CG) (UNMdP).

En otros casos, los estudiantes evalúan sus clases para poder realizar reajustes de los procesos didácticos. Aquí estamos frente a los reajustes/transformación de la práctica: la necesidad de la reflexión para replantear la acción, adquirir experiencia profesional y poder vincular la teoría con la práctica (Barba et al., 2014). En la siguiente narrativa, podemos leer:

Acabo de terminar la primera clase de las prácticas y me quedé con dos sensaciones. La primera tiene que ver con que los objetivos alcanzados fueran parciales y escuetos frente a los propuestos en la planificación. La segunda es que el grupo es más desafiante de lo que me había parecido en las observaciones.

La próxima clase voy a retomar las ideas centrales, abordaremos el texto [...] y tendré que ajustar las actividades al tiempo “aprovechable” de la clase (DARV) (UNMdP).

4. Tensiones entre el pensamiento histórico y el pensamiento didáctico en la formación

Hasta aquí hemos ofrecido algunos aspectos del dispositivo de formación que implementamos en el marco de la didáctica de la historia y la práctica docente. En este proceso encontramos, como formador/a, diversidad de situaciones que emergen y evidencian ciertas tensiones entre el pensamiento histórico y el pensamiento didáctico. Las notas comparadas las agrupamos en torno a dos preguntas que nos orientan en la indagación y la reflexión de prácticas situadas: ¿Qué ha aportado la formación disciplinar al desarrollo del pensamiento histórico en los/as estudiantes del profesorado? ¿Qué ha aportado la formación y la práctica específica al estudiantado del profesorado para el desarrollo de un pensamiento didáctico de la historia?

Las tensiones entre dos pensamientos específicos -complementarios y necesarios en la enseñanza- aparecen en el último año de la carrera del profesorado en historia, tanto en la UNCo, como en la UNMDP. Es una de las tensiones, entre otras tantas, que evidencia la necesaria relación entre teoría y práctica; entre historiografía y enseñanza de la historia, que pone a los/as estudiantes en una situación de incertidumbre, angustias y temores cuando deben tomar decisiones sobre *para qué, qué, a quiénes, dónde* enseñar historia; se trata de pensar en una síntesis de opciones que invite al estudiantado en formación a ser autor/a de lo programado para ser puesto en escena. En este sentido, compartimos, como profesores/as encargadas/os de las cátedras de referencia, la idea de que la síntesis de opciones (epistemológicas, metodológicas y praxeológicas), presentada como orientadora en los dispositivos de formación, es una estrategia que supera la tradicional escisión entre teoría/práctica, en tanto entendemos que resulta imposible pensar una teoría sin prácticas y una práctica ateórica, porque, en definitiva, ¿cómo se produce el conocimiento historiográfico y/o escolar?

En esta tensión, sobre pensamiento histórico, encontramos también algunas coincidencias. El pensamiento histórico, entendido como una construcción social, intencional, dinámica y contextualizada, es una perspectiva compartida por las autoras y el autor de este texto²⁵. Los fragmentos compartidos muestran, desde la perspectiva estudiantil, cómo reconocen que la formación disciplinar ha ido conformando su propio pensar históricamente. A través de esas voces, notamos que les ha ofrecido conocimiento historiográfico, información histórica, debates sobre algunas temáticas específicas, pero, lamentablemente, pocas oportunidades para pensar en las complejas relaciones entre el pasado/presente/futuro que permitan identificar con cierta claridad cambios y continuidades o mirar el pasado desde otras periodizaciones u otras dimensiones del tiempo histórico que ayuden a problematizar los contenidos y no a buscar respuestas ya construidas en los relatos históricos hegemónicos. Coincidimos que a pensar se aprende y la formación debe atender a esta premisa: enseñar a pensar históricamente, como finalidad primera y última en la enseñanza de la historia, independientemente del nivel educativo que se trate, porque es un derecho democrático para una ciudadanía plena que debe intervenir con argumentos para construir futuros inclusivos.

25 En otros escritos hemos desarrollado sobre el tema; Jara y García; 2015; Jara, 2016, 2017; Jara y Cerdá 2016, 2018; Bazán y Zuppa, 2013, 2015, 2017. También es un tema que ha sido ampliamente abordado por Pagés, 2009; Pla, 2005; Santisteban, 2010, 2018; Coudannes, 2014, 2018, por nombrar solo algunos/as.



En cuanto al pensamiento didáctico de la historia, lugar en el que se materializan y resuelven las tensiones, debería ser una de las preocupaciones centrales en la formación didáctica del profesorado. El espacio de la práctica se despliega, entonces, como intersección entre el reconocimiento reflexivo del propio aprendizaje del pensamiento histórico y el desarrollo del pensamiento y la acción didáctica, ya que es justamente la experiencia en la práctica la que abre el recorrido en el pensamiento didáctico. Hablar de didáctica implica necesariamente hablar de práctica y es ahí donde centramos la atención en este artículo. Cuando la formación disciplinar ofrece conocimiento histórico orientado por preguntas y problemas, se aprende a reflexionar epistemológicamente sobre la producción del conocimiento que se aprende y si este ejercicio se convierte en un hábito en el estudiantado, estaríamos en condiciones de articularlo con el pensamiento didáctico de la historia. Lograr esto sería un avance en la formación. Saber historia y saber pensar históricamente para luego aprender a enseñarla. Es un proceso complejo, no lineal ni unívoco, que habilita

a los futuros profesores incursionar en situaciones problemáticas ya recorridas por los historiadores o replantearlas de acuerdo con 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 Diseño Curricular, 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 (Bazán y Zuppa, 2013, p. 66).

Finalmente, en un análisis comparativo entre dos unidades académicas que forman a profesores y profesoras en historia -a partir de dos dispositivos con identidad propia- podemos concluir que los problemas comunes de una formación con fuerte impronta disciplinar nos ha permitido abonar la idea de que hoy resulta imposible formar desde una perspectiva instrumental, cronológica y normativa; no sólo porque no contribuye a las finalidades de un pensamiento crítico y creativo, sino porque

El pensamiento histórico y el pensamiento didáctico son dinámicos, son construcciones sociohistóricas y culturales que no se aprenden de una vez y para siempre, sino que se van reconstituyendo, en el marco de las investigaciones y producciones historiográficas, didácticas, curriculares y, también, desde las decisiones que cotidianamente debe ir definiendo el profesorado (...) La formación inicial debería ofrecer la oportunidad para que el estudiantado se vincule y establezca otras relaciones entre teoría y práctica, en tanto compartamos la idea de que no hay un conocimiento didáctico universal del contenido histórico escolar, sino construcciones metodológicas casuísticas, contextualizadas y siempre orientadas por las decisiones (síntesis de opciones) que el profesorado toma a la hora de pensar y accionar en la enseñanza de unos determinados contenidos históricos (Jara, 2017, pp. 50-52).

Desde los dispositivos del espacio de la práctica de ambas cátedras, hemos señalado componentes y acciones que ponen en juego las relaciones genuinas entre teoría y práctica, entre contenido y enseñanza, que desafían a los/las futuros/as profesores/as a convertir sus temas de enseñanza

en problemas que abarquen desde el problema historiográfico al problema de enseñanza, pero anclado al contexto marcado por el nivel en el que se enseña y el marco sociocultural en el que está inmersa la escuela en la que se llevan a cabo las propuestas. El pensamiento didáctico implica al conocimiento disciplinar, pero, centralmente, convierte cada situación de enseñanza en un fenómeno social concreto y complejo que involucra a quienes aprenden y a quienes enseñan, y en esa interacción mediada por la propuesta de enseñanza y el contenido se despliega el pensamiento didáctico. La práctica, como red de dispositivos, se manifiesta en las clases que suponen una relación didáctica imbricada con la episteme disciplinar- que también opera como dispositivo- en la que los futuros/as profesores registran, a partir de su propia experiencia, los significados y sentidos de enseñar a pensar históricamente. En este estudio hemos recuperado esas voces que habilitan líneas de investigación en torno al pensamiento didáctico.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). Experiencia de formación en la docencia. En R. Anijovich, G. Cappelletti, S. Mora y M. J. Sabelli, *Transitar la formación docente. Dispositivos y estrategias* (pp. 25-36). Buenos Aires: Paidós.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*, 4, 63-74. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/8.
- Barba, J. J. y González Calvo, G. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión sobre la acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes -REEFD*, 405, 55-63. Recuperado de <http://reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/35/37>.
- Bazán, S. y Zuppa, S. (2013). El conocimiento didáctico puesto en práctica. Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia. *Revista de Educación*. 6, 57-74. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/35.
- Bazán, S. y Zuppa, S. (2017). Introducción al dossier: "Investigación, pensamiento histórico, justicia curricular en la enseñanza de la Historia.". *Pasado Abierto*, 2-9. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2481/2563>.
- Berliner, D. C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. *New directions for teacher assessment. (proceedings of the 1988 ETS international conference)* (pp. 39-68). Princeton: N.J. Ed.
- Coudannes Aguirre, M. A. (2014). Construir la conciencia histórica. Un estudio de caso sobre la formación inicial y primeras experiencias de Profesores en Argentina. *Revista de enseñanza de las Ciencias Sociales*. 13, 61-69. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/issue/view/21663/showToc>.



- García, N. B. y Jara, M. A. (2015). Reflexiones en torno al profesorado. El desafío de formar para pensar históricamente. *Revista de Historia. Departamento de Historia*, 16, 60-77.
- Guldi, J. y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la Historia*. Madrid: Ariel.
- Huberman, M. (1988). Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente. *XIII Conferencia Anual De La A.T.E.E.* Barcelona.
- Jara, M. A. et al. (2017). Dispositivos para la formación del profesorado en historia. En V. Salto (Comp.), *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias*. (pp. 3-17). Cipolletti: FACE, Universidad Nacional del Comahue.
- Jara, M. A. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia. En V. Salto (Comp.), *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias*. (pp. 43-57). Cipolletti: FACE, Universidad Nacional del Comahue.
- Jara, M. A. y Arangué, D. A. (2018). La mujer en los conflictos socioeconómicos en la Norpatagonia: una mirada desde la enseñanza de la historia regional. *Historia Regional. Sección Historia*, 39, 1-10. Recuperado de <http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/index>.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065>.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 2, 175-210.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última Década*, 1-20. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000200002.
- Rosaldo, R. (1999). Ciudadanía cultural, desigualdad, multiculturalidad. *Seminario "El derecho a la identidad cultural"*. Tijuana-Baja California: UIA-Noroeste. Recuperado de http://www.tij.uia.mx/academicos/elbordo/vol03/bordo3_ciudadania1.html.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14, 34-56. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.
- Souto, M. et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Zabalza, M. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos – Revista de Educación*, 113-136. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18172/con.531>.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narce.