

## Artículos

Representaciones y perspectivas prácticas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia en los/las estudiantes del profesorado.

por *Miguel Jara, Víctor Salto y Fabiana Értola*

Universidad Nacional del Comahue

mianjara@gmail.com, victorsalto26@gmail.com, fabiana.ertola@gmail.com

Recibido: 01/09/2016 - Aceptado: 23/09/2016

---

### Resumen

En el presente artículo abordamos las representaciones y perspectivas prácticas que subyacen en estudiantes del profesorado (de la Universidad Nacional del Comahue) sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Se ofrecen resultados obtenidos a partir de la realización de un cuestionario que permitió indagar sobre el lugar que ocupa la didáctica de la historia en su formación inicial y sobre las intenciones que orientan dicha formación en relación a la enseñanza de la historia. Sondar en las finalidades que subyacen en los/las estudiantes del profesorado consideramos que es un aspecto clave para contribuir a su formación inicial y reflexionar sobre el lugar que ocupamos en la formación de futuros formadores. En este sentido, se identifican algunos núcleos de sentido que permiten observar no solo qué nos dicen sino cómo piensan sobre la enseñanza de la historia en su formación inicial.

### Palabras claves

representaciones sociales, perspectivas prácticas, finalidades, enseñanza de la historia

\*\*\*

Representations and practical perspectives on the aims of history teaching in teacher students.

### Abstract

In this article we address the representations and perspectives practices that underlie student teacher (National University of Comahue) on the aims of teaching history. Results from the completion of a questionnaire to investigate the place of the teaching of history in their initial training and the intentions that guide such training in relation to the teaching of history are offered. Probing on the purposes underlying the / students faculty believe that is key to contributing to their initial training and reflect on our place in the training of future trainers look. In this sense, some sense cores for observing not only what we say but how they think about teaching history in their initial training are identified.

### Keywords

social representations, practical perspectives, purposes, history teaching

### **¿Por qué partir de las finalidades para pensar en la enseñanza de la historia?**

Sostenemos que la didáctica de la historia se configura a partir de una síntesis de opciones, de orden epistemológico y metodológico, en la medida que procura dar cuenta de al menos cuatro preguntas que orientan el pensamiento del profesorado: *qué, para qué, cómo y a quiénes enseñar*. Las finalidades, en tanto intenciones, subyacen en las posibles respuestas y acciones que el profesorado resuelve en la programación y el desarrollo de sus clases. En esta síntesis de opciones se manifiestan, al mismo tiempo, perspectivas, teorías, valoraciones, representaciones y modos de operar en la práctica, entre otras dimensiones, que disponen a la construcción de unas racionalidades para pensar didácticamente la historia.

*La reflexión y el debate sobre las finalidades es la base para la introducción de cambios en la enseñanza. Las finalidades influyen en todos los aspectos del currículo: en la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación. De una u otra forma están presentes en todas las acciones educativas, ya sea de manera explícita o como currículo oculto.* (Santisteban, 2011:64)

El autor catalán, en su obra, sostiene que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe orientarse a la educación democrática para la intervención social y la construcción de futuro. Coincidimos con esta perspectiva en la medida que también se constituye en el punto de partida y de llegada de toda práctica educativa vinculada a la enseñanza de la historia. No se trata de un simple cambio semántico, sino que implica construir otra racionalidad para pensar la organización de una propuesta de enseñanza. Nos ubica en el desafío de enunciar -con la mayor claridad posible- qué es lo pretendemos que los/las estudiantes comprendan de tal o cual proceso histórico y, a partir de ello, construir con el grupo clase los caminos posibles a recorrer, siempre atentos/as con la mirada en el futuro, transitando el presente vivido, sin perder de vista el pasado. Es por ello que no debemos perder de vista los contextos, no solo los de las prácticas de enseñanza, sino y, fundamentalmente, los de la producción del conocimiento histórico-social; las macro/micro políticas que orientan las construcciones curriculares y las tradiciones y enfoques educativos que se configuran en escenarios complejos, singulares y cambiantes.

Si las finalidades, como venimos sosteniendo, promueven y orientan modos de hacer y de pensar la enseñanza y el aprendizaje de la historia, y en este caso de la didáctica de la historia, es posible afirmar que nos movemos en un terreno decididamente ético y político que nos interpela en “¿Cómo formar sin conformar? ¿Cómo enriquecer sin adoctrinar? ¿Cómo formar sin esperar la similitud? ¿Dónde está el eje: en enseñar, que privilegia el eje profesor-saber; en formar, que privilegia el eje profesor-estudiante o en aprender, que privilegia el eje estudiante-saber?” (Jara y García, 2009:101). Entonces, en este marco, la enseñanza de la historia se constituye en la disciplina que tiene como finalidad última contribuir a la generación de un pensamiento histórico con capacidad para configurar alternativas en escenarios posibles.

### **¿Por qué tener en cuenta -en la formación docente en historia- las Representaciones Sociales y las Perspectivas Prácticas de los/las estudiantes del profesorado?**

Indagar sobre las Representaciones Sociales (RS) y las Perspectivas Prácticas (PP) del estudiantado en formación se ha constituido en un insumo potente y coherente para promover la mejora de la enseñanza y del aprendizaje en todos los niveles educativos. Diversidad de investigaciones, en el campo de la educación, y más aun específicamente en el de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, nos advierten de su relevancia para la innovación. Los resultados de estas investigaciones nos indican que, más allá de “qué piensan y cómo piensan hacer” en el aula los/las futuros/as profesores/as, las RS y las PP ofrecen un universo de posibilidades que se desprenden de esas significaciones y de las experiencias que los/las

estudiantes poseen sobre algún tema o problema específico. Éstas poseen signos sociopolíticos y culturales contextuales, generacionales y singulares a los grupos y sujetos particulares, fundamentales para pensar la pertinencia de una formación. Como postula Audigier: “los resultados de las investigaciones no sirven para dictar conductas sino para interrogarlas; toca a cada docente y formador valerse de su resultados y utilizarlos como instrumento de una libertad más eficaz por mejor informada” (1993: s/d).

Conocer y comprender las lógicas en que están organizadas y partir dinámicamente de ellas se constituye en una estrategia de enseñanza poderosa y con capacidad de incidencia en la formación inicial. En este trabajo entendemos a las RS, según Moscovici (1979), como maneras específicas de interpretar y comunicar la realidad, teniendo en cuenta la influencia de las interacciones sociales. Las RS, sostiene el autor, son un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, a partir de las experiencias personales y de las informaciones y modelos sociales. Las RS son formas de pensar y organizar la realidad social, constituidas por elementos de carácter simbólico: imágenes, creencias, actitudes, opiniones y estereotipos. Su finalidad es la de transformar algo que es desconocido en algo familiar ya que nos permiten interpretar, pensar y dar sentido a nuestra realidad cotidiana.

*Permiten interpretar lo que nos sucede, o incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos con quienes tenemos algo que ver, teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (Moscovici, citado en Jara, Salto y Értola, 2016:63-64).*

Si las RS nos muestran las ideas que tienen los/las estudiantes sobre la historia, el concepto de PP nos aporta las orientaciones sobre cómo piensan que debe enseñarse la historia. Las PP han sido analizadas en diversas investigaciones, como aspectos fundamentales para producir cambios en la formación inicial de los/las estudiantes de profesores/as de historia y de ciencias sociales (Adler, 1984; Goodman y Adler, 1985; Pagès, 1996; Jara, 2012). Señala Joan Pagès (1996) que

*... el concepto de perspectiva tal como lo formulan Goodman y Adler (1985) es el que, en mi opinión, tiene más potencialidades para ser utilizado en la formación inicial, [en tanto abarca] las ideas, conductas y contextos de los actos de enseñanza concretos. Tiene en cuenta las situaciones vividas en la escuela y en el aula, su interpretación desde las experiencias y las creencias, y su traducción en las conductas. Su formación se inicia con la escolaridad y se desarrolla a lo largo de la misma. La indagación sobre las perspectivas de los estudiantes de maestro, su origen y desarrollo, su relativa resistencia al cambio, y el predominio de unas perspectivas sobre otras debería ser, en opinión de estos autores, uno de los ejes de la formación inicial de los maestros” (Pagès, 1996:104).*

Abordar las RS y las PP, en el marco de la formación de profesores/as, es relevante al menos en dos aspectos centrales. En primer lugar, porque nos provee de pistas para saber cómo han construido y significan la práctica de la enseñanza de un objeto particular como lo es la historia o bien como han configurado -en el proceso de escolarización- un sistema de referencias vinculadas con un campo específico como lo es la didáctica de la historia. En segundo lugar, al tener acceso a aspectos internalizados, específicos y vinculados al doble objeto de la disciplina, tenemos la oportunidad de volver reflexivamente sobre ellos y hacer posibles transformaciones.

Los cambios que se produzcan en las PP estarán muy relacionados con la oportunidad que les ofrezcamos para pensar didácticamente en la complejidad del oficio y en el reencuentro entre teoría y práctica. En este sentido, para indagar sobre las mismas hemos construido un cuestionario que tuvo tres ejes de exploración y de los que, en el presente artículo, daremos cuenta solo de uno de ellos, aquel que focalizó sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia.<sup>1</sup>

En cuanto a los grupos-clase que fueron objeto de la indagación es necesario aclarar que pertenecen a dos sedes de la Universidad Nacional del Comahue donde se desarrolla la

formación en historia: Neuquén y San Carlos de Bariloche. Se trata de estudiantes que corresponden a la misma cohorte: en este caso fueron cursantes de las asignaturas de Didáctica General y Especial en 2015.

Ambos grupos tuvieron trayectos diversos en cuanto a la historia que les han enseñado en la escuela secundaria. La mayoría pertenece a distintas localidades de la región y una minoría proviene de otras provincias. Varios de ellos -el 20% entre ambos grupos- han realizado otros estudios terciarios o universitarios (otros profesorados, tecnicaturas, idiomas, etc.). La mayoría tiene entre 20 y 30 años de edad. Es una generación de jóvenes que han experimentado la vertiginosidad social, cultural, política y económica de la última década del pasado reciente siglo y las que han configurado, en esta parte del S. XXI, escenarios complejos y de fuerte impacto en las estructuras sociales y del saber.

### ¿Cómo estuvo organizado el cuestionario y qué nos dicen los datos procesados?

El tercer eje del cuestionario auto-administrado que se les dio a los estudiantes se organizó en cinco ítems (3.1, 3.2, 3.3, 3.4 y 3.5), todos con la idea de indagar en las RS y PP que tiene el estudiantado sobre las finalidades de la enseñanza. Los tres primeros se plantearon en un formato de varias opciones entre las que debían valorar según grado de acuerdo. En los dos últimos se ofrecieron preguntas que debían responder atendiendo a un grado de importancia y prioridad.

Los tres ítems iniciales (3.1, 3.2. y 3.3) versaron sobre la ponderación de:

- Lo que facultaría la didáctica de la historia, según una serie de finalidades enunciadas y grados de acuerdos/desacuerdos;
- Las posibilidades de aprendizaje de los/as estudiantes secundarios, según una serie de afirmaciones y negaciones enunciadas; y
- La consideración de perspectivas ideológicas en la enseñanza de la historia, según el grado de valoración (positivo / negativo).

En relación a las consignas abiertas (3.4 y 3.5), éstas fueron las siguientes:

- “¿Qué temas/problemas te parecen *no* deberían dejar de enseñarse en la clase de historia en la escuela media? Escríbelos en orden de importancia.”
- “Escribe cinco preguntas sobre temas/problemas que te gustaría que abordemos en la asignatura.”

A modo de organizar la presentación de este apartado recuperamos los datos e información sistematizada de los tres ítems iniciales. En un primer momento cuantificamos las respuestas, sobre la base de las orientaciones sugeridas para luego realizar una categorización que nos permita analizarlas.

Para el primer ítem (3.1), presentamos los resultados de la valoración que realizaron sobre las siguientes finalidades de la didáctica de la historia (en cada columna se enumeran los totales de las respuestas obtenidas por los/las estudiantes encuestados).

**Cuadro 1.**

| (Señala la respuesta con una cruz)      | En total<br>desacuerdo | En<br>desacuerdo | No lo<br>sé | De<br>acuerdo | Muy de<br>acuerdo |
|---|------------------------|------------------|-------------|---------------|-------------------|
| a) Valorar el conocimiento histórico    | 0                      | 3                | 9           | 22            | 6                 |
| b) Relacionar el pasado/presente/futuro | 1                      | 2                | 13          | 17            | 7                 |
| c) Buscar modelos de cómo enseñar       | 1                      | 0                | 3           | 21            | 16                |
| d) Conocer los problemas del presente   | 0                      | 2                | 14          | 14            | 8                 |

|   |   |    |    |    |    |
|---|---|----|----|----|----|
| e) Denunciar las injusticias/desigualdades        | 4 | 3  | 24 | 6  | 3  |
| f) Cuidar el medio ambiente                       | 8 | 10 | 18 | 4  | 1  |
| g) Desarrollar el pensamiento histórico           | 0 | 3  | 6  | 20 | 10 |
| h) Construir estrategias para enseñar mejor       | 0 | 0  | 1  | 18 | 22 |
| i) Enseñar a todos/as el conocimiento del pasado  | 1 | 2  | 10 | 20 | 7  |
| j) Ser creativos con la utilización de los libros | 1 | 5  | 12 | 17 | 7  |
| k) Construir conocimiento escolar                 | 0 | 0  | 4  | 23 | 14 |

Como puede observarse, los datos totales en torno a este ítem, nos permiten pensar en dos lugares frecuentes donde parecen concentrarse las RS y PP de los/las estudiantes sobre las finalidades de la didáctica de la Historia: uno vinculado al desconocimiento y el otro, predominante, a ciertas certezas.

Entre aquellas respuestas que se ubican en el acuerdo y el muy de acuerdo se destacan tres. El estudiantado, entre un 80% y 93%, sostiene que la didáctica de la historia tiene sus sentidos más reconocidos en relación a: buscar modelos de cómo enseñar (c), construir estrategias para enseñar mejor (h) y construir conocimiento escolar (k).

Lo primero que resulta evidente es que el predominio se concentra en la enseñanza pero desligada de la historia, ya que en un segundo lugar de convergencia (entre el 61% y el 68%) las finalidades son reconocidas en relación a: el desarrollo del pensamiento histórico (g), la valoración del conocimiento histórico (a) y la enseñanza del conocimiento del pasado (i). Asimismo es de notarse aquí que el conocimiento y el pensamiento histórico se centran en el pasado.

Es recién en el tercer orden de acuerdo donde aparecen consideradas las relaciones temporales entre: pasado/presente/futuro (b) y en el mismo porcentaje de certeza (54%) la creatividad en el uso de libros (j). Es decir que una mitad aproximada del grupo sostendría la importancia de no fragmentar el tiempo histórico así como de no reproducir acríticamente los libros, apelando a la creatividad. En ese sentido es de subrayarse que los libros de texto poseen una organización con preeminencia en el pasado y la disociación temporal.

Resulta llamativo, en relación a las finalidades sobre el tiempo histórico, observar que los problemas del presente (d) son escasamente considerados como preocupación de la enseñanza de la historia. Si observamos que en este aspecto un 50%, manifiesta estar entre de acuerdo y muy de acuerdo y un 36% entre el desconocimiento y no estar de acuerdo, resulta llamativo que el conocimiento de los problemas del presente no se pueda pensar históricamente.

De la misma forma se presenta -y de un modo más acentuado- la relación con la denuncia de las injusticias/desigualdades (e) que exigen una postura crítica frente a la realidad, ya que casi un 55% de los/as estudiantes manifiesta un desconocimiento sobre dicha finalidad y un 16% plantea estar en desacuerdo y muy en desacuerdo. Pareciera ser que transformar para una vida socialmente mejor hacia el futuro no posee preponderancia como sentido fundamental de la didáctica de la historia. Lo mismo podríamos sostener sobre el cuidado del medio ambiente (f) en tanto que en el posicionamiento imparcial y el desacuerdo, un 72%, manifiestan que la didáctica de la historia nada tiene que aportar a estas problemáticas socio-ambientales. En este primer ítem, sólo 3 estudiantes no contestaron frente a las opciones ofrecidas.

En el caso del punto 3.2 del tercer eje del cuestionario, en torno al aprendizaje de un/a futuro/a estudiante de la escuela media, se trabajó con la siguiente pregunta y opciones:

¿Piensas que las personas que tendrás como estudiantes en la escuela secundaria tienen las mismas posibilidades de aprendizaje? Señala los enunciados con los que estés de acuerdo.

- a) Sí, tienen las mismas posibilidades de aprender todo.
- b) Sí, después de un tiempo de estar escolarizados/as en la cultura histórica.
- c) Sí, si prestan atención al profesor/a y cumplen con las tareas.
- d) No, nunca pueden tener las mismas posibilidades porque son diferentes.
- e) No, pero sí pueden aprender si el profesor/a les ofrece conocimientos significativos para sus vidas.

Dentro de las elecciones con las que se estuvo más de acuerdo, las que han sido más distinguidas son las opciones “a” (31%) y “e” (36%). Encontramos en estos datos dos recurrencias muy distintas:

- Por un lado, casi la mitad de los/las encuestados/as manifiesta que los/las estudiantes secundarios tienen las mismas posibilidades de aprender si “cumplen” con el ritual escolar. También sostienen que es en la intervención del profesor/a, en el reconocimiento de la diversidad en los sujetos de aprendizaje y en la utilidad del conocimiento, donde radican las posibilidades reales y efectivas de aprendizaje.

- Por otro, aproximadamente un 36% de los/las futuros/as profesores/as, sostienen que el estudiantado de la escuela secundaria tendrá las mismas posibilidades de aprender si el profesor/a le ofrece conocimientos significativos para sus vidas.

Los datos obtenidos en este ítem nos advierten una ambigüedad entre considerar las posibilidades de aprendizaje de los/las estudiantes de aprender todo y, en el otro extremo, la idea de que tal cuestión es sólo posible en la medida en que el/la profesor/a ofrezca conocimiento significativo para que el aprendizaje se produzca. En este sentido, en las RS y PP del profesorado, aparecen concepciones de enseñanza y de aprendizaje que podríamos distinguir entre: enfoques tradicionales (instrumentalistas) y enfoques críticos más ligados a la idea de advertir la diversidad de posibilidades que puede pensarse al margen de toda mirada homogeneizadora sobre los/las estudiantes de nivel medio.

En cuanto al punto 3.3 del tercer eje del cuestionario, nos propusimos indagar sobre la valoración de la relación entre enseñanza de la historia e ideología. El enunciado a considerar fue el siguiente: El hecho de que un profesor/a se plantee una perspectiva ideológica para la enseñanza de la historia, consideras que es... Opciones: Muy negativo; Negativo; Ni negativo ni positivo; Positivo; Muy positivo.

Las valoraciones obtenidas presentaron marcadas diferencias. Solo 1 estudiante respondió que era muy negativo, 3 que era negativo, 19 sostienen que no es ni negativo ni positivo, 14 que es positivo y 6 que es muy positivo. Solo 1 no contestó la pregunta. Aquí creemos, para relativizar la lectura de los resultados obtenidos, que cabrían dos posibles interpretaciones de la consigna por parte de los/las estudiantes encuestados.

Una podría asentarse en entender a la ideología como inherente al sentido político del conocimiento y la otra que entiende a la ideología como modo de adoctrinamiento a través de la enseñanza de la historia. Sostenemos que estas dos interpretaciones se dibujan a partir del predominio de aquellos resultados que ponen en relevancia cierta “neutralidad” (ni negativo ni positivo), y que se expresa en un 43%, y las respuestas que se centran en la positividad - “positivo” y “muy positivo”- expresadas en un restante 45%. Entre ambos porcentajes, resulta interesante observar entonces cierta polaridad entre una mirada “neutral” y otra claramente “intencional” en la enseñanza de la historia.

Finalmente, los dos últimos ítems que siguen a continuación (3.4. y 3.5) son aquellos donde planteamos preguntas abiertas. A modo de presentación y sin dejar de tener en cuenta su diversidad hemos construido agrupamientos en torno a tres núcleos de sentido.

La primera de ellas (3.4) indagaba sobre qué temas/problemas consideraban *no* debería dejar de enseñarse en las clases de historia de la escuela media. Teniendo en cuenta sus

similitudes presentamos a continuación las respuestas obtenidas dentro de tres agrupamientos enunciados en incisos:

a) *La historia aprendida en el trayecto formativo organizada en torno a periodizaciones establecidas por el plan de estudios del profesorado.*

- Pueblos originarios/ los imperios Inca, Mayas y Azteca/ diversidad cultural.
- Historia regional.
- Historia argentina: revolución de mayo, independencia, la conformación del estado-nación. Dictaduras/democracias, peronismo, reciente/actual.
- Historia universal y los grandes procesos de ruptura a lo largo del tiempo (historia medieval, revoluciones inglesa y francesa), imperialismo, revolución rusa, totalitarismos, guerras mundiales, neoliberalismo y globalización, etc.
- Las luchas desarrolladas para adquirir derechos (políticos, sociales, etc.).
- Historia de las mujeres/ social o desde abajo/etc.

b) *La historia aprendida en el trayecto formativo organizada en torno a conceptos, categorías y perspectivas.*

- Relación sociedad-memoria-historia.
- Relación pasado-presente-futuro- cambios /permanencias.
- Modelos económicos /modos de producción.
- Teorías políticas y económicas.
- Categorías de análisis de la disciplina histórica.
- Derechos Humanos.
- Principales ideas filosóficas.
- Cultura /sociedad.
- Posturas críticas sobre la teoría aprendida.

c) *La historia aprendida en el trayecto formativo organizada a partir de la comprensión de los problemas y la construcción de pensamiento y conciencia histórica y social.*

- Relación pasado-presente-futuro.
- Las implicancias de los hechos históricos en la sociedad.
- Conciencia social.
- Conocimientos generales del mundo para entender nuestro presente.
- La construcción de un pasado/presente histórico crítico.

Los agrupamientos contruidos en función de las respuestas obtenidas en este ítem nos permiten observar tres núcleos de sentido a través de los cuales se orientan las RS y PP de estudiantes del profesorado. En cada inciso, podemos observar la presencia de diferentes indicadores que, a modo de interés/preocupación, ocuparía y otorgarían ciertos sentidos a la enseñanza de la historia en la escuela media. Así, lo que en todo caso *no* debería dejar de enseñarse, o bien no dejarían de enseñar en sus futuras experiencias docentes, oscilaría entre la dimensión temporal, la dimensión conceptual y la dimensión intelectual de la historia. Sentidos que nos parecen centrales e imprescindibles para pensar la enseñanza de la historia escolar.

Sin embargo, ello nos permite observar dos aspectos que nos parecen relevantes. En primer lugar, aquel que indica que aquellos temas/problemas que *no* deberían dejar de enseñarse en la escuela media dependerán de la ponderación que se le otorgue a cada una de esas dimensiones. Lo cual, a priori, no es un aspecto que pueda pensarse se encuentre resuelto en la formación inicial del profesorado. En segundo lugar, y vinculado con lo anterior, nos resulta llamativo que entre las dimensiones entre las que oscilan las respuestas obtenidas no se observen relaciones entre sí. Es decir, –al menos en esta instancia de su formación- no se puede observar una articulación de dichas dimensiones entendiendo que las mismas no son

excluyentes y que forman parte imprescindible de toda formación histórica. Así, el interrogante que se desprende se refiere a ¿por qué la dimensión temporal, conceptual e intelectual que se pondera en cada caso no es pensada en relación a las demás? Quizás en ello se encuentre una de las claves distintivas de la formación inicial que transitan los/las estudiantes del profesorado en la actualidad.

En relación con la segunda pregunta abierta del cuestionario (3.5), solicitamos que escribieran cinco preguntas sobre temas/problemas que les gustaría que abordemos en el desarrollo de la Didáctica General y Especial de la Historia. Aquí también hemos agrupado las respuestas según sus semejanzas construyendo los siguientes agrupamientos:

a) *Intereses en torno a las formas y los modos de enseñar historia.*

- Conocer los métodos o recursos didácticos para explicar el contenido.
- Cuál es la manera de hacer que los alumnos lean el material.
- Qué recursos o métodos de enseñanza se pueden utilizar.
- De qué forma procesar la información para que sea comprensible.
- Métodos para que los alumnos se interesen en el aula.
- Herramientas para llevar a cabo esa enseñanza.
- Que elementos son útiles para dar una clase entretenida (para que el alumno no se aburra).
- ¿Cuántas formas de enseñar hay?
- ¿Para qué sirve la didáctica?
- ¿Qué herramientas nos aporta a la práctica docente?
- De qué forma enseñar los contenidos aprendidos en la carrera.
- El cómo enseñar la historia.
- Cuál es el modo más eficaz de enseñar historia sin que los alumnos se aburran.
- Cómo hacer que los alumnos valoren el conocimiento histórico.
- Cómo enseñar la historia reciente del país.
- Cómo transmitirle conocimiento histórico a un alumno.
- ¿Cómo hacer la historia interesante para el alumno?

b) *Intereses en torno a la construcción de la autoridad y el rol docente en la clase de historia.*

- Cómo pararse frente al aula.
- Cómo desempeñar el rol docente, cómo es, etc.
- Cómo no ponerse nervioso/a.
- La problemática docente.
- Cómo ingresar a la escuela.

c) *Intereses en torno la planificación de la enseñanza de la historia.*

- El por qué y para qué de la enseñanza de la historia.
- Cómo se planifica la clase.
- Cómo preparar un programa.
- Cómo utilizar los materiales correctos.
- Qué temas vamos a enseñar y por qué.

Cada uno de los agrupamientos que distinguimos en este ítem destaca respuestas en relación al interés con el que el estudiantado en formación arriba al cursado de la asignatura en cuestión. De las respuestas obtenidas, observamos que dicho interés se plantea nuevamente de manera disociada de *qué* enseñar específico de la/s historia/s en el nivel medio para el cual transitan su formación. Expectativas fuertemente relacionadas al *método*, al *cómo* y a su posible *diagramación* dan cuenta de esta preocupación. Asimismo, que varias de sus iniciales

expectativas exceden –sin negar su relación- el arco de indagación y ocupación particular de la disciplina específica. Así, preocupaciones vinculadas a la construcción de *la autoridad docente* reflejan un interés relevante. Indudablemente, estos aspectos ofrecen insumos para pensar en las RS y PP con las que el estudiantado configura su posible tránsito por el campo disciplinar que en su formación deducen ha de ofrecerle respuestas específicas sobre su futura profesión. Aspectos sobre los cuales durante el trayecto formativo ya recorrido parecería dicho estudiantado no ha encontrado aún orientaciones posibles.

En términos generales, estos dos ítems nos aventuran una serie de situaciones que se desprenden de lo que “han aprendido para enseñar” y lo que “necesitarían saber para enseñar”. Evidentemente la propuesta formativa de la carrera del profesorado en historia poco ha permitido que los/las estudiantes en su formación articulen y relacionen entre la teoría y la práctica. Sin embargo, debemos admitir que, al menos para esta generación de estudiantes, existe una cierta preocupación e interés de pensar didácticamente la historia. Las RS y PP sobre las finalidades de la enseñanza de la historia se encuentran cruzadas por experiencias diversas que permiten pensar su didáctica. Sin embargo, los/las estudiantes han podido manifestar, a partir del dispositivo utilizado, una ambigüedad que, como formadores/as, debemos tomar para trabajar, profundizar y/o poner en tensión con la perspectiva de contribuir a la formación de un profesorado que pueda innovar en su práctica.

### Algunas reflexiones finales

Conocer las RS y PP de los/las estudiantes del profesorado en historia, ligadas al conjunto de las dimensiones que articulan el curriculum de su formación, se hace necesario y evidente para mejorar/nos como formadores de formadores. Según consideramos, ello nos permitiría ofrecer, a su vez, experiencias y oportunidades inéditas, rupturistas, integradas, atentas a la complejidad y no disociadas a las RS y PP de los/las estudiantes en formación.

El primer esfuerzo debe ser el de los formadores. Esto es, una búsqueda que permita constituirnos como docentes-investigadores y prácticos reflexivos en las aulas del profesorado. De lo contrario aquello que pregonamos vuelve a quedar en el horizonte de los deseos y el aula vivida por los estudiantes en aquello que suele pedirse que se transforme, aquello que en sus trayectorias escolares era esencial problematizar y desarmar.

Cada grupo-clase y cohorte de estudiantes posee singularidades pero las prácticas constantes de indagación nos ofrecerán datos para pensar lugares recurrentes y “tramas persistentes”. Y con ello la posibilidad de formular cambios en las RS y PP del estudiantado. Las finalidades de la enseñanza nos ubican en uno de estos vértices fundamentales de la tríada didáctica y en una de las dimensiones más relevantes de ella: en el lugar ético-político y axiológico del docente y que, en este caso, debe orientar al profesorado en formación para pensar en los complejos escenarios escolares actuales.

### Bibliografía

- Araya Umaña, S. (2002).** Las Representaciones Sociales. Ejes teóricos para una discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127, 1-84.
- Audigier, F (1993).** Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique et formation des enseignants. En Montero Mesa, L. & J. M. Ves Jeremías (eds). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Tomo I (349-367). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Benejam, P. (1997).** Las finalidades de la Educación Social. En Benejam P. & J. Pagés (Coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (33-52). Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona/Horsori.
- Benejam, P. (2002).** La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95.

- Camilloni, A. (2007).** *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G & A. Coria (1995).** *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Henríquez, R. & J. Pagés (2004).** La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*, 7, 63-83.
- Jara, M.; Salto, V. & F. Értola (2016).** Representaciones y perspectivas prácticas sobre la didáctica de la historia de los/las estudiantes del profesorado. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 14, 61-79.
- Jara, M. A. & N. B. García (2009).** Formar para enseñar Ciencias Sociales: ¿Un nuevo objeto didáctico para una nueva formación? *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 13, 94-131.
- 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. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 15-29.
- Jara, M. A. & A. Santisteban (2010).** Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la HRP en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 8, 71-105.
- Jodelet, D. (1986).** La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.). *Psicología Social I* (469-494). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1979).** La representación social, un concepto perdido. En Moscovici, S. *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (27-44). Buenos Aires: Huemul.
- Pagés, J. (2009).** Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI. *Cuadernos México. La enseñanza de las Humanidades y las Ciencias Sociales*, 1, 39-53.
- Pagés, J. (1997).** La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En Santisteban Fernández, A. (coord.). *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (49-86). Sevilla: Díada.
- Pagés, J. (1996).** Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- Raiter, A. (2002).** Representaciones sociales. En AAVV. *Representaciones sociales* (11-29). Buenos Aires: Eudeba.
- Santisteban, A. (2011).** Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Santisteban Fernández, A. & J. Pagés (coord.) *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (63-84). Madrid: Síntesis.

---

## Notas

<sup>1</sup> Los tres ejes del cuestionario fueron: 1. Datos personales y de formación, 2. Sobre la Asignatura (Didáctica de la Historia), y 3. Sobre las finalidades de la Didáctica de la Historia. En otro trabajo hemos avanzando en el análisis de los puntos 1 y 2. Ver Jara, Salto y Értola (2016).