

La didáctica de la investigación histórica orientada a la escuela en la formación docente.

Amalia Casas y Elena Salerno.

Cita:

Amalia Casas y Elena Salerno (2011). *La didáctica de la investigación histórica orientada a la escuela en la formación docente. XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-071/536>

XIII Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia
Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional
de Catamarca, San Fernando del Valle de Catamarca, 10, 11, 12 y 13 de agosto de 2011

MESA 89

Enseñanza, formación docente y divulgación histórica: nuevos temas, problemas, sujetos y formas de hacer historia

Coordinadores:

Gonzalo de Amézola (UNLP-UNQ) gonzalodeamezola@gmail.com

María Paula González Amorena (UGS-CONICET)

La didáctica de la investigación histórica orientada a la escuela en la formación docente

Amalia Casas (Universidad Nacional de Tres de Febrero)

DNI. 11.384.094

casas.amalia@gmail.com

Elena Salerno (Universidad Nacional de Tres de Febrero e Instituto de Estudios
Históricos de la UNTREF)

DNI. 12.459.736

elenasalerno@arnet.com.ar

Introducción

De acuerdo al marco legal que rige el sistema educativo argentino, consideramos necesario la preparación del futuro docente en la introducción de la investigación histórica en la escuela.

En esta ponencia nos proponemos presentar una experiencia que se lleva a cabo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero dirigida a la formación docente en Historia. Para ello se ha diseñado un trayecto formativo en didáctica que incorpora materias y contenidos tradicionales como Didáctica de la Historia y Prácticas de la Enseñanza de la Historia y otros que no se encuentran en otras carreras similares, como Planificación Curricular en Historia y Didáctica de la Investigación Histórica. Este trayecto de formación tiene la intención que el futuro docente pueda incorporar a su práctica profesional la investigación en la escuela y que los alumnos del colegio secundario puedan interiorizarse de los tópicos básicos de la investigación académica.

Uno de los desafíos en la formación es la incorporación de una producción académica, enriquecida constantemente con nuevos trabajos, a la dinámica de la clase en la escuela secundaria. Los estudiantes del profesorado están en contacto con dicha

producción a través de la formación disciplinar, pero no siempre están en condiciones de operar la incorporación de los enfoques recientes a la planificación de sus cursos y actividades áulicas. Sostenemos la necesidad de que el futuro docente no tome con naturalidad la disociación entre los avances de la producción académica y el trabajo áulico.

Cómo incorporar estos nuevos enfoques? Qué papel juegan en la formación docente? Estos interrogantes ponen de manifiesto una de las cuestiones básicas al momento de plantear el trayecto de formación profesional. Desde las materias correspondientes al ciclo de formación detectamos algunos inconvenientes y ensayamos algunas respuestas.

Investigación y planificación anual: los problemas en la selección de contenidos

Definición del problema

La planificación de un curso define una de las funciones clave en el desarrollo de la tarea docente. Planificar supone, entre otras variables, poner en evidencia una concepción de la historia y una concepción de la enseñanza. Más allá de las cambiantes formas que la planificación pueden adquirir para responder las reformas de planes y a las exigencias de las leyes nacionales o provinciales, la tarea siempre conlleva la formulación por parte del docente de algunas preguntas clave: qué enseñar, para qué, cómo y en qué tiempos.

Los profesores sabemos la importancia que adquiere el enfoque de la historia al momento de seleccionar contenidos: los períodos históricos a desarrollar suelen ser extensos desde el punto de vista cronológico y amplios en cuanto al marco espacial. Esta mirada implica la articulación de categorías de tiempo histórico que permitan vislumbrar procesos y destacar coyunturas, con análisis espaciales a escala mundial, regional y local que permitan visualizar las interacciones entre las mismas. Es decir, se pone en juego una concepción de la historia centrada en la multiperspectiva espacial, que analiza el accionar de diversos actores en el espacio y el tiempo, incluyendo la relación pasado-presente, los cambios y las permanencias.

A lo largo del proceso de formación, los alumnos del profesorado tienen acceso a una producción bibliográfica en creciente aumento en el ámbito de las materias disciplinares de la carrera. Esta producción, proveniente de diversos ámbitos

de conocimiento histórico, da cuenta de una concepción del conocimiento histórico interpretativo y multicausal. Es en contacto con ella que los futuros profesores se acercan al trabajo del historiador y se familiarizan a través de su lectura con la forma de construcción del conocimiento: el planteamiento de un problema que se convierte en objeto de estudio, el marco conceptual que le dará sustento y la sistematización de las fuentes que harán viable la investigación. En tal sentido, aceptan que el conocimiento histórico es un constructo del historiador y que la renovación de los marcos conceptuales y los nuevos aportes a la discusión de los problemas lo convierten en conocimiento inacabado y provisorio.

Sin embargo, parece haber una disociación entre la recepción del conocimiento histórico que experimentan como alumnos y la que se proponen transmitir como futuros docentes, que se pone en juego en el momento en que comienzan a trabajar en la planificación de sus cursos. Ese quiebre entre la formación académica recibida y la trasposición de la misma que deben hacer al planificar parece mostrar la emergencia de las imágenes internas que responden más a sus recuerdos escolares de una historia básicamente política y guiada por acontecimientos, que a la formación recibida en el profesorado. Y ese quiebre se muestra específicamente en la diferencia entre el enfoque que fundamenta las planificaciones y la selección de contenidos que organiza las unidades didácticas.

Nuestra intención no es detenernos en el análisis de la bibliografía de referencia sobre la selección de contenidos sino mostrar, a través del trabajo de nuestros alumnos, el problema señalado.

El dilema de la planificación: enfoques versus contenidos

La enseñanza de la historia demanda la toma de una serie de decisiones entre la que tienen especial relevancia la de la selección de contenidos. No solo porque en su dimensión operativa es el docente quien recorta y resignifica de acuerdo al desarrollo cognitivo y las posibilidades de su grupo de aula, sino porque se expresa a través de ese recorte una concepción epistemológica y una posición frente a la historia y frente al conocimiento. Para construir el enfoque académico didáctico son necesarios los conocimientos disciplinares que permitan seleccionar y jerarquizar contenidos estableciendo relaciones entre ellos, y el desarrollo de competencias para la utilización de los recursos didácticos disponibles, a fin de permitir la construcción de una

racionalidad coherente que pueda ser transmitida. Así como el investigador aborda el estudio de un tema como un problema a resolver, enseñar historia supone transmitir esos problemas y propiciar la posibilidad de que el alumno genere otros nuevos.

Cuando nuestros alumnos comienzan a realizar su planificación anual, lo hacen contando con conocimientos disciplinares adquiridos en los años de formación previa y ensayando sus primeras prácticas de función docente, para ensamblar la formación académica con la profesional. Nuestra universidad está inmersa en el conurbano bonaerense, por ende, los colegios a los que acceden los futuros practicantes están atravesando la transformación curricular de la provincia.¹ Las primeras dificultades se plantean al momento de la asignación de los cursos a planificar: más allá de atender al nuevo mapa curricular los futuros profesores centran su interés en las orientaciones didácticas sugeridas. El recorte temporal es muy amplio, lo mismo que las escalas espaciales de análisis. Sobre estos temas sugeridos hay que prestar atención al manejo del tiempo histórico combinando estructuras y coyunturas; al espacio material y sus significaciones, a la relevancia de los actores sociales en los procesos y al establecimiento de relaciones entre todos ellos. Es decir, enfrentados a la situación de tener que planificar un curso con la nueva currícula provincial deberían basar la selección de contenidos en la concepción de la historia en la que son formados. Sus producciones muestran, sin embargo una mirada cronológica y lineal para la selección de contenidos.

El análisis del trabajo de nuestros alumnos da cuenta de la dificultad señalada: los contenidos, organizados de manera lineal y basados en acontecimientos políticos no coincidían con la noción de la historia que fundamenta la planificación. Durante los cursos impartidos entre 2008 y 2010 hemos recogido información tomando registro de la elaboración de las planificaciones anuales y de sus correcciones. Sobre el total de los alumnos que cursaron Didáctica de la Historia en esos tres años, el 64% mostró dificultades iniciales, y solo luego de varias instancias de revisión pudo reorganizar la selección de contenidos para acercarla a la fundamentación propuesta.

Para este análisis seleccionamos las planificaciones anuales para el 3º año de la educación secundaria realizadas por nuestros alumnos que, por ser las más numerosas,

¹ Véase: Provincia de Buenos Aires. Dirección general de Cultura y Educación (2009). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* y (2010) *Diseño Curricular versión preliminar*. Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. Dirección de Planeamiento (2009). *La Planificación de un currículum prescriptivo*.

nos permitieron realizar un análisis comparativo más detallado. El Diseño curricular fundamenta el corte cronológico, la escala espacial y la visión con que debería el profesor encarar la enseñanza del espacio:

En la propuesta de este Diseño Curricular se retoma el escenario de los procesos históricos latinoamericanos en el marco de una historia-mundo, poniendo un mayor énfasis en los procesos de la formación de los estados nacionales y, más definitivamente, en los procesos históricos en el siglo XIX. ...

La Historia de 3º año propone el análisis de los procesos, la simultaneidad, la contemporaneidad, las relaciones entre los sujetos sociales, entre las personas y las instituciones, tomados como el conjunto de variables que permitan explicar la formación y consolidación de los Estados Nacionales americanos, que se construyen desde el período de crisis del “pacto colonial”, identificando los cambios y las continuidades que se dan en los siglos XIX y principios del XX.²

Avanza también con propuestas concretas de periodización y orientaciones didácticas, que fueron analizadas en los cursos y cuya discusión tuvo un alto impacto en la producción escrita de los enfoques con los que nuestros alumnos justificaban su visión de la materia. Señalamos a continuación algunas de las propuestas de fundamentación de las planificaciones, en las que los futuros profesores pretenden dar cuenta de su enfoque sobre la historia:³

Se espera contribuir a la formación de un individuo que sea capaz de desarrollar un espíritu crítico y una actitud investigativa, realizando análisis e interpretación de fuentes que le permitan tomar conciencia de que no existen versiones verdaderas del pasado.

El análisis de los procesos, la simultaneidad, la contemporaneidad, de las relaciones entre los sujetos sociales, entre los actores y las instituciones permitirá explicar la formación y consolidación de los estados nacionales americanos.

En todo proceso histórico se interrelacionan aspectos de orden político, económico, social y cultural, es por eso que en el diagrama de la presente planificación se tendrán en cuenta estas vinculaciones, como así también el análisis de la historia local relacionada con el contexto mundial.

² Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 3º año*, 159 -161.

³ Las producciones que aquí se reproducen forman parte de las planificaciones anuales presentadas para la cátedra de Didáctica de la Historia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero entre 2008 y 2010.

Los procesos hispanoamericanos y europeos se articulan poniendo énfasis en el análisis de las ideas, pero vinculándolas con la realidad social, política y económica. Se busca de esta forma evidenciar un origen intelectual en los hechos y procesos históricos, alejándose de la explicación mecanicista basada solo en los acontecimientos económicos o militares

Perspectiva global, multiplicidad de tiempos, idea de proceso acompañan las propuestas de crítica de fuentes y actitud hacia la investigación. Puede observarse que la visión de la historia que aparece en estas propuestas de fundamentación se sostiene en el enfoque del trabajo del historiador y de los marcos propuestos para la transformación.⁴ La organización de contenidos de estas planificaciones respetaba en general la propuesta del diseño curricular con cuatro unidades. Sin embargo, si bien se señalaba en alguna de las fundamentaciones:

Los contenidos presentes en la propuesta didáctica no responden a una cronología de hechos puntuales seriados, sino a su conformación en procesos históricos, permitiendo a los alumnos comprender la dimensión temporal de la larga y media duración

la organización consiguiente respondía a una historia fundada en la cronología y centrada en los hechos políticos, con ausencia de una mirada que relacionara la escala mundial con la americana y local, poniendo énfasis en la historia nacional. Entre los contenidos seleccionados para la segunda unidad, que abarca la evolución de Latinoamérica entre la independencia y 1850 acompañamos algunos ejemplos:

Ejemplo 1:

*Unidad 2: El Río de la Plata entre la independencia y la confederación rosista
Buenos Aires y el interior: Diferencias entre unitarios y federales.
El gobierno de Buenos Aires. Las reformas rivadavianas.
Congreso de 1824: La tentativa de organización nacional.
Constitución unitaria de 1826. Asesinato de Dorrego.
Primer gobierno de Rosas: El pacto federal. Liga Unitaria. Las facultades extraordinarias.
Gobernadores intermedios.*

⁴ Acerca de las propuestas para el enfoque véase: Romero, L.A. en: Ministerio de Cultura y Educación (1997). *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II*. P186-189 y Romero, L.A. (1996). *Volver a la Historia*. Buenos Aires, Aique, cap. 1, pp. 11-41

Segundo gobierno: Confrontación internacional. La generación del 37: El romanticismo.

La caída de Rosas: El enfrentamiento con Urquiza, la batalla de Caseros.

En contradicción con lo propuesto en la explicación sobre el enfoque, solo se organiza la unidad con tiempo lineal y centrada en acontecimientos políticos; se evidencia también la ausencia de contenidos referidos a la escala de análisis regional: el contexto latinoamericano no está presente en esta propuesta.

Ejemplo 2:

Unidad 2: El proceso revolucionario

- Primera junta de gobierno. Reacción realista
- 1ª etapa de las Guerras de la independencia. (Campañas del norte y Este).
- Junta grande
- Primer triunvirato
- Segundo triunvirato
- Asamblea del año XIII
- Artigas y el proyecto federal
- El directorio. Congreso de Tucumán
- 2ª etapa de las guerras de independencia (Campañas a Chile y Perú)
- Levantamiento del ejército norte.
- Disolución del poder central.
- Los gobiernos unitarios y la formación de los estados Provinciales.
- la campaña de San Martín al Perú y el fin de las guerras por la independencia.
- Encuentro de San Martín con Bolívar.
- Fin de la guerra por las independencias de América del Sur.
- Reformas Rivadavianas
- Congreso de 1824. Constitución de 1826
- Guerra con Brasil y caída del gobierno central.

Unidad 3: la confederación:

Primera gobernación de Rosas 1829/1832

- La Liga Unitaria y el Pacto Federal.
- Inestabilidad política 1832/1835. Gobernaciones de Balcarce, Viamonte y Maza.
- División del federalismo. Revolución de los Restauradores.
- Asesinato de Quiroga.
- Segunda gobernación de Rosas 1835/1852.
- La oposición al régimen rosista.
- Conflictos internacionales (Bolivia, Banda Oriental, Francia, Conflicto Anglo francés).

Este caso se planifica el período en dos unidades, dando cuenta de la fragmentación y de la falta un eje de análisis que pueda estructurar el período 1810-1850. La selección reproduce una lista de hechos políticos ordenados cronológicamente que no dejan entrever ningún carácter explicativo. La idea de proceso, relación entre actores y contextos se encuentra ausente en ella. La “contemporaneidad” o “simultaneidad” parece remitirse a la mención de las guerras de independencia, presentadas sin más perspectiva de análisis que sus aspectos militares.

Otro punto significativo es la escasa atención que esas planificaciones le dan al proceso de transformaciones del capitalismo a partir de la segunda mitad del siglo XIX y a sus corolarios, el imperialismo y el colonialismo. En la planificación del ejemplo 1, se menciona como un tema inicial para explicar la formación del estado nacional argentino, centrado solo en las revoluciones liberales y sin referencia alguna de los procesos de transformación económica y social. Aquí la “inserción en el mundo” de la Argentina parece sostenerse solamente en el ciclo de las revoluciones liberales:

Unidad 4: Proceso de Institucionalización del Estado Nacional y su inserción en el mundo.

Los ciclos revolucionarios de 1820-1830-1848

En la del ejemplo 2 forma parte de una unidad separada, que parece contradecir la forma en que se encara la “cronología argentina” presentada como contenido de unidades anteriores:

Unidad 4: Europa en la segunda mitad del S XIX

-Las tres revoluciones burguesas: 1820, 1830 y 1848. Karl Marx y el socialismo.

-Procesos de unificación nacional: Alemania e Italia.

-La segunda Revolución Industrial y las nuevas potencias.

-El capitalismo y el imperialismo.

No hay ninguna relación especificada entre el proceso europeo y las transformaciones del último cuarto de siglo en América Latina y Argentina: en el primer ejemplo hace finalizar los contenidos en la mitad del siglo y en el segundo da cuenta de un salto o cambio de eje entre el enfoque de los contenidos históricos europeos, a pesar de lo cual, subyace el enfoque cronológico y la separación entre aspectos políticos y económicos.

Estos ejemplos ilustran la dificultad de incorporar a las prácticas del aula el enfoque de construcción del conocimiento histórico y marcan una ruptura entre la historia investigada y la historia enseñada, que se juega en las aulas y aún antes de entrar a ellas, con los futuros profesores. Como señala Martínez Shaw “...con frecuencia no se realiza una selección de hechos significativos, sino que solo se considera significativa una determinada clase de hechos, que pueden ser los viejos acontecimientos de la historia política...”⁵ Los resabios de una tradición positivista se superponen resistentemente en las prácticas docentes disociando las intenciones explicativas en el enfoque de la historia, de los contenidos seleccionados para ponerlo en funcionamiento.

La selección de contenidos supone un recorte particular que, iniciado en el currículum “...finaliza con el conjunto de decisiones que toman los equipos docentes en la escuela y que se plasman en las planificaciones de clase.”⁶ Los conceptos básicos para su organización son el tiempo y espacio: duraciones múltiples que permitan explicaciones coyunturales o estructurales de los procesos históricos en escalas espaciales variables que permitan aprehender sus conexiones. Una nueva mirada a la investigación histórica como instrumento didáctico ayudará a superar la brecha existente entre la formación y la práctica profesional docente.

La Didáctica de la Investigación Histórica abocada a la formación a partir de los interrogantes

A partir de lo observado en la primera parte de esta ponencia, la propuesta de Didáctica de la Investigación Histórica (DIH) trata de incorporar un enfoque problematizador y crítico en un sentido *lato*, para que el futuro docente pueda pensar su planificación y organizar los contenidos y actividades guiado por ideas fuerzas que implican interrogantes que de alguna manera articulan el desarrollo de su trabajo. La DIH pretende transferir al trabajo en el aula los principios básicos de la investigación e iniciar a los alumnos en algunos de los instrumentos más elementales con que cuenta el

⁵ Carlos Martínez-Shaw; “La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual” En: Carretero, Mario y Jaime Voss (2004), 44

⁶ Silvia Gojman y Analía Segal; “Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la “trastienda” de una propuesta” En: Aisemberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (Comp.) (1998), 78.

investigador. De este modo la educación secundaria podría introducir a sus alumnos al fascinante mundo de la construcción del conocimiento histórico, a su proceso de producción continuo e inacabado.

El conocimiento histórico está en un continuo proceso de enriquecimiento que tiene que reflejarse de algún modo en la currícula escolar. Además de la profundización de los viejos temas y la incorporación de los nuevos enfoques, lo que debe rescatarse es el espíritu inquieto del investigador. De la tarea de éste rescatamos los interrogantes que son los motores del avance del conocimiento en todas las áreas, incluso en la enseñanza de la Historia en el aula. Consideramos que el futuro docente debe familiarizarse en el manejo de una historia problematizadora que se interroge sobre las cuestiones en estudio. Este criterio debería guiar la tarea docente tanto en las actividades de investigación propuestas a los alumnos como en la organización de la planificación anual y en el desarrollo de las clases.

El conocimiento histórico es dinámico y se enriquece con los nuevos aportes y las inquietudes que alientan a los historiadores de cada generación cuyos resultados debería acceder a las aulas en la medida que la madurez de los alumnos lo permitan y de acuerdo a la lógica de la organización de los contenidos graduados. El proceso de enseñanza – aprendizaje debe ser acorde con las etapas madurativas de los alumnos y debe respetar los procesos lógicos de la pedagogía y del acceso al conocimiento. Sin embargo, teniendo presente todas estas cuestiones consideramos que no puede existir una disociación conceptual entre el conocimiento científico y el que circula en el ámbito escolar. Aunque partimos del reconocimiento que la historia escolar esta basada en contenidos traspuestos⁷, aún así consideramos la relevancia de acercarse al pasado a través de problemas, más que de los contenidos en sí como refiere Luis Alberto Romero.⁸

A partir de estas premisas articulamos el programa de DIH. Una de las primeras cuestiones que se nos presenta es valorar el conocimiento previo con el que los alumnos de la carrera comienzan el curso de DIH y nos proponemos que reconozcan que esos conocimientos son imprescindibles en su futura tarea profesional como docentes.

Una de las preguntas que nos formulamos en DIH es cómo llevamos la producción del campo académico a la escuela y de qué modo incorporamos algunos de los preceptos básicos de la investigación a la tarea del aula. En el desarrollo del curso

⁷ Véase Carretero (2007) p. 53

⁸ Romero (1996).

retomamos a algunos autores y temáticas que consideramos esenciales para encontrar las respuestas que nos habíamos formulado en la preparación del programa de la materia y que contribuyen a la reflexión sobre la futura tarea docente en la enseñanza de la Historia.

En principio, rastreamos en la bibliografía las experiencias de la investigación en la escuela a partir de casos de investigación acción,⁹ así como otros autores que analizan la investigación en la escuela.¹⁰ Paso siguiente, nos introducimos en los aprendizajes abordados desde cuestiones problemáticas.¹¹

En un segundo momento recurrimos a la relectura de Marc Bloch y Fernand Braudel que nos permiten analizar la teoría desde la óptica de la didáctica de la historia y ver cómo algunas de esas grandes líneas que han guiado y continúan orientando a varias generaciones de historiadores también son válidas para la construcción de un conocimiento histórico áulico. Mientras Bloch plantea los interrogantes básicos como “Papá, explícame para qué sirve la historia”¹² que se repite con frecuencia en la escuela y en la sociedad, el autor también nos confronta con otros planteos que nos ayudan a reflexionar sobre la tarea del historiador y cómo incorporar algunas de esas las acciones básicas en las actividades áulicas que no deberían ser distante del conocimiento académico. El autor nos introduce en el método crítico que deber utilizar el historiador para avanzar en la investigación; ese método debería guiarnos también en nuestra tarea como docentes, al analizar los testimonios, fuentes, discursos y toda información que tomamos en cuenta en nuestras clases.

En tanto, la importancia de Braudel es esencial para la comprensión de la noción de tiempo histórico y su relación con el espacio, necesario para que los alumnos puedan internalizar los conceptos abstractos referidos al tiempo. De Braudel tomamos la distinción entre hechos históricos y procesos, a su vez los procesos de diferente duración, tiempo corto, coyuntura y tiempo largo que facilitan la comprensión de los procesos y el análisis complejo del devenir histórico.¹³

El conocimiento histórico que se divulga en las aulas debería contribuir a la formación del conocimiento vulgar de la Historia. Valga una mínima aclaración con respecto al conocimiento vulgar, entendemos como tal aquel que circula en los ámbitos

⁹ Vito Perrone (2003) pp. 35-67; Ron Richhart y Martha Stone Wiske (2003) pp. 169-212; Whitin y Whitin (2000).

¹⁰ Merchan Iglesias y García Pérez (2007) pp. 182-202 y Martinello y Cook (2000) Cap. I.

¹¹ Luis Branda (2008) pp. 17-46.

¹² Bloch (2000), p. 9.

¹³ Braudel (1975) pp. 34-46 y Braudel (1986) pp. 60-82.

externos a los académicos, pero que no tiene que estar reñido con el mismo y debería ser accesible a la mayor parte de la sociedad; de algún modo existe o debería existir una proximidad entre conocimiento vulgar y la divulgación histórica. En este punto vale una referencia a Mario Carretero, que habla de los tres sentidos de la historia, a los que llama historia académica, historia escolar e historia cotidiana.¹⁴

En un tercer momento, nos proponemos el abordaje de diferentes enfoques historiográficos como la revisión de aquellas lecturas que han realizado durante la carrera, reconociendo y valorando los conocimientos previos con los que llegan los alumnos al curso de DIH y que serán esenciales en su tarea profesional docente. Esta materia se incorporó al plan de estudios en 2007 y hemos variado la organización de estas lecturas pero siempre nos hemos guiados por estos criterios; el objetivo ha sido la incorporación de los avances científicos en la preparación de las clases en la escuela secundaria. Se han implementado estrategias basadas en la lectura de obras significativas en diferentes temáticas y la discusión acerca de las posibilidades de incorporación de sus ideas a la currícula escolar; otras consistieron en la identificación de los interrogantes hechos por los historiadores para su transposición en las propuestas áulicas.

La propuesta de DIH tiene entre sus principales objetivos inducir al futuro docente a formularse las principales ideas fuerza que deberían guiar su planificación anual y que le permitirían formular las preguntas de cada clase. Toda currícula escolar debe articularse en forma lógica y crítica, dicho esto en un sentido amplio, para ello el docente debería plantearse en forma explícita y tácita una serie de preguntas que articulan la planificación anual y que guiarán el desarrollo de su programa en cada Unidad didáctica y en cada clase. De esta manera se podría lograr una selección de contenidos que responda tanto a los diseños curriculares como a la lógica de la investigación.

A partir de ejercicios de construcción de secuencias didácticas, recuperamos a los autores señeros en el avance de la disciplina en las diversas áreas dentro de la historia, lo que nos permite repensar cómo se podrían llevar al aula y cómo ayudarían a la formulación de esos interrogantes explícitos e implícitos que debería guiar la tarea del docente.

¹⁴ Carretero (2007) Cap. I.

De este modo, sostenemos que el docente necesita de un conocimiento profundo de los avances historiográficos para transferirlos a la escuela y guiar al estudiante en la indagación del pasado. Para ello incorporamos el análisis de los diferentes abordajes historiográficos y buscamos el modo de llevarlos al aula, a partir de la transposición didáctica que contenga una vertiente problematizadora por lo que requiere de la formulación de preguntas adecuadas para guiar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por lo tanto, nos adentramos en cuestiones específicas de la DIH. Pretendemos que el futuro docente se familiarice con la necesidad de detectar cuestiones problemáticas que nos provocan inquietudes, las que de algún nos proponemos llevar al aula para hacer partícipes a los alumnos del colegio secundario de que la Historia es una construcción de un conocimiento del pasado a partir de nuestras dudas, inquietudes y saberes. A su vez, las eventuales respuestas nos llevan a nuevas preguntas. Por lo tanto es tan valiosa la respuesta a los interrogantes que nos formulamos como las nuevas preguntas que nos generan, transformándose de alguna manera en una cadena de interrogantes en que cada respuesta nos va lleva a refutaciones y a los otros cuestionamientos, para retomar de nuevo el ciclo de la interpelación.

La indagación, la pedagogía de la indagación o el aprendizaje basado en problemas pueden canalizarse de dos maneras complementarias en las clases. La más conocida y aceptada es la llamada investigación escolar de temáticas específicas con el fin de presentar un trabajo monográfico, sin embargo existe otro modo de incorporar de un modo más persistente, aunque menos reconocible como parte del aprendizaje por la indagación. Consideramos que la DIH tiene que enfocarse en la formación de un docente reflexivo¹⁵ a partir de la enseñanza basada en la comprensión¹⁶ y el aprendizaje basada en problemas (ABP)¹⁷

Por último, analizamos el modo de implementar tareas de investigación en el ámbito escolar, teniendo en cuenta la incorporación de los instrumentos básicos para la organización de la información y las pautas para la elaboración de trabajos. En esta última etapa, recurrimos a nuestra experiencia en el colegio secundario para proponer estrategias y acciones que hemos implementado para que los alumnos puedan emprender investigaciones en el ámbito escolar.

¹⁵ John W. Brubacher, Charles W. Case y Thimothy G. Reagan (2005).

¹⁶ Marta Stone Wiske (comp.) (2003) y Vito Perrone, “¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión? en Marta Stone Wiske (comp.) (2003) pp. 35-68.

¹⁷ Ulisses F. Araújo y Genoveva Sastre Vilarrasa (coords) (2008). Esta propuesta la tomamos como una idea a adaptar al colegio secundario.

Conclusiones

Hemos señalado algunas de las dificultades que encontramos para gestionar la transposición del enfoque de la historia investigada a la actividad del aula del secundario. Estas comienzan en el proceso de selección de contenidos en las planificaciones donde la organización en secuencias cronológicas de hechos políticos evidencia la disociación entre la idea del conocimiento basado en hechos o pensado como construcción del historiador a partir de problemas. Planteamos la necesidad de animar a los futuros profesores a incorporar a sus prácticas la mirada del historiador, no desde sus métodos sino desde la forma de abordaje de los contenidos traspuestos

Para responder a esta necesidad la organización de las materias de didáctica en la UBA se completa con la propuesta de DIH, que contempla la incorporación del espíritu de la indagación y los instrumentos de la investigación en la tarea docente y se propone que los futuros profesores puedan guiar a sus alumnos en la internalización de los mismos.

A modo de cierre, consideramos que una de las formas de acceder al conocimiento es a través de la formulación de interrogantes. Por lo tanto, de acuerdo a esta premisa, la DIH pretende guiar la formación del docente hacia la valoración de su propia formación académica, para evitar el quiebre entre ésta y su prácticas pedagógicas. Se trata de repensar, en síntesis, la transposición de abordajes como la identificación de problemas, la enunciación de preguntas y su valoración didáctica como guía permanente de la tarea en el aula,

Bibliografía:

Aisemberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (Comp.) (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías y Prácticas*. Buenos Aires, Paidós.

Aisemberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (Comps.) (2007) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. 1° ed. 13° reimpr. Buenos Aires, Paidós.

Araújo, Ulisses F. y Genoveva Sastre Vilarrasa (coords) (2008) *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona, Gedisa.

Branda, Luis A; “1. El Aprendizaje Basado en Problemas. El resplandor tan brillante de otros tiempos”. En: Araujo, Ulisses F. y Genoveva Sastre Vilarrasa (coord.) (2008), pp. 17-46.

Braudel, Fernand (1975) *Las civilizaciones actuales. Estudio de historia económica y social*. Madrid, Tecnos.

Braudel, Fernand (1986) *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid, Alianza Editorial.

Brubacher, John W.; Charles W. Case y Timothy G. Reagan (2005) *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona, Gedisa.

Carretero, Mario (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós.

Carretero, Mario y James Voss (2004). *Aprender y Pensar la Historia*. Buenos Aires, Amorrortu

Martinello, Marian L. y Gillian E. Cook (2000) *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Gedisa.

Merchan Iglesias y García Pérez (2007) “Cap. VIII. Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la Historia” En Aisemberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (Comps.) (2007), pp. 182-202.

Perrone, Vito (2003) “¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?” En Martha Stone Wiske (comp.) (2003) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Paidós pp. 35-67.

Provincia de Buenos Aires, Dirección general de Cultura y educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 3º año*.

Provincia de Buenos Aires. Dirección general de Cultura y Educación (2009). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* y (2010) *Diseño Curricular versión preliminar*.

Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. Dirección de Planeamiento (2009). *La Planificación de un currículum prescriptivo*.

Raths, Louis E.; Selma Wassermann y otros (1999) *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Buenos Aires, Paidós.

Richhart, Ron y Martha Stone Wiske (2003) “¿Cómo se ve en la práctica la Enseñanza de la Comprensión? En Martha Stone Wiske (comp.) (2003) , pp. 169-212.

Romero, Luis Alberto (1996) *Volver a la historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la EGB*. Buenos Aires, Aique.

Romero, Luis Alberto (1997) *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II*. Ministerio de Cultura y Educación.

Stone Wiske, Marta (comp.) (2003) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Paidós.

Whitin, Phyllis y David J. Whitin (2000) *Indagar junto a la ventana. Cómo estimular la curiosidad de los alumnos*. Barcelona, Gedisa.