

El pensamiento histórico de los estudiantes que ingresan a la formación docente de Educación Primaria: una aproximación a su estudio desde un enfoque epistémico de la escritura.

por *Nélida Beatriz Rodríguez*

tesista de la Universidad Nacional del Litoral

nrinv@yahoo.com.ar

Recibido: 29/08/2018 - Aceptado: 27/09/2018

Resumen

Existe un consenso extendido en el ámbito de la educación acerca de la relevancia que asume el desarrollo del pensamiento histórico (en adelante PH) en general y particularmente en quienes tendrán la tarea de formar a niños y jóvenes. Si bien no hay acuerdo respecto de la definición de la noción de PH, los especialistas coinciden en que resulta de un proceso de construcción y por ello es objeto de enseñanza. Se considera que la escritura, concebida como herramienta epistémica, es un elemento fundamental para potenciar ese proceso a la vez que ofrece un soporte material privilegiado para retroalimentar la construcción del PH. En esa línea se ha elaborado la tesis "El pensamiento histórico de los estudiantes que ingresan a la formación docente de Educación Primaria: una aproximación a su estudio desde un enfoque epistémico de la escritura" en el marco de la Maestría de Didácticas Específicas de la UNL, Argentina. El trabajo aborda los resultados de la investigación realizada y considera la relevancia que asume el estudio de la relación PH y escritura en referencia a los debates que atraviesan las Didácticas Específicas y la Formación Docente en la región.

Palabras claves

pensamiento histórico, escritura epistémica, formación docente

Historical thought in students entering primary teaching training schools: an epistemic study of writing.

Abstract

There is a widespread consensus in Education as to the relevance of developing historical thought (HT) not only in general terms, but also, and more specifically in those who will become teachers for children and young people. Despite the lack of a unified definition for HT, specialists agree on one point: HT results from a process of construction, and this makes it a subject for teaching. It is considered that writing, conceived as an epistemic tool, is a fundamental element to enhance this process while offering a privileged material support to feedback the construction of HT. In this line, and within the framework of the Master of Specific Didactics (Universidad Nacional del Litoral, Argentina), the thesis "The historical thinking of the students who enter the Primary Education teacher training: an approach to their study from an epistemic approach to writing" was developed. The work exposes the results of the research carried out and considers the relevance of the study of the HT and writing relationship in reference to the debates that the Specific Didactics and Teacher Training in the region are going through.

Keywords

historical thought, epistemic writing, teacher training

Introducción

En las líneas que siguen se presentan los aspectos fundamentales del informe de investigación correspondiente a la tesis *El pensamiento histórico de los estudiantes que ingresan a la formación docente de Educación Primaria: una aproximación a su estudio desde un enfoque epistémico de la escritura*.

La tesis refiere a la formación docente inicial de la Educación Primaria, a un campo de conocimiento que corresponde a las Ciencias Sociales y a una disciplina en particular, la Historia. Direcciona la indagación a la relación enseñanza de la historia – escritura, empleando para ello la noción de Pensamiento Histórico (en adelante PH) y el enfoque epistémico de la escritura. Se inscribe en el campo de investigación de la Didáctica de la Historia, en la línea de indagación que se ocupa de las representaciones en la historia (Santisteban, 2006:6).

La noción de PH fue acuñada por Pierre Vilar (Tribó, 2005) y posteriormente tomada por los especialistas en Didáctica de la Historia. Su potencial heurístico ha sido fundamental para orientar esta investigación y por ello se conforma como uno de los términos de la misma. En cuanto a la escritura, concebida como herramienta psicológica (Plá, 2005) y como tecnología (Guyot, 1997; Braslavsky, 2005) testimonia los significados construidos en una situación de enseñanza situada y contribuye a conformar el corpus documental sobre el cual se despliega la investigación.

Los estudiantes portan conocimientos que se reformulan con el aporte del saber disciplinar (Guyot, 1997). Para esa reformulación, es fundamental dilucidar esas ideas previas (Litwin, 1997) a partir de las cuales los estudiantes la tramitan, en una relación dialógica con el docente y fundamentalmente con los textos académicos empleados en la enseñanza de la historia.

Desde esa perspectiva se propuso producir un acercamiento al PH de los estudiantes que ingresan a la formación docente de Educación Primaria, considerando que ellos lo han fraguado a lo largo de su escolaridad previa (con un mínimo de catorce años de duración) en tensión, con sus historias familiares, con experiencias personales y al influjo incesante de los medios de comunicación. Para ese fin se construyó un caso (Rodríguez y otros, 1999) cuyos límites está dado por un corpus documental que testimonia algunos de los múltiples aspectos que emergen habitualmente en una clase de historia. En este caso, las primeras clases de Historia Argentina y Latinoamericana correspondientes al 1er cuatrimestre del primer año de la carrera en el ciclo lectivo 2017 en el Instituto Superior del Profesorado N° 16 Dr. Bernardo A Houssay de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe.

El problema de investigación quedó formulado en las siguientes preguntas: ¿Qué indicios se logrará recoger sobre el PH y los conocimientos que portan los estudiantes, sí se indagan sus trabajos escritos y el proceso que los produce? ¿Qué rasgos del PH de los estudiantes se evidenciarán en sus trabajos producidos desde el enfoque epistémico de la escritura? ¿Cómo se relacionan esos rasgos del PH con los conocimientos que los estudiantes traen cuando ingresan a la carrera? ¿Qué reflexiones realizarán los estudiantes respecto de la relación entre algunos rasgos del PH y los conocimientos que ellos portan al ingresar a la carrera? ¿Qué incidencia tienen esas reflexiones sobre la concepción de enseñanza de la Historia para su futuro desempeño docente?

1. Pensamiento histórico y escritura: consideraciones sobre el caso construido

El objeto de estudio de este trabajo es el pensamiento histórico de los estudiantes que ingresan a la formación docente de Educación Primaria, a partir de las huellas que lo testimonien en los trabajos escritos producidos en el marco de una mediación docente que privilegie el carácter epistémico de la escritura. En ese sentido se hace especial referencia a las relaciones que vinculan la formación del PH con las prácticas de escritura, en el marco de una práctica docente concebida para su análisis en su situacionalidad histórica, su cotidianidad, sus relaciones saber-poder y su articulación entre la teoría y la práctica (Guyot, 1997).

La relación entre escritura y pensamiento comprende una doble objetivación. En un sentido poner por escrito ideas permite objetivar el pensamiento aprovechando la potencialidad del lenguaje escrito. De manera que los significados representados mediante la escritura ganan en explicitación y

en extensión ya que el lenguaje escrito representa al mundo desde una perspectiva propia. En otro sentido la actividad cognitivo – lingüística de escribir un texto específico, en un contexto retórico particular, desencadena un complejo proceso de selección y verificación de recursos lingüísticos para representar ideas: elección de términos, evaluación de sus significados precisos y de las relaciones gramaticales entre ellos. De manera que el texto y sus ideas se convierten en *objeto para el pensamiento* (Rosales y Vázquez, 2006:50).

Esta doble objetivación origina la característica de recursividad que rige la relación entre pensamiento y escritura. El origen de esa doble objetivación ha sido estudiado por Scardamalia y Bereiter en su modelo de composición por transformación del conocimiento cuando sostienen que se produce una nueva organización local en un texto y también una posible reorganización en la estructura conceptual del escritor (Idem). La relación PH- escritura se conforma entonces en un objeto complejo que requiere de un pensamiento complejo para su estudio.

A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados. Presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad, es efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre. (Morin, 1990:32)

Para pensar la complejidad de lo real, Morin propone tres principios. El primero es el principio dialógico que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagónicos: orden y desorden. El segundo principio es el de recursividad organizacional. A partir de él se sostiene desde una mirada sociológica que la sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce. El tercer principio es el principio hologramático, a partir del cual podemos enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos.

Estos principios conducen a reconsiderar la relación sujeto-objeto de conocimiento en cuanto estos fundamentos ontológicos alcanzan implicancias en los niveles epistemológico y metodológico. El pensamiento de la complejidad tiene necesidad de integrar al observador y al conceptualizador en su observación y su conceptualización (Morin, 1990:109).

La investigación cualitativa se conforma por lo expuesto en la opción metodológica para favorecer la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. El recorte que se analiza, se concibe como un ámbito de la realidad que se abstrae y que cobra sentido e importancia, porque sostiene -y a la vez está sostenido- en un cuerpo de relaciones y determinaciones, sin cuya consideración el recorte pierde pertinencia (Andrade, 2006:40).

Para su abordaje, en la línea metodológica asumida, se construyó un caso como se ha mencionado. El estudio de casos es una forma de investigación que se define por el interés en los caso(s) individual(es):

... un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documento. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad. En el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc., pueden constituir casos potenciales objeto de estudio. (Rodríguez, 1999: 92)

Los límites del estudio están dados por los materiales escritos producidos por los estudiantes (Rockwell, 2009:167; Woods, 1987:113) en el desarrollo de una propuesta de enseñanza en la unidad curricular mencionada. El estudio involucró a los estudiantes del 1º año de las dos divisiones de la carrera. El objetivo de la propuesta fue introducir a los estudiantes en la lectura de textos historiográficos en cuanto su abordaje es una de las condiciones necesarias para favorecer la construcción del PH. Esta tarea se enmarcó, por otra parte, en la problemática de la alfabetización

académica en la Educación Superior (Brailovsky y Menchón, 2014; Carlino, 2003; Carlino, 2005; Carlino et al, 2013; Bertoni, 2001).

Su desarrollo contempló actividades diseñadas desde el enfoque epistémico de la escritura: a. lectura de un texto no académico en la apertura de la clase inicial a modo de propiciar la reflexión sobre la historia (España, 2014:153); b. la lectura de los textos historiográficos en la línea que propone Mattozzi (2004, 1999); c. el registro informal de las ideas, dudas, comentarios y reflexiones de los estudiantes sobre las actividades realizadas para leer los textos seleccionados y registrar sus contenidos (Brailovsky y Menchón, 2014); d.- la elaboración de narraciones breves de las clases de historia a cargo de los estudiantes en la línea que propone Carlino (2005); la producción de un trabajo escrito final que posibilite testimoniar indicios de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados (Plá, 2005).

El conjunto de estas producciones se registró a partir de diferentes soportes: trabajos manuscritos, documentos Word, correos electrónicos, mensajes de texto y whatsApp. La reducción de datos se realizó a través de la separación de unidades tomando criterios gramaticales; oraciones o párrafos asumiendo que la oración contiene una unidad de información con sentido completo y que los párrafos incluyen oraciones sobre un mismo tema (Rodríguez, 1999:206-7). Para esta tarea se confeccionaron un conjunto de tablas en las que se dispuso el material recogido.

Finalizada esta operación se procedió a categorizar las unidades identificadas a partir de la atribución de un significado o tipo de significado. Posteriormente se asignó un código en primera instancia descriptivo y luego interpretativo. Las tareas anteriores se realizaron, en muchos casos simultáneamente. Su desarrollo habilitó posteriormente la síntesis y agrupamiento de los datos analizados, el establecimiento de relaciones y la descripción correspondiente. A partir de este proceso y con las líneas de mayor recurrencia se construyó una primera aproximación a nuestro problema de investigación. Ese insumo se empleó para elaborar una entrevista semi-estructurada a diez estudiantes que se aplicó en los inicios del ciclo lectivo 2018.

Sobre este caso se desplegó un examen detallado, una comprensión sistemática y en profundidad. Siguiendo a Stake (en Rodríguez Gómez, 1999:93) se indagó un proceso particular de manera intensiva.

2. Los estudiantes: algunas notas sobre sus biografías¹

La mayoría de los estudiantes tenía más de 23 años de edad, de manera que es posible sostener que un porcentaje importante de ellos no finalizó la escuela secundaria en el año 2016 sino algunos años antes.

Más del 60 % en ambas divisiones trabajaba, las actividades mencionadas fueron: tareas docentes, asistentes escolares, cuidado de niños, atención de ancianos, acompañante terapéutico, limpieza de hogares, empleados de comercio (un porcentaje importante), empleado administrativo, guía de turismo, talleres de costura, camarero, un caso particular es el de una directora de una escuela privada. Muchos de ellos (46 % en 1 “A” y 50 % en 1 “B”) cursaron otra carrera. Los casos que indicaron haber finalizado la misma correspondieron a carreras terciarias no universitarias, mientras que quienes indicaron haber abandonado el cursado de la misma, nombraron carreras universitarias. Cerca del 70% de los estudiantes ha nacido y vivido en la ciudad de Rosario y el resto proviene de localidades cercanas y de otras provincias como Chaco, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa, Mendoza, Salta, incluso de otros países como Venezuela. En una de las divisiones el 16 % de los estudiantes tiene hijos y en las otras ese porcentaje alcanzó el 33 %. Con relación a los estudios realizados predominó la opción de la escuela pública. Los porcentajes de estudiantes que cursaron en EEMPA alcanzaron los siguientes guarismos: 13% en 1 “A” y 4 % en 1 “B”. En una de las divisiones más del 40 % de los estudiantes tenía más de 30 años de edad (1° “A”).

3. Pensamiento histórico: indicios en los trabajos escritos de los estudiantes

La expresión *pensar históricamente* refiere “de qué manera la historia ejerce su labor intelectual y por ello ha sido tomado por los educadores interesados en la enseñanza de la historia para ver cómo es posible trasladar dichos rasgos epistémicos a la educación” (Carretero, 2009:76). Para P. Vilar “pensar históricamente es aprender a relacionar las diferentes variables que componen el conocimiento histórico –sociedad, economía, política- es aprender a descubrir las causas de los cambios sociales; en definitiva, es aprender a construir conocimiento histórico” (Tribó, 2005:11). Existe un consenso extendido en el ámbito de la educación acerca de la relevancia que asume el desarrollo del PH en general y especialmente en quienes tendrán la tarea de formar a niños y jóvenes. (Éthier, Demers, y Lefrançois, 2010; Santisteban, 2010; Santisteban, González y Pagès, 2010; Plá, 2005).

Si bien no hay acuerdo respecto de la definición de la noción de PH, que por sí es polisémica, la mayoría de los especialistas lo asocian a un conjunto de procedimientos metodológicos que competen específicamente a la historia, a la combinación de actitudes con dimensiones morales e identitarias, incluyan, o no, una dimensión argumentativa propias del oficio de historiador. Precisamente porque resulta de un proceso de construcción el PH debe ser objeto de enseñanza para que, valga la obviedad, se den las posibilidades de ser aprendido (Ethier y otros, 2010:62-63).

El PH resulta de una construcción. Al respecto Plá (2005) sostiene que

... pensar históricamente [es] la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado. Asimismo el pensar históricamente no es un proceso estructurado en el que se requiere ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, sino que se desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas. (Plá, 2005:16)

Este investigador también afirma que “los estudiantes no podrán conocer las características del conocimiento histórico y mucho menos escribir explicaciones históricas si no leen textos de historiadores” (Plá, 2005:42), esto porque la forma particular del conocimiento histórico se representa a través de una forma escriturística propia. Pagès plantea que la principal competencia que los alumnos deben desarrollar a partir de la enseñanza de la historia “es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica” (2009a:1) por ello es fundamental favorecer la formación del pensamiento histórico. Este autor vincula el pensamiento histórico a la noción de pensamiento reflexivo acuñada por Dewey quien lo define como el “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989:25).

Los aportes de investigadores como Ethier y otros (2010), Santisteban, González y Pagès (2010), Pagès, 2009a), Plá (2005) permiten afirmar que el PH, independientemente se lo considere un conjunto de procedimientos, una competencia, una habilidad, una actitud, no es una función cognitiva que emerja natural y automáticamente del desarrollo psicológico sino que se conforma a partir de una intención que, en palabras de Wineburg, genera “Pensamiento Histórico y otros actos desnaturalizados” (Pagès, 2009a:63).

En esta línea de reflexión una práctica docente supone una actitud de vigilancia constante, tendiente a volatilizar el sentido común, es decir posibilitar

... un regular examen para hacer evidentes los procesos y categorías con los cuales un sujeto hace inteligible una situación o toma de decisiones, pues el sentido común pone en juego conocimientos o información que son utilizados en forma poco flexibles, sin cuestionar la relación entre la situación que les dio origen y aquellas en las que se aplican. (García, 2000:48)

La construcción del PH se ofrece como un horizonte para direccionar la mediación docente y erosionar el sentido común en cuanto “forma de pensamientos que se caracteriza por ser pragmático e hipergeneralizador, que no hace referencia a un sistema de valores o a una situación histórica, convierte en absolutos e incuestionables los valores implícitos” (Idem).

Cuando los estudiantes hablan y fundamentalmente escriben en el desarrollo de una clase de historia, al amparo de lo que Contreras (1994) nombra como *curriculum enact*, es factible recoger indicios de los conocimientos que ellos aportan a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Particularmente el análisis de los trabajos escritos se conforma en una vía regia para avanzar en ese sentido. No en la lógica de relevar, a modo de comprobación, la presencia o no de los componentes del PH en ellos, sino en la intención de reconocer sentidos, habilidades, competencias, tensiones en el conjunto de ideas que materializan los estudiantes en sus escrituras.

Los datos producidos en el proceso de investigación desarrollado ofrecen algunos indicios para responder las preguntas formuladas. Desde el enfoque metodológico asumido los resultados que se exponen no son generalizables pero sí contribuyen a conocer con mayor profundidad el PH de este colectivo de estudiantes. Distinguimos tres instancias en el proceso de recolección del material escrito elaborado por los estudiantes en el desarrollo de las clases de historias, interés de este trabajo. Corresponde señalarlo a modo de contextualizar las producciones escritas analizadas.

La primera corresponde al encuentro inicial en el que se propuso dialogar y reflexionar sobre el texto de la canción de Lito Nebbia “Quién quiera oír que oiga”. Las preguntas planteadas a los estudiantes fueron las siguientes: ¿Qué nos dice acerca de la historia la canción? ¿Podrías dar ejemplos de lo que el autor llama “la misma cosa”? ¿Cómo definirías a la verdadera historia de la que habla el autor? ¿Qué sentido tiene, en tu opinión, aprender historia en la Formación Docente de Educación Primaria? Por último se solicitó la construcción de una definición de la verdadera historia. El número de trabajos reunidos en esta instancia fue 67.

La segunda instancia refiere al abordaje de los textos historiográficos en la perspectiva que propone Matozzi (1999, 2004). Se indica la selección propuesta y el número de trabajos escritos reunidos en cada caso:

- Romero, L. A. (2012). *Breve historia contemporánea de la Argentina. 1916-2010*. Buenos Aires: FCE. Prefacio a la tercera edición, págs. 9-11. Total de trabajos: 45.
- Romero, L. A. (2012). *Breve historia contemporánea de la Argentina. 1916-2010*. Buenos Aires. Argentina. FCE. Prefacio, págs 13-16. Total de trabajos: 22.
- Belini, C. & Korol, J. C. (2012). *Historia económica de la Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI. Prólogo, págs. 11-14. Total de trabajos: 11.
- Belini, C. & Korol, J. C. (2012). *Historia económica de la Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI. Págs 15-23. Total de trabajos: 11.

Una tercera instancia corresponde a la producción de un texto, se reunieron 30 trabajos en total. La consigna planteada fue la siguiente: “Elegir uno de los siguientes temas y escribir un texto de una carilla para analizarlo. Fundamentar la elección del tema:

- En la Argentina de 1910 había razones para festejar.
- El año 1914 es una referencia clave para estudiar la historia Argentina.
- Las transformaciones económicas y sociales de Argentina a fines del siglo XIX.
- Los historiadores coinciden en un enfoque común para explicar el fracaso argentino”.

Además de las instancias puntualizadas, en el desarrollo de las clases surgieron algunos emergentes que posibilitaron producir otros materiales escritos pertinentes a los objetivos de la investigación. Nos referimos a elaboración de dos textos breves, en uno de ellos los estudiantes comparan las ideas que sobre la historia exponen Lito Nebbia y el historiador Luis Alberto Romero y en el otro texto reflexionan acerca del lugar de Argentina en el mundo, tópico desprendido de una de las lecturas realizadas. En ambos casos se pensó en atender a lo espontáneo, al interrogante real y generar así “un entorno natural para la enseñanza que favorece los procesos de comprensión” (Litwin; 1997:101).

Recordamos que al análisis de estos materiales se incorporó el conjunto de las respuestas de los estudiantes a la entrevista semiestructurada referida anteriormente.

4. Acerca de los resultados

En las líneas que siguen se presentan algunos rasgos del PH de los estudiantes. Comenzaremos por las recurrencias construidas a partir de las expresiones de los estudiantes sobre el contenido de la canción de L. Nebbia.

- Conocer el pasado evitaría reiterar sus errores en el presente y en el futuro.
- Los hechos históricos existen de forma independiente a la narración de la que son objeto.
- Existe una historia verdadera que es posible conocer, si consideramos las diferentes interpretaciones sobre un hecho histórico.
- Es posible un conocimiento objetivo que cubra todos los detalles y todas las interpretaciones respecto del pasado.
- El conocimiento de la historia puede vincularse a la dimensión política en cuanto herramienta que explica la construcción de derechos y posibilita elegir a partir de conocer.

En el primer caso se observa la fuerte incidencia de la noción de la historia como maestra de vida, los datos indican que alcanza fuerte presencia en las expresiones escritas de los estudiantes. Expone una perspectiva ingenua respecto del rol que asume el conocimiento del pasado como garantía para no reiterar errores en el presente y en el futuro. La importancia de la historia se vincula a "... poder elegir, pensar, reflexionar, decidir, no volver a cometer los mismos errores como pueblo" (A24); a "... no hay que perder la memoria para que no vuelvan a suceder los gobiernos de facto" (B4); a la necesidad de "... saber historia y tener memoria para que el día de mañana no se vuelva a repetir el pasado..." (B20).

Mattozzi (2015) asocia este tipo de afirmaciones a las características de los textos de historia que se emplean en las escuelas, en los que predominan las generalizaciones. En esa misma línea Plá (2005) afirma que la historia escolar trabaja con historias globales y no con historias particulares. Esto, en sus palabras, contribuye a sostener en ella una función totalizadora, como una disciplina que se ocupa de "el sentido de las cosas". La afirmación mencionada en segundo término, plantea la cuestión de la distinción entre los hechos y acciones realizadas, entendidos como datos y como objetos *-res gestae-* y por otra parte la historia considerada como la representación y la interpretación de aquellos. En muchos casos los estudiantes parten de este supuesto. Como lo señala Mattozzi, esa distinción "lleva a pensar que existe un pasado real que puede ser concebido, pensado y conocido sin la operación de representación" (2015:58).

Cuando los estudiantes afirman que aprender historia en su formación docente inicial tiene sentido para "saber lo que ocurrió y lo que va cambiando en la historia" (A13); porque "así podemos transmitir a los estudiantes para que ellos aprendan a valorar y saber la realidad" (A16); y ello les permitiría "... poder ser transmisores de la verdadera historia" (A23), lo hacen desde el convencimiento de la distinción mencionada. La historia en cuanto disciplina no tiene un referente observable, por el contrario, esos hechos, aspectos y procesos del pasado son cognoscibles en la medida que hayan dejado un resto y que alguien los considere para producir información organizada sobre ese pasado (Idem).

La historia se reconstruye sobre lo ausente, de allí su estrecho vínculo con lo semiótico y ello implica nombrar y reconstruir "contando lo que ya no está, pero partiendo de algo que nos ha quedado" (Eco, en Lozano, 1994). La reconstrucción se realiza a partir de operaciones cognitivas e interpretación que tienen como límite el respeto por los datos que se producen a partir de las fuentes (Mattozzi, 2015:59). Estos rasgos distinguen a la historia como campo de conocimiento científico y por ello son objeto de enseñanza y condición para favorecer el desarrollo del PH. El desconocimiento de esa reconstrucción en las ideas que sobre la historia portan los estudiantes, los aleja significativamente de un conocimiento histórico riguroso.

Las 3era y 4ta líneas enunciadas posibilitan afirmar que los estudiantes apelan a la consideración de diferentes interpretaciones sobre el pasado para conocer tanto la verdadera historia como todos los detalles sobre el mismo. Se entiende que en esas expresiones el supuesto sigue siendo la existencia de hechos, acciones y procesos, y en otro plano las interpretaciones. Los hechos son

ajenos a la reconstrucción que realiza el sujeto, de manera que se admite implícitamente la posibilidad de conocer objetivamente “lo sucedido”. Los estudiantes al referirse a lo que consideran verdadera historia, expresan frases como las que siguientes: “es la que la gente común cuenta, porque no tienen compromiso con nadie” (A15d) “La verdadera historia es lo contado en su totalidad, con sus respectivos detalles y diferentes puntos de vista” (B2c).

Estas ideas llevan a considerar la noción de objetividad que sostienen los estudiantes. Ello se observa particularmente cuando tratan la importancia de estudiar historia en su formación docente. A modo de ejemplificar mencionamos expresiones como “saber la realidad” (A16), en relación a sus futuros alumnos “que nos escuchen tengan conocimiento de lo vivido” (B2), “sepan lo que pasó” (B25).

Estas afirmaciones al confiar ciegamente en esas posibilidades, implícitamente hablan de la “neutralidad” del sujeto que enseña ese pasado. En este sentido, estos resultados podrían pensarse a la luz de los aportes de García: al abordar el estudio de esta noción en estudiantes de la carrera de educación primaria en la provincia de Neuquén, reúne una variedad de respuestas acerca de esa categoría. Ella afirma que un porcentaje importante de los estudiantes coincide en que el maestro debe ser objetivo, pero los argumentos que emplean son diversos. En algunos casos la objetividad es garantía para que el maestro pueda enseñar los conocimientos en forma concreta y el docente objetivo es el que está preparado para transmitir contenidos y conocimientos sin dar opiniones, sin problematizar y diciendo solo los datos “trabaja con material concreto y significativo” (García, 2000:44).

En otros casos los estudiantes vinculan la objetividad con la imparcialidad, también con la posibilidad de considerar todas las versiones para que los estudiantes elijan libremente. En muy pocos casos se afirma que el maestro no puede ser objetivo, sea porque siempre incide la subjetividad que se pone en juego cuando interpreta y explica la realidad, o porque “la objetividad impediría tener en cuenta al niño como sujeto pensante” (Ibídem:45).

La representación de objetividad que analiza el trabajo mencionado se aleja de la idea del conocimiento como construcción racional y queda encerrada en la dicotomía falso- verdadero o relativo- absoluto. En esta lógica es que el sentido que los estudiantes asignan a la objetividad es un punto de inicio interesante para reflexionar acerca de la enseñanza de la historia en la formación docente, profundamente atravesada por esta representación, particularmente en el sentido de las expresiones citadas arriba. El oficio del historiador en cada momento de la construcción que él lleva a cabo, “tiene el deber y la obligación del respeto de los datos documentados, de la lógica de las relaciones y del desarrollo de las argumentaciones” (Mattozzi, 2015:61). De esa manera se promueve el control intersubjetivo y la crítica a las interpretaciones. Las definiciones del PH, recogen esos “deberes” profesionales y proponen con énfasis la enseñanza de los mismos, antes que la de datos descontextualizados.

Expresiones como “la historia está en los libros y cada autor según su postura política tiene una mirada distinta” (A7d); “la verdadera historia puede ser interpretada de diferentes manera” (A1j); “la verdadera historia son los actos que fueron sucediendo lo que va cambiado son las versiones y los puntos de vista” (A8d), guardan una relación distante respecto de cómo se entiende la reconstrucción del pasado en el campo historiográfico, en cuanto desconocen los requisitos del oficio.

Desde estos rasgos, la mayoría de los estudiantes piensa acerca de la historia en general y de la historia argentina en particular.

Al indagar respecto de la expresión “la misma cosa” contenida en la letra de la canción de Nebbia, el conjunto de los registros no va más allá de las últimas décadas del siglo XX, particularmente mencionan datos vinculados a la última dictadura militar y su impacto en la sociedad. La mayoría puntualiza el carácter represor de ese régimen y cómo afectó en el ejercicio de la libertad de los ciudadanos. Este dato es significativo en cuanto, el conocimiento que el conjunto de estudiantes menciona, se corresponde a un pasado muy cercano y por ello hace reflexionar sobre las escasas referencias, en este colectivo, a procesos más lejanos en el tiempo que permitan ampliar el horizonte desde el cual estudian la historia. Hubo escasas menciones a otros procesos históricos

como por ejemplo una sola referencia a la conquista de América en la totalidad de los registros indagados. El marco temporal en cuestión y la fuerte crítica a la dictadura del 76 podrían vincularse con los aportes de Cerri y Amézola (2010) que refieren al valor que los jóvenes argentinos asignan a la democracia.

Otro rasgo que se evidencia es una concepción de historia como conocimiento inmediato (Lozano, 1994:18) construido sobre el presupuesto de haber visto y participado en el hecho que se narra. También vinculada al rol que algunos de los estudiantes asignan a los testigos como garantía para acceder a conocer “lo realmente sucedido”. Incluso a las diferentes versiones o interpretaciones respecto del hecho o fenómeno en el que participaron. Es una historia que no pasa de un pasado relativamente cercano y que no avizora la reconstrucción de otros tiempos más remotos en cuanto las expresiones recogidas quedan ligadas a aquello que se pudo observar directamente, como se ha mencionado arriba. No se hace mención a la figura del historiador en la mayoría de los registros y ello es un indicio relevante para comprender el PH de este colectivo.

Estas líneas se sostienen también en los datos relevados con el último instrumento de recolección empleado, que fue aplicado a un año de iniciada la cursada de la unidad curricular en cuestión.

Otro aspecto a considerar, en los indicios reunidos es el uso del recurso gramatical del sujeto tácito o la mención muy imprecisa de quienes serían responsables de determinadas acciones: la historia que “no aparece en los libros de historia que se trabajan, sobre todo en la secundaria” (A7c); “la versión que no nos contaron” (A18d), “es aquella que (...) decidieron ocultar”. Ese ocultamiento es vinculado, por algunos estudiantes, a la fuerte incidencia de los monopolios de los medios de comunicación. Es la lógica que replica la lucha entre el bien y el mal tal como lo señalan Cerri y Amézola (2010) ya citados.

Respecto del vínculo entre enseñanza de la historia y la dimensión política, 5ta enunciación, se advierte que los estudiantes lo asocian a comprender cómo se han logrado construir algunos derechos en las sociedades actuales, entre los cuales ejercer la libertad de pensar y decidir, son mencionados como ejemplos. En algunos registros también se plantea la necesidad de luchar para conservarlos: “El conocer abre un sinfín de puertas y entre ellas y en lo fundamental, nuestro derecho a pensar, decir o hacer, con absoluta libertad plena”. (A3) “...es importante estudiar historia para que ciertos aspectos no se repitan y para poder transmitirla a quienes no la conocen, para crear conciencia que hay derechos adquiridos que deben hacerse cumplir”. (A30)

Kruger y Carretero (2010) señalan que las características de la enseñanza de la historia regida por objetivos románticos, interviene negativamente en la formación del PH. Kruger sostiene que la comprensión histórica de los jóvenes no parece estar a la altura de sus propios deseos y necesidades de “hacer un proyecto común, y su estrategia más inmediata para resolver esa falta es compensar con identidad nacional, un recurso muy disponible tras doce años de escolarización” (Kruger, 2012:215). Desde esta perspectiva comprender los procesos históricos es una de las condiciones para producir un proyecto común. Las expresiones mencionadas arriba se inscriben en esta última afirmación, es decir como atisbo de un proyecto común. No obstante se encontraron numerosos indicios en el análisis realizado que se reconocen en las líneas que proponen esos especialistas. A ello se refieren expresiones de los estudiantes que comprometen sentimientos con relación al lugar en que se nació, donde se formó una familia, donde es posible con fe construir un país mejor.

“El lugar que tiene Argentina en el mundo para mí es *geográfico*, se inicia en un punto y termina en otro; pero también ocupa un lugar en mi *corazón* porque es el país en el cuál nací y me brindó alojamiento por lo tanto es especial para mí a pesar de sus problemas políticos- económicos. Esa es mi respuesta, E.B” (11) (Resaltados en el original)

“Desde un punto de vista sentimental, puedo decir que la Argentina ocupa el primer lugar en el mundo, dado que es el sitio donde nací, crecí y formé mi hermosa familia, donde quiero quedarme a luchar por un futuro próspero” (19)

Estas ideas reflejan el pensamiento de un número interesante de los estudiantes cuyos trabajos se indagaron. Por otra parte dejan al descubierto la tensión entre una historia en la perspectiva del romanticismo y una historia que aspira a la comprensión desde una rigurosidad metodológica.

Para seguir abordaremos los resultados obtenidos del análisis de los trabajos escritos por los estudiantes cuando leyeron y registraron en carácter de borrador los textos historiográficos seleccionados, corresponde a la segunda instancia en la recolección de datos. Esta actividad se articuló desde los lineamientos que propone Mattozzi (1999; 2004). Como él expone los historiadores realizan un conjunto de operaciones mentales para producir sus trabajos. Enseñar la tematización, operación mental, por medio de la cual los estudiantes logran “entender qué tema tienen que estudiar, qué significados se les quiere transmitir, cuál es la arquitectura temática que hace posible la comprensión y construcción” (2004:41) de un hecho histórico es fundamental para favorecer el acceso de los estudiantes a los textos académicos.

Respecto de los indicios hallados en estos trabajos, refieren en algunos casos al reconocimiento del historiador como el sujeto que enuncia el texto y con ello habilitan también la identificación de las ideas que el mismo expone como una perspectiva posible entre otras, para el estudio del pasado. Esto es clave para pensar en las posibilidades de los estudiantes de ir construyendo una comprensión de los rasgos que identifican a estos textos como lo explicita Mattozzi cuando analiza su estructura.

Los textos borradores que ofrecen esas características ponen en evidencia un pensamiento más en armonía con los requisitos de la disciplina histórica. Otros trabajos se construyen sin ese reconocimiento y por ello se entiende que obturan la posibilidad de pensar los textos historiográficos y el oficio del historiador como un conocimiento claramente diferente a otros que se ocupan de lo social.

Por último y ya en la tercera de las instancias de recolección haremos referencia al análisis de los textos que produjeron los estudiantes. Siguiendo las consideraciones anteriores, corresponde decir que la cualidad que permite diferenciarlos en dos categorías se vincula a la posibilidad de que los estudiantes se asuman como autores y en ese sentido expliquen sus intenciones para la escritura y las decisiones que tomaron, en ese acotado registro, para producir el texto. Estimativamente el 50 % de los trabajos ofrecieron esas condiciones.

Como se señaló en el desarrollo del trabajo leer textos historiográficos y producirlos, es un factor fundamental para construir pensamiento histórico. Aunque esta tesis no supuso “demostrar” a su cierre esa construcción a partir de la propuesta de enseñanza desarrollada, sí corresponde señalar a modo de dar cuenta de la aproximación lograda, que esos escritos aportan un matiz interesante para seguir pensando acerca de la construcción de este pensamiento, al evidenciar un sujeto que enuncia y toma decisiones sobre la escritura, en la lógica que pone en juego un historiador al escribir su investigación.

Por otra parte el proceso de doble objetivación, al que aluden Bereiter y Scardamalia, compromete la composición de esas escrituras y testimonia claramente una de las competencias propias del PH. En las voces recogidas de los estudiantes, a casi un año de la experiencia testimoniada, si bien no recuperan la experiencia de escritura, sí dejan entrever algunos rasgos de PH asociado a la perspectiva de los historiadores, a la distancia respecto de otros vínculos con la disciplina desarrollados en los niveles educativos anteriores y las diferencias significativas que observaron. Aunque persisten afirmaciones a modo de slogan, también es posible pensar a partir de lo desarrollado en la multiplicidad de rasgos que las ideas y conocimientos de los estudiantes dejan entrever.

En el desarrollo del análisis del caso, los estudiantes han mencionado el escaso impacto que la enseñanza de la historia tuvo en su formación. Esto con relación a versiones únicas de la historia, a los temas que no se abordan en la bibliografía que se emplea, en la nula vinculación con textos historiográficos, entre otras menciones en la misma sintonía.

La discusión teórica de estos resultados plantea la tensión entre el conocimiento producido por la comunidad académica y el conocimiento histórico en su forma escolarizada. Al respecto los aportes de Maestro González, P.1997; Plá, S. 2005; de Alba Fernández, 2006; Pagés, J.2009^a; 2009^b) y Zavala (2014) son fundamentales para el análisis de esta distancia. Santisteban, González y Pagés (2010:9) proponen “generar conocimiento teórico desde la práctica, conocimiento práctico desde el debate con el profesorado, desde la indagación en las representaciones sociales del alumnado, desde

sus procesos y sus productos, que se generan en las mismas condiciones cotidianas donde se enseña ciencias sociales”. El corpus reunido testimonia, aunque, parcialmente aspectos de ese proceso.

Los aportes de Ana Zavala han sido fundamentales para concebir el análisis del corpus documental reunido para esta investigación atendiendo la perspectiva hermenéutica que la autora propone. También en este caso interesa pensar para este análisis que precisamente “la experiencia - de relacionarse con un texto queda inseparablemente unida a la perspectiva que el sujeto lector tiene de sí mismo, de la acción que lleva a cabo- incluyendo para quien la lleva a cabo- del texto, del autor del texto, del mundo... y también del asunto del cual el texto trata” (Zavala, 2014:28). El corpus documental analizado es, desde estos lineamientos teóricos, un conjunto de hipotextos a partir de los cuales es factible dilucidar cómo los factores mencionados por la autora contribuyen a su producción en el desarrollo de una clase concebida como sistema complejo.

Por otra parte, también se abre una vía de indagación para profundizar en el análisis de trabajos que expondrían ideas en la lógica de la polifasia cognitiva (Carretero y Castorina, 2010) y de ello hay evidencias muy precisas en registros recogidos con la entrevista semiestructurada. De manera tal que es necesario repensar el presupuesto de que la enseñanza supone siempre reformulación de los conocimientos de los estudiantes, en particular porque todos los estudios que abordan la cuestión de los conocimientos previos sostienen la fuerte resistencia que ofrecen a su remoción (Aisenberg, 2005). Esto es evidenciado en algunos de los registros cuando, se apela a los historiadores para pensar sobre el pasado y dilucidar “el enigma de la economía argentina” (E-10) y en las ideas que se continúan se vuelve a la expresión “no repetir errores”(E-10)

Retomando a Zavala (2014) y su propuesta de pensar la clase de historia a la luz de la noción de hipotexto, se considera que esta tesis supuso la construcción de textos en ese sentido, desde los cuales se testimonió la posibilidad de producir nuevos significados sobre la Historia Argentina y Latinoamericana. Se reconoce en ese sentido que es un recorte y que por tal no agota la posibilidad de renovar preguntas y además generar otras anticipadas en algunas de las líneas enunciadas en este apartado.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (2005).** Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En Aisenberg, B. & Alderqui, S. (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (137-162). Buenos Aires: Paidós.
- Andrade, L. (2006).** Introducción. En Andrade, L. (coord.). *Lo social: inquieto (e inquietante) objeto. Aportes para pensar e intervenir* (19-41). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bertoni, A. (2001).** *La lectura y la escritura en la universidad: la contextualización del problema*. Luján: UNLu.
- Brailovsky, D. & Menchón, A. (2014).** *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Braslavsky, B. (2005).** *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Carlino, P. (2003).** Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/versidad*, 3(2), 1-9.
- Carlino, P. (2005).** *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I. & Marucco, M. (2013).** *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Carretero, M. & Castorina, J. A. (2010).** *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. & Rodríguez, L. (2009).** Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias sociales*, 8, 75-90.

- Cerri, L. F. & de Amézola, G. (2010).** El estudio empírico de la conciencia histórica en Jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-23.
- Contreras, D. (1994).** *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- De Alba Fernández, N. (2006).** Formar para complejizar el conocimiento escolar en ciencias sociales, resistencias y oportunidades. En Gómez Rodríguez, A. E. & Núñez Galiano, P. (coord.). *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales* (399-407). Antequera: AUPDCS.
- Dewey, J. (1989).** *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- España, A. (2014).** La clase de Ciencias Sociales en la escuela media como espacio de acción y reflexión. En España, A., Foresi, M. F. & Sanjurjo, L. *La Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media* (s/d). Rosario: Homo Sapiens
- Ethier, M. A., Demers, S. & Lefrançois, D. (2010).** Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 61-73.
- García, N. (2000).** La historia y la formación docente. Acerca de la representación sobre la "objetividad" y su posible vinculación con la práctica docente. *Clio y Asociados. La historia Enseñada*, 5, 43-55.
- Guyot, V. (1997).** La enseñanza de las ciencias. *Revista Alternativas*, IV(17), s/d.
- Kruger, M. & Carretero, M. (2010).** Historia, identidad y proyecto. Narración de los jóvenes sobre la independencia de su nación. En Carretero, M. & Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (81-98). Buenos Aires: Paidós.
- Kruger, M. (compil.) (2012).** *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET.
- Litwin, E. (1997).** *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lozano, J. (1994).** *El discurso histórico*. Madrid: Alianza.
- Maestro González, P. (1997).** Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. (La concepción de la historia enseñada). *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 2, 9-21.
- Mattozzi, I. (1999).** La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 27-56.
- Mattozzi, I. (2004).** Enseñar a escribir sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 39-48.
- Mattozzi, I. (2015).** Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos. Revista do departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 19(1), 57-72.
- Morin, E. (2007).** *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pagès, J. (2009a).** El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pagés, J. (2009b).** Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación. Pedagogía y formación docente. II congreso Internacional*. Libro 2 (140-154). Medellín: Universidad Pedagógica Nacional/ Universidad de Antioquia/ Corporación interuniversitaria de servicios.
- Pla, S. (2005).** *Aprender a pensar históricamente*. México: Plaza y Valdés.
- Rockwell, E. (2009).** *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999).** *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rosales, P. & Vásquez, A. (2006).** Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Seña*, 16, 47-69.
- Santisteban, A. (2006).** Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 4, 101-122.
- Santisteban, A. (2010).** La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 14, 1-23.
- Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010).** Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R.M., Rivero, P. & Domínguez, P. L. (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992).** Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia.* Barcelona: Horsori.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós.

Zavala, A. (2014). Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18, 11-40.

Notas

¹ La descripción del perfil de los estudiantes ingresantes fue realizada por la Prof. Beatriz Bricas, en el desarrollo del curso introductorio a la carrera correspondiente al ciclo lectivo 2017.