

Acerca de la enseñanza del pensar históricamente y la construcción de la ciudadanía, en el análisis de los informes de práctica docente de alumnos de la UNC.

Desirée Toibero y Romina Sánchez

Universidad Nacional de Córdoba

desireetoibero@gmail.com, rominacecilia2082@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9593-8020>; <https://orcid.org/0000-0002-2314-0909>

Recibido: 01/09/2020 - Aceptado: 30/10/2020

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9602>

Resumen

En el presente artículo, desde una metodología interpretativa se propone dar continuidad a un trabajo previo donde se buscaba comprender los sentidos asignados a la ciudadanía en el curriculum prescripto por la provincia de Córdoba para la enseñanza de la historia en el EGB y su vínculo con los sentidos asignados a la enseñanza de la historia por residentes del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Córdoba. En particular, se buscó advertir la relación entre los sentidos atribuidos a la finalidad de formar en el *pensar históricamente* y la construcción de la *conciencia histórica*. Partiendo de estas premisas, se indagó en las propuestas de enseñanza llevadas a las aulas por los residentes para profundizar en la comprensión del vínculo entre los sentidos asignados a las finalidades de la enseñanza de la historia y su concreción en las propuestas de enseñanza.

Palabras clave: pensamiento histórico, ciudadanía, propuesta de enseñanza.

About the teaching of thinking historically and the construction of citizenship, in the analysis of the teaching practice reports of UNC students.

Abstract

In this article, from an interpretive methodology, it is proposed to give continuity to a previous work that sought to understand the meanings assigned to citizenship in the curriculum prescribed by the province of Córdoba for the teaching of history in the EGB and its link with the meanings assigned to the teaching of history by students in training from the *Universidad Nacional de Córdoba*. In particular, it was sought to notice the relationship between the senses attributed to the purpose of forming in thinking historically and the construction of historical consciousness. Starting from these premises, it was investigated the teaching proposals brought to the classrooms by the residents to deepen the understanding of the link between the meanings assigned to the purposes of the teaching of history and their concretion in teaching proposals.

Keywords: historical thinking, citizenship, teaching proposal

Introducción.

La cuestión del vínculo entre ciudadanía y la enseñanza de la historia se encuentra prescripto en el currículo de la provincia de Córdoba del año 2011, en relación a por lo menos dos modos de abordar la construcción de la ciudadanía en la escuela (Toibero, 2018).

Un modo, refiere a una ciudadanía ligada a valores democráticos en tanto contenidos a aprender - por ejemplo, los cambios históricos y las continuidades en cuanto a los derechos y deberes de las personas y a su vínculo con las sociedades del pasado y del presente-, lo cual implica un modo de organizar, seleccionar y secuenciar los diversos contenidos.

El otro modo, se vincula a las formas de aprenderlos – donde subyace la formación de un sujeto como participante activo de la historia con capacidad para orientarse en la vida social-, lo que supone plantear propuestas de actividades y operaciones para que el sujeto que aprende pueda asumir ese protagonismo.

Ambos modos confluyen dentro de la prescripción curricular en la intención de desnaturalizar las representaciones sociales posibilitando la formación de un sujeto capaz de articular el conocimiento del pasado, para interpretar el presente desde una mirada crítica de la realidad, con capacidad de participación y transformación de la sociedad donde se hace ciudadano.

Recuperando los sentidos asignados a la ciudadanía en el Curriculum prescripto por la provincia de Córdoba para la enseñanza de la historia buscamos analizar el vínculo con los sentidos asignados a la enseñanza de la historia por los residentes del profesorado de historia donde pudimos advertir la relación entre los sentidos atribuidos a la finalidad de formar en el pensar históricamente y la construcción de la conciencia histórica. Siguiendo los aportes de Santisteban y Pagés (2007), el pensamiento histórico constituye un meta-concepto formado por competencias intelectuales copiadas del trabajo del historiador que colaborarían en la formación de una ciudadanía crítica. En lo que refiere a la construcción de la conciencia histórica, tomamos los aportes de Cerri y de Amézola (2018), quienes afirman que el concepto conciencia histórica, no tiene una definición unívoca. Para los autores:

Existen dos grandes vertientes para abordarlo. La primera de ellas (incluso desde el punto de vista cronológico) establece que la conciencia histórica es el resultado de condiciones del ambiente histórico y cultural y de la preparación intelectual del individuo. Así, desde este punto de vista, se considera que los individuos se vuelven capaces de concebir la condición histórica de todas las cosas y de actuar de modo conciente sobre ellas, tomando en cuenta la relatividad de todos los discursos y opiniones. En esa perspectiva, la conciencia histórica sería una conquista del intelecto y, por lo tanto, estaría restringida a los que la obtuvieran y se beneficiaran de esa conquista. Grosso modo, es así como ven el tema Hans-Georg Gadamer (1993) y Philip Ariès (1988). La otra manera de entender a la conciencia histórica es como un conjunto de estructuras y procesos mentales típicos del pensamiento humano. En esta perspectiva, la conciencia histórica es necesaria para la vida cotidiana, independientemente del contexto en el que la existencia del sujeto se inserta. Esa vertiente está representada por autores como Jörn Rüsen (2001; 2006), Klaus Bergmann (1990) y Agnes Heller (1993). Para Rüsen, la conciencia histórica puede ser descripta como “la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de modo que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo” (2001, p. 57). Estas dos perspectivas alrededor de un mismo concepto contienen elementos a partir de los cuales es posible realizar relevamientos empíricos de los factores constituyentes de la conciencia histórica (p.p. 13-14).

Si bien ambas perspectivas presentan potencialidades para analizar las finalidades de la enseñanza de la historia, a los fines de nuestra investigación nos orientamos por la corriente representada por Rüsen en tanto la conciencia histórica deviene en una capacidad del sujeto, más allá de las condiciones de su contexto y se iría alcanzando a medida que se desarrollan las habilidades ligadas al pensar históricamente.

Desde estas contribuciones, nos orientamos a indagar en las propuestas de enseñanza llevadas a las aulas por los residentes del profesorado de historia de la UNC para profundizar en la comprensión del vínculo entre los sentidos y su concreción. En ese marco, nos propusimos analizar el desempeño de un grupo de residentes en el dispositivo de formación que sostenemos desde la cátedra Seminario-Taller de práctica docente y residencia en la UNC. La preocupación que nos orienta es la de interpelar matrices construidas, trabajar huellas y marcas de la historia escolar de los residentes, focalizándonos en visibilizar las formas en que se traducen en la construcción de sus narrativas como recursos para sus prácticas de residencia.

Para tal fin, nuestro análisis se centra en un recorte de esas propuestas elaboradas por los residentes del profesorado de la UNC durante 2018¹. Partimos de la formulación de interrogantes dirigidos hacia las producciones de las propuestas metodológicas de los residentes de historia.² Las preguntas que orientaron la investigación se formularon con el fin de advertir si los sentidos asignados a la enseñanza de la historia por los residentes, fueron orientadores de la producción efectiva de sus propuestas. Además, buscamos indagar en el tipo relación que los residentes establecieron con esos sentidos expresados; esto es, si fueron construidos e internalizados o si, por el contrario, mantuvieron un vínculo de externalización sólo reproduciendo los sentidos propuestos por los autores trabajados durante la formación.

Desde estas consideraciones, nos planteamos la exigencia de indagar en torno a lo que sucede en esa mediación que constituye la propuesta de enseñanza. El objeto de indagación fue un grupo de cuatro narrativas vinculadas en torno a un mismo eje de contenidos históricos "Culturas del Mediterráneo antiguo: Grecia y Roma", cuyos destinatarios fueron estudiantes pertenecientes a una institución educativa de gestión privada ubicada en la zona céntrica de la ciudad de Córdoba.

Entendemos que el análisis de estas producciones, tal como lo plantean autores referentes del campo³, permite ingresar en la interpretación del pensamiento narrativo como la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico de acuerdo con supuestos acerca de las finalidades de la historia y su enseñanza.

A continuación, se presenta un recorrido desde un enfoque cualitativo, enriquecido por aportes cuantitativos a partir de un instrumento de recogida y análisis de las narrativas realizado en base a las variables propuestas por Santisteban (2010a).

El vínculo entre los sentidos y las propuestas de enseñanza: sentidos y narrativas.

En este apartado se analizan las narraciones elaboradas en la medida que allí podemos observar el conocimiento de los autores (residentes) respecto de los diferentes procesos históricos; lo que seleccionan como contenido a enseñar dentro del tema asignado, cómo lo periodizan, cómo lo representan y cómo lo organizan. Se trata de un discurso narrativo del pasado, que lleva implícito el uso de la dimensión temporal, el establecimiento de nexos causales y una perspectiva historiográfica. (Barton y Levstik, 2004).

Siguiendo los planteos de Sáiz, J. & Gómez, C.J. (2016 a), la búsqueda se orienta a interpretar en las narrativas, su vínculo con los sentidos asignados por los residentes a la enseñanza de la historia y las dimensiones del pensamiento histórico incluidas en la narración.

Para comenzar se retoman los sentidos asignados a la enseñanza de la historia por los residentes autores de las narrativas y por sus compañeros de promoción, para luego vincularlos con la enseñanza de contenidos sustantivos o de primer orden y con la enseñanza de meta-conceptos históricos ligados con las habilidades del historiador que se corresponderían con conceptos de segundo orden.⁴

Retomando el análisis referido a los sentidos asignados por los residentes a la enseñanza de la historia; estos fueron:

- Sentidos que se distancian de sentidos que los residentes nombran como tradicionales y que refieren a fechas y datos fácticos; los que podríamos identificar como de primer orden.
- Sentidos que se identifican con un vínculo ligado a la comprensión del pasado a través de la construcción de conceptos históricos relacionados en redes conceptuales; que refieren a conceptos de segundo orden.
- Sentidos donde, además de considerar al pasado como categoría temporal vinculada a la historia, introducen la problematización del tiempo histórico; otorgando significatividad al vínculo con el futuro.

Recapitulando en estos sentidos, el enseñar historia está orientado no sólo a la posibilidad de transformación de lo social sino también al ejercicio de construcción de posibilidades como un futuro no predestinado, donde se introduce el vínculo entre la enseñanza de la historia, y el pensar históricamente con la construcción de la conciencia histórica.

Finalmente, otros sentidos asignados por los residentes le otorgan un importante peso a la desnaturalización de lo social y a la necesidad de trabajar las representaciones sociales de los estudiantes.

Profundizando en la interpretación de esta asignación de sentidos se puede distinguir un distanciamiento respecto de algunos contenidos de primer orden, aunque se los valora en tanto estén relacionados entre sí, mientras que el mayor peso de las razones que justifican el para qué de la enseñanza de la historia se vincula con los contenidos estratégicos de segundo orden o meta-conceptos históricos como conceptos metodológicos. Estos contenidos, aunque no fueron explicitados de ese modo, refieren e incorporan la perspectiva histórica y la empatía histórica (Van Sledright y Limón, 2006) y se relacionan con las habilidades del historiador, es decir, con lo que Santisteban denomina: pensar históricamente;

De lo expuesto en el apartado anterior podríamos avanzar en la interpretación sosteniendo que, dentro de los sentidos asignados a la enseñanza de la historia por los residentes, la mayor significación vincula la tarea de enseñar con el pensar históricamente.

A partir de allí, el análisis se efectuó considerando las cuatro tipologías de conceptos que componen al pensamiento histórico; esto es, la conciencia histórico-temporal, la imaginación histórica, la representación de la historia y la interpretación histórica. Siguiendo a Santisteban (2010 b), cada una de estas competencias se construye a partir de una serie de operaciones que se detallan a continuación:

Cuadro de análisis de las competencias del pensamiento histórico desplegadas en las narrativas de los residentes.

Competencia	Operaciones	Informes ⁵
Conciencia Histórico-temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones pasado-presente-futuro - Interpretar cambios y continuidades 	<p>No se evidencian relaciones pasado-presente-futuro ni prospectivas. Salvo la frase introductoria donde aparecen afirmaciones como: “Roma es actualmente una de las ciudades más importantes de Europa”</p> <p>Los cambios y continuidades aparecen en el caso de Grecia en la descripción del proceso de formación de la polis, vinculado al espacio geográfico y las diferencias con Egipto Antiguo.</p> <p>En el concreto de Roma los cambios y continuidades se trabajan a partir de las diferentes formas de organizar la autoridad en Roma, tanto en el material escrito como en la línea de tiempo, que refuerza más el</p>

	<p>- Construcción de la historia a partir de la narración, la explicación o la periodización.</p> <p>- Prospectiva: reflexión sobre qué futuro desea el alumno y como conseguirlo.</p>	<p>cambio que la continuidad, también en algunas actividades generadas a partir del mismo (completar un cuadro comparativo). La narración se estructura en dimensiones: Políticas, sociales y económicas. La periodización se refuerza con el recurso a una línea de tiempo y mapas que buscan hacer evidentes los cambios que se generan en el espacio a partir del proceso de expansión.</p> <p>En cuanto la explicación, dos de las narrativas no apelan a una perspectiva multicausal, sino que existiría un cierto determinismo evidenciado en afirmaciones tales como “la dominación de Roma sobre el Mediterráneo se debe a su superioridad en los enfrentamientos bélicos”.</p> <p>En tanto que, en una tercera, encontramos bajo el título. “de ciudad Estado a Imperio territorial” la descripción de múltiples causas, jerarquizando en su interior, otorgando el mayor peso a las bases materiales sobre las que se asentó el Imperio y se sostiene este tipo de explicación en el abordaje de las otras dimensiones de la narrativa.</p> <p>Por último, una cuarta propuesta incorpora la multicausalidad solo en el tratamiento de la expansión de Roma.</p> <p>No se abordó la dimensión de futuros posibles, ni en la narrativa, ni en las actividades.</p>
<p>Representación de la Historia</p>	<p>- Reconocer la dimensión retórica o narrativa de la escritura de la Historia como representación de acontecimientos reales.</p> <p>- Realizar explicaciones históricas, causales e intencionales donde los hechos y personajes aparezcan de manera coherente.</p> <p>- Comparar y valorar la diversidad de opciones de la interpretación histórica.</p> <p>- Relatos históricos centrados en personas.</p>	<p>En la narrativa se exponen diversas interpretaciones históricas al analizar el origen de Roma.</p> <p>En tanto que cabe sólo una explicación en la narrativa para explicar la antigüedad griega; el sinopsismo.</p> <p>En la explicación histórica los hechos aparecen de manera coherente, en vínculo con los periodos trabajados anteriormente; pero de modo impersonal.</p> <p>En dos propuestas hay una mayor centralidad otorgada a las dimensiones políticas y económicas.</p> <p>En tanto que las otras, abordan las bases materiales como fuente para el análisis de las desigualdades sociales y los conflictos.</p> <p>Tres de las propuestas enfatizan la acción de los actores colectivos por sobre las personas: patricios, plebeyos, mujeres, niños, los romanos, el senado, etc., y una sola propuesta propone además personalizar algunos de esos actores: como el caso de Marco Sidonio Falco (Patricio romano),</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar cómo se realiza el trabajo de los historiadores (describir y analizar personajes, escenarios o acontecimientos). 	<p>donde además se incorporarán fuentes de la historia como el manual de “cómo manejar a los esclavos”</p> <p>En las narrativas se enuncia la forma de trabajo de los historiadores al recuperar las tareas que se llevan a cabo con las fuentes históricas, sin embargo, no hay ninguna actividad en la que los estudiantes puedan emular dicha práctica.</p>
Imaginación Histórica	<ul style="list-style-type: none"> - Dotar de sentido a los acontecimientos a partir de la empatía y la contextualización - Imaginar otros contextos posibles u otros procesos históricos que pudieron ser. - Comprender las actitudes o motivaciones de los actores en el pasado. - Enseñar a hacer juicios históricos para preparar para la vida democrática - Enseñar a trabajar con la creatividad que implica imaginar otros futuros del pasado y otras posibilidades para el presente. 	<p>Hay un interés en la narrativa por desarrollar empatía manifiesta por ejemplo en la caracterización de la niñez durante el periodo de la República, en la figura de Marco S. Falco o en la personificación de los esclavos. También en actividades del dispositivo de evaluación, (realizar un hipotético diálogo entre personajes que pertenecen a diferentes estratos sociales)</p> <p>No aparecen otros contextos o procesos históricos alternativos</p> <p>Se abordan las motivaciones de actores colectivos en diversos conflictos (lucha entre patricios y plebeyos, el levantamiento de esclavos)</p> <p>No se promueve el ejercicio de juicios históricos ni se trabaja en perspectiva de futuro.</p>
Interpretación Histórica	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y tratamiento de documentos/evidencias - Confrontación de textos históricos - Comprensión de la construcción de la historia - Interpretar, comparar, clasificar y dar respuesta a alguna pregunta histórica a partir de las fuentes. - Analizar informaciones implícitas y explícitas de las fuentes. 	<p>La narrativa se organiza buscando dar respuesta a la pregunta problema ¿Cómo una ciudad-estado logra dominar un gran territorio? O bien sosteniendo la relación lógica entre conceptos vinculados en red. No hay una confrontación entre textos históricos, pero sí se ponen en evidencia las diferentes interpretaciones a las que pueden arribar los historiadores</p> <p>No se promueve la lectura y tratamiento de documentos, sin embargo, se generó una actividad reflexiva en torno a la comprensión de la conciencia histórica a partir de un pequeño texto incorporado con posterioridad a la narrativa del material de estudio.</p>

Siguiendo el cuadro, se advierte que en relación al primer sentido asignado a la enseñanza de la historia; las fechas y los datos son considerados de manera acotada en las narrativas y su inclusión se encuentra ligada a la ubicación témporo- espacial. Si bien se incorporan ejes temporales, no hay referencias explicativas y son presentadas como imágenes. Los periodos seleccionados se corresponden con procesos donde los acontecimientos se relacionan entre sí, dando significación al proceso histórico. Se observa cierta internalización de la sucesión, de la cronología, que vincula las nociones temporales con las líneas de tiempo elaboradas gráficamente.

En cuanto al segundo sentido asignado por los residentes; esto es, la construcción de conceptos históricos, la narrativa de las propuestas muestra coherencia con lo expresado en la asignación de sentidos al abordar fuertemente la construcción de conceptos tales como monarquía, república, estratificación social, estructura económica, proceso de expansión.

Con respecto a la construcción del meta-concepto pensar históricamente, si bien existiría una postura coincidente en el intento de vincular lógicamente los conceptos en interrelaciones coherentes entre las dimensiones que explican el proceso, es muy tenue la relación con el presente. Del análisis del material de lectura y de las actividades que se promueven desde las narrativas, se advierte un abandono del compromiso por el análisis de futuros no predestinados. La perspectiva de futuro y el trabajo con las representaciones de los estudiantes no son abordados y tampoco se introducen diferenciaciones entre categorías como plebeyo, esclavo, obrero, rico, patricio etc. En cuanto a la desnaturalización de prenociones referidas a la realidad social, no fueron planteadas explícitamente, ni como invitación a pensar en términos de futuros posibles o deseables.

La estructura narrativa en su conjunto manifiesta la dimensión temporal en tanto se concatenan nexos causales en una trama coherente, sin embargo, la perspectiva historiográfica explicitada en los informes⁶ (materialismo histórico) no pudo sostenerse al momento de elaborar el escrito. La centralidad estuvo en el peso otorgado a la dimensión política con un escaso abordaje de los conflictos sociales en torno, por ejemplo, a la apropiación de los recursos y el excedente económico.

Recapitulando, la tarea realizada implicó examinar las propuestas narrativas de los residentes y el vínculo con los sentidos que ellos, y sus compañeros de promoción, le asignaban a la enseñanza de la historia. Para ello, se construyó un instrumento de análisis con la intención de recoger la información introduciendo categorías surgidas de la exploración previa que nos permitieron objetivar algunas variables descriptivas para ponerlas en relación. Así, establecimos la distinción entre contenidos a aprender (conocimientos de primer orden) y las formas de aprenderlos (segundo orden) como primeras variables (Saiz & Gómez, 2016 b) a las que incorporamos las dimensiones referidas al pensar históricamente por Santisteban Fernández, A (2010, c). Esta información nos permitió enriquecer la interpretación poniendo en relación los sentidos de la enseñanza de la historia, las narrativas y las dimensiones del pensamiento histórico

Palabras finales.

A partir del análisis realizado se podría interpretar que, en relación a las dimensiones del pensamiento histórico, en las narrativas primaron aquellas operaciones tendientes a promover una conciencia histórico-temporal, vinculadas a ciertas operaciones que podrían contribuir a elaborar nociones referidas a la interpretación y representación histórica, pero muy pocas operaciones que posibiliten la construcción de la imaginación histórica. Desde este lugar, las narrativas darían cuenta de una internalización de sentidos de la enseñanza de la historia vinculados a la comprensión del pasado a partir de conceptos, procesos y estructuras; junto a una relación de externalidad con las finalidades asignadas por los autores en la formación⁷ en lo que se refiere al pensar históricamente.

La pregunta por la internalización de los saberes en el caso particular de los residentes⁸ que están aprendiendo a enseñar, remite a las matrices, huellas y marcas de la formación académica. Particularmente en lo que refiere a la relación con el conocimiento en su forma y contenido. En esta línea es necesario considerar al menos dos núcleos de saberes: el saber específico de la disciplina en tanto contenido (la historia) y las formas que se despliegan en las propuestas de enseñanza en tanto aperturas posibles hacia la construcción del saber. Si se parte de considerar que, para el caso específico de la enseñanza de la historia, la temporalidad constituye un eje central de la enseñanza, la propuesta de enseñanza oficiaría de bisagra articuladora del contenido histórico con las formas u operaciones históricas específicas.

Por otra parte, al poner en relación las propuestas de los residentes con los sentidos asignados a la ciudadanía en el Currículo cordobés (2011) se podría inferir que las narrativas asumen los contenidos propuestos como “contenidos a aprender”. Mientras que no se estarían contemplando las “formas de aprenderlos” debido a que ni las narrativas, ni las actividades propuestas a partir de ellas, incorporan al sujeto para que intervenga a través de formas que le permitan modificar representaciones previas o desnaturalizar lo socialmente construido.

Para finalizar las dificultades que encontraron los residentes para proponer vinculaciones pasado-presente-futuro, para el desarrollo de la empatía y para la construcción de la imaginación histórica en sus propuestas de enseñanza; nos interpelan como formadores de formadores desde los siguientes planteos ¿Cómo los estudiantes de historia, que han construido conocimientos específicos y especializados de los diferentes periodos históricos, pueden transformarlos en saberes a enseñar? ¿Cuáles son los límites y las posibilidades de los saberes didácticos en la construcción de propuestas de enseñanza? ¿Alcanza con haber comprendido la teoría acerca de cómo se construye ese saber?

Estas preguntas exceden las posibilidades de una respuesta acabada desde esta producción, pero nos conduce a la necesidad de pensar una propuesta integral de formación capaz de incluir formas y contenidos vinculados al sentido de enseñar historia en toda la trayectoria de formación universitaria.

Bibliografía.

- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. New Jersey. Lawrence Erlbawn Associates.
- Cataño Balseiro, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 223-245.
- De Amézola, G. y Cerri, L. F. (2018). *Los jóvenes frente a la historia. Aprendizaje y Enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: Universidad de la Plata.
- Edwards, V. (2005). *Las formas de conocimiento en el aula*, en Rockwell, E. (coord.) *La Escuela cotidiana*. México, FCE.
- González, M. P. (2017). Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular. *Diálogo Andino*, 53, 45-57.
- Saíz, J. & Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.
- Santisteban, A.; Pages, J. (2007). *La Educación Democrática de la Ciudadanía: una propuesta Conceptual* en Ávila, R.M., Lopez, R. y Fernandez, E. (Eds): *Las competencias profesionales para la enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 353-367.
- Santisteban Fernández, A. (2010). *La formación en competencias de pensamiento histórico*. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, número 14, 34-36.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 9, (2).

Toibero, D. (2018). Acerca de la enseñanza del pensar históricamente y la construcción de la ciudadanía en la Educación General Básica. En XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía IV *Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bariloche.

Vansledright, B., & Limon, M. (2006). Learning and Teaching Social Studies: A Review of Cognitive Research in History and Geography. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 545-570). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Notas.

¹ Del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia de la Universidad Nacional de Córdoba.

² Cabe mencionar que los residentes autores de las propuestas, participaron en la instancia previa de análisis sobre la asignación de sentidos vinculados a la enseñanza de la historia de la cohorte 2017-2018.

³ Autores referentes del campo son: Carretero y Atorresi, (2008); Ricoeur, (1987); Rüsen, (2005).

⁴ En el mismo sentido, siguiendo las ideas de Bruner (1986; 1990), en el texto es posible distinguir tanto el nivel de conocimientos sustantivos (enumeración de contenidos ciertos sobre un acontecimiento) como el nivel de conciencia o nivel de contenidos de segundo orden (lo que sabemos sobre las creencias, motivaciones, emociones y voluntariedad en las acciones ocurridas en el pasado).

⁵ Se analizan cuatro propuestas que corresponden a todas las narrativas que abordaron el mismo concreto histórico durante el 2018.

⁶ En el marco de elaboración de las propuestas de enseñanza, se les solicita a los residentes que elaboren un informe en donde deben explicitar su perspectiva historiográfica y sobre el aprendizaje de la historia.

⁷ Los alumnos han trabajado los textos de Pagés, J. (2006); Benejam, P. (1999); Moglia, P. (1995); Plá, S. y Pérez Caballero, M (2013); Aisemberg, B. (2011); Santisteban Fernández, A. (2009); entre otros, durante el cursado de materias pedagógicas vinculadas a la formación. -Didáctica especial y Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia-.

⁸ Esto cabe en cuanto a la inscripción del residente en la institución de residencia (escuela secundaria de la provincia de Córdoba, pero también en tanto inscripción como alumno de la UNC).