

II— Las prácticas en la formación de profesores

La explicación en la clase de Historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicantes en la formación inicial

por *Miguel A. Jara y Víctor A. Salto*

Universidad Nacional del Comahue

mianjara@gmail.com, victorsalto26@gmail.com

Recibido: 06|09|2014 · Aceptado: 14|10|2014

Resumen

La explicación, como así también la comprensión e interpretación, no sólo en la elaboración del conocimiento histórico disciplinar sino también en la enseñanza de la misma, ocupa un lugar central en la formación del profesorado. Es posible identificar diferentes niveles de análisis del discurso profesoral y de las tramas narrativas que construyen sentidos sobre el pasado, el presente y el futuro. La explicación se impone como una estrategia recurrente y necesaria en la práctica de la enseñanza. Sin embargo existen diferentes condicionamientos que se manifiestan a la hora de pensar en la construcción didáctica de la explicación en la clase de Historia y de los modos discursivos que orientan las narraciones históricas.

Abordamos en este escrito uno de los nudos problemáticos —que hemos observamos como recurrente— en las prácticas docentes en la enseñanza de la Historia por parte de los/as estudiantes del profesorado en su formación inicial. Las consideraciones que compartimos devienen de un trabajo reflexivo sobre nuestra experiencia como profesores formadores del profesorado en Historia, en la cátedra práctica docente, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue.

Palabras clave

Práctica docente, Historia enseñada, explicación.



The explanation in history class. An approach from the experiences of students in initial training

Abstract

The explanation, as well as understanding and interpretation, not only in the development of the historical discipline knowledge but also in teaching, occupies a central place in teacher training. It is possible to identify different levels of professorial discourse analysis and narrative frames that construct meanings about the past, present and future. The explanation is imposed as a recurring and necessary strategy in the practice of teaching. There are different conditions that are manifested when thinking in the teaching building of explanation in history class and discursive modes that guide historical narratives.

We address in this paper one of the problematic knots, as we have observed in practices of History teaching by students in their initial training. The assumptions we share become a reflective paper on our experience as trainers of History teachers in the Faculty of Humanities, National University of Comahue, Argentina.

Palabras clave

Teaching practice, taught History, explanation.



Puntos de partida

Tomamos como punto de partida las prácticas de los/as estudiantes en su proceso de formación universitaria como futuros/as profesores/as en Historia. Prácticas que se inscriben en el trayecto que los/as estudiantes del profesorado transitan, en los desafíos de qué contenidos escolares planificar y cómo enseñan Historia en el aula. Algunos de los instrumentos que utilizamos para el análisis son: registros de observación de las clases, las propuestas de enseñanza elaboradas por los/as estudiantes, las narrativas realizadas como instancia de reflexión sobre las clases dadas y los informes finales de reflexión y análisis de las experiencias realizadas. Nuestra reflexión se escribe sobre la base de los sentidos, experiencias y vivencias diversas — sobre la enseñanza de la Historia— que nos permiten recuperar la propia experiencia escolar del/la practicante, ubicada en un marco de «tensión» y cuestionamiento de prácticas rutinarias del enseñar y el aprender en la escuela.

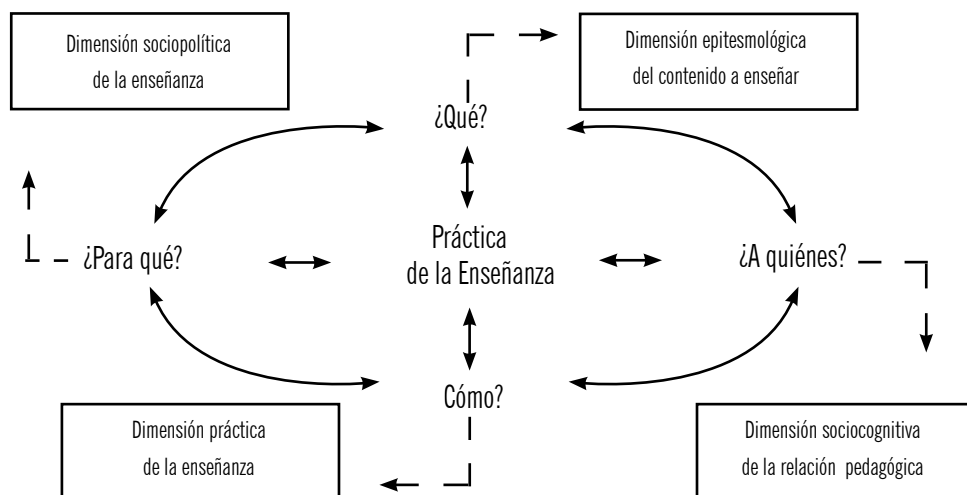
Se trata de mirar y reflexionar sobre un nudo, dentro de otros posibles, en el marco de una experiencia que, como plantea Edelstein (1995), el/la practicante vivencia en términos de transición entre dejar de ser estudiante y convertirse en profesor/a. Es decir, sobre una experiencia que se transita en el proceso de formación, de lo que «aún no es» (docente) pero en cuya transición se va configurando una identidad profesional (sobre el rol profesoral de enseñar Historia).

La explicación del/la practicante en el contexto de su formación inicial: «aprender a planificar», «aprender a enseñar» y «aprender a analizar la práctica de la enseñanza de la Historia»

Las/los estudiantes del profesorado en Historia, durante el trayecto de cursado que va de la Didáctica General y Especial de la Historia hacia el cursado de la propia Práctica Docente, aprenden a diseñar propuestas, dar clases, enseñar Historia y reflexionar sobre sus propias experiencias de enseñanza.¹ Si bien el cursado de la Didáctica General y Especial de la Historia se desarrolla por separado de la Práctica Docente, se trata de abordar de manera integrada y articulada los contenidos de ambas asignaturas centrando la mirada en lo que entendemos como «aprender a planificar», «aprender a enseñar» y «aprender a analizar la práctica de la enseñanza de la Historia».

Claro que no son las únicas dimensiones que se ponen en juego. En este escenario, como apuntábamos más arriba, asumen y experimentan diferentes roles. El de estudiante, el de docente y el de ambos al mismo tiempo: «el practicante está en situación de carencia respecto a una posición a la que aspira, la de docente, a la vez que se ratifica una posición previa que se está abandonando, la de ser alumno» (Edelstein, 1995:33).

En el marco de la cátedra se orienta sobre la construcción de las propuestas didácticas. Se ofrece, recuperando los aportes de la didáctica de la Historia, unos criterios de presentación de la propuesta. La misma tiene como finalidad que puedan realizar una síntesis de opciones entre lo epistemológico disciplinar, lo didáctico y lo sociopolítico. Es decir, puedan construir secuencias didácticas incluyendo algunos elementos que consideramos son valiosos a la hora de pensar en la práctica de la enseñanza contextualizada. El siguiente esquema sintetiza, a través de los interrogantes, las posibles respuestas que contribuyen a pensar la práctica, en algunas de sus dimensiones.



En función de este esquema general, los/as practicantes asumen el trayecto formativo de iniciarse en la docencia centrado en la enseñanza de la Historia. El propósito general reside en avanzar en un proceso de aprendizaje en torno a la planificación de la práctica de la enseñanza de la Historia. Se trata de formas y criterios que orientan el diseño de las propuestas de enseñanza de sus prácticas. Aquí se despliegan y revisan todos los dispositivos necesarios para la elaboración de una secuencia didáctica, que será desarrollada en un tiempo y en un espacio determinado, con un grupo clase particular y con unos contenidos asignados por el o la profesor/a del curso en el que se realizará la práctica. En este marco, «El tiempo de las prácticas es un tiempo práctico dotado de ritmos particulares, tiempo que apremia o que atasca según lo que se haga con él, es decir según las funciones que se le confiere a la acción que se lleva a cabo con él» (Edelstein; 1995:25).

Es un esquema que se centra en algunos de los interrogantes que definen la especificidad de nuestra disciplina: la didáctica de la Historia. Son dimensiones que han orientado la elaboración de las propuestas de enseñanza de los/las practicantes. Algunas posibles respuestas, a estas preguntas iniciales, se encuentran presentes en todas las planificaciones que se han presentado y que contienen los cinco elementos que a continuación detallamos:

1. Fundamentación. Aquí desarrollaran las perspectivas epistemológicas, sobre la disciplina, sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje, que orientan la propuesta.
2. Propósitos. Son los que el/la docente expresa como finalidad o intención de la enseñanza, y que explicitan los por qué (intención del que los elabora) y el para qué (efectos sobre la acción; qué se hará/cómo se seguirá a partir de lo que se propone).
3. Contenidos. En este apartado establecen las formas de organización (selección y secuenciación), en el marco de dimensiones temporales y espaciales concretas y se presentan de diferentes maneras.
4. Metodología. Establecen los criterios generales con relación a las estrategias de enseñanza (recursos, actividades, material, forma de trabajo en el aula, etc.) y las modalidades con las que se piensa el trabajo áulico.
5. Evaluación y acreditación. Aparecen como un conjunto de criterios e instrumentos que se piensan para la enseñanza y el aprendizaje. Sustentados por perspectivas que supone una coherencia entre el qué (contenido), el cómo (formas) y cuándo (momentos) se evalúa.

Las formas en que se piensa la Historia y su enseñanza se materializan en estos cinco elementos y que operan como estructurantes cuando se planifica la enseñanza. Según cómo se piensa la planificación deja de ser un instrumento mecanicista y se convierte en material de regulación. Un instrumento valioso que permite anticiparse, pero también ajustar, reordenar, agregar o suprimir elementos del trabajo en el aula. La planificación debe ser flexible para permitir los ajustes y la adecuación necesaria al contexto. La planificación asume, en la construcción de conocimientos escolares, un aspecto fundamental, teniendo en cuenta que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje la selección y secuenciación de contenidos no están desvinculados de las intenciones educativas.

Subyace en estos diseños una idea de planificación de la enseñanza no entendida como delimitación, que «todo lo prevé, explica y resuelve» (paradigma simplista); sino más bien como una sucesión de borradores en tanto posibilitan incluir y orientar la actividad docente en la realidad siempre compleja y hasta cierto punto imprevisible (paradigma de la complejidad).

Todos los y las estudiantes, antes de iniciar las prácticas concretas de la enseñanza, presentan sus proyectos sobre la base de las orientaciones y sugerencias de la cátedra. En todas las propuestas desarrollan sus intenciones en cuanto a la enseñanza de la Historia. Coinciden en un criterio común y generalizado: brindar desde la enseñanza de la disciplina escolar «herramientas conceptuales y/o teóricas» para que los y las estudiantes del secundario desarrollen un espíritu y pensamiento crítico que les permita participar y tomar decisiones en la sociedad en la que viven.

La idea de contribuir a la generación de un pensamiento crítico se sustenta en promover el debate, reflexión y sentirse parte de los desafíos que implica el presente. Para ello consideran que se deberán potenciar relaciones temporales, necesarias para la construcción de un pensamiento crítico y de una conciencia histórica. Si bien esta idea no está clara en las finalidades planteadas, podría inferirse que ello se logrará a partir de los contenidos escolares (procesos históricos de referencia), en tanto que:

- Las finalidades enunciadas en todos los diseños articulan, desde una perspectiva intencional y axiológica, los *para qué* y *qué* de la enseñanza.
- Se sostiene un fuerte posicionamiento historiográfico en tanto soporte y estructura en la que se sustenta el diseño en su totalidad.
- Se promueven perspectiva/s epistemológica/s que orientan el desarrollo de la disciplina escolar en contexto.

En general, vemos que las perspectivas epistemológicas que orientan la construcción de las propuestas para la enseñanza de la Historia se basan en una visión crítica de la disciplina, la enseñanza y el aprendizaje. En cada una de las fundamentaciones de sus propuestas podemos encontrar referencias —con mayor o menor precisión conceptual—, a perspectivas que se inscriben dentro del Materialismo Histórico, la Escuela de los Anales, el Funcionalismo o Estructuralismo, y una coincidencia unánime en marcar distancia de la visión positivista de la Historia y su enseñanza.

En todas las fundamentaciones sobre el «para qué» y «qué» enseñar encontramos posicionamientos epistemológicos complejos y actualizados en la producción historiográfica. Podemos destacar que algunas de ellas sostienen que la enseñanza de la Historia debe enmarcarse desde una perspectiva crítica de la Historia social, considerando los marcos narrativos de su reconstrucción, en la que el discurso es un elemento importante.

En cuanto al «aprender a enseñar en la práctica», es importante el análisis que realizan los/las estudiantes del profesorado sobre de la propia práctica de enseñanza. Se trata en cierta manera de una iniciación en el análisis de las propias experiencias a partir de la construcción de narrativas y de los registros de observación realizados por los profesores que acompañan el

proceso. Este es quizás uno de los momentos de mayor tensión en la instancia de la formación. Aquí se pone en juego «todo» o «casi todo» de las experiencias de los/as practicantes: los aprendizajes de la disciplina Historia (que no son necesariamente los escolares), las estrategias de la enseñanza (que no siempre son las mismas que utiliza el Historiador); las formas en las que se «pone el cuerpo» (que no es la de estudiante); y en particular, la construcción de un discurso explicativo en el aula (que no es el discurso del conocimiento científico), entre otras tantas dimensiones.

Aprender a enseñar en la práctica implica considerar la complejidad del acto. Una serie de cuestiones, de diverso orden, se muestran en el escenario de la práctica. Temores, miedos, incertidumbres, pero también, valoraciones, perspectivas y experiencias emergen como actores en escena, frente a un público que espera, mira, observa. Las prácticas de la enseñanza de la Historia implican cierta incertidumbre pero también cierta ilusión sobre el futuro, en tanto el practicante toma conciencia real de sus potencialidades como educador. Y junto a ello, toma conciencia de la importancia del lugar que ocupa como formador de opinión fundamentada sobre la dinámica de la realidad social.

Es en este marco general en el que el estudiantado del profesorado inicia sus prácticas de la enseñanza de la Historia. Se trata de recuperar algunas de las relaciones en la construcción metodológica² que es puesta en acto, recobrando el sentido de la misma a la luz de las relaciones entre las formas y el contenido que pudieron ser observadas y registradas en el desarrollo de una secuencia didáctica.

Este aprender a «saber hacer» en la clase de Historia se anticipa como metodología general para el abordaje de la enseñanza. Una serie de recursos, estrategias, actividades y materiales se proponen como metodologías de trabajo. Todos/as los/as practicantes se plantean como recursos la utilización de aquellos disponibles en las instituciones educativas (multimedia, textos escolares, mapas históricos y geográficos, videos documentales, entre otros); también promover la utilización de los medios masivos de comunicación (Internet y televisión) y la elaboración de material de lectura (fichas de cátedra, mapas y/o redes conceptuales). Y dotan de un valor heurístico y preponderante a la explicación en la clase de Historia.

Finalmente, el tercer eje sobre el que se trabaja se refiere al análisis de las reflexiones realizadas por los practicantes en sus narrativas e informe final de su experiencia. Se trata de «aprender a reflexionar sobre la práctica de la enseñanza de la Historia». Se reflexiona sobre la misma al finalizar cada intervención, acompañado por la dupla pedagógica con quien realizó la práctica y por el profesor tutor. Es una tarea habitual trabajada tanto durante el desarrollo de las prácticas intensivas (las clases desarrolladas por cada practicante) como durante la pos práctica. Aquí, se aspira permanentemente a la generación de un espacio que consideramos de suma importancia para la formación en tanto lo definimos como espacio de reflexión de la experiencia transitada. La lógica de trabajo en este aspecto también aspira a promover, como práctica hacia futuro, la reflexión colectiva en el marco de los centros educativos.

Si bien estas prácticas reflexivas se promueven desde la cátedra formadora, también es cierto que muchas de las veces se realizan en el marco de una situación de evaluación de las intervenciones pedagógicas que llevan a cabo los/las practicantes. Resulta difusa la línea que

separa la reflexión con las exigencias de la aprobación de esta instancia. Sin embargo son muy interesantes las reflexiones analíticas que los/las practicantes realizan de sus experiencias áulicas, sobre la enseñanza de la Historia y sobre la complejidad de la práctica de la enseñanza. Reflexiones que interpelan y los/las ubican en situaciones muy diversas en las que se «miran» así mismo, y comienzan a identificar sus límites y posibilidades. Las presencias y huellas de la explicación en sus experiencias áulicas emergen nuevamente aquí con una impronta siendo objeto de reflexión recurrente.

En general, las reflexiones entre profesores y practicantes tienden a dar cuenta de algunas de las situaciones que se consideran relevantes en su primera experiencia. Reflexiones que se promueven sobre la situación del estar frente al grupo clase, sobre el contenido enseñado y el desarrollo integral de la clase pero en el marco de referencias bibliográficas trabajadas en el cursado. Se busca identificar insumos para la revisión o fortalecimiento de algunos aspectos de la propia experiencia.

Ya avanzados/as en la pos práctica, todas las duplas pedagógicas de practicantes elaboran un informe final sobre sus experiencias. El grado de reflexión y análisis es significativamente positivo. A partir de un eje han tratado de analizar teóricamente un aspecto, el que ellos/ellas consideran como el más relevante de sus prácticas. En términos generales, podemos identificar tres ejes sobre los cuales se avanza en el análisis:

La experiencia de construir secuencias didácticas en la enseñanza de la Historia.

Reflexiones en torno a la experiencia de ser practicante en la enseñanza de la Historia.

El lugar de la explicación en la enseñanza de la Historia.

Hasta aquí, hemos establecido algunas notas distintivas sobre las formas en que los/as estudiantes del profesorado, en su último año de formación y en la instancia de las «prácticas docentes de la enseñanza de la Historia», aprenden a planificar, enseñar y reflexionar sobre las experiencias concretas en un aula, de una institución particular y en contextos socioculturales específicos. Entendemos que prevalece, en todo este trayecto, cierta racionalidad en pensar la práctica de la enseñanza. Un estilo que deviene, en parte, de lo ofrecido en la formación inicial y otro de sus propias experiencias escolares. Encontramos, también, indicios de viejas y rutinarias formas de enseñar y aprender en la escuela secundaria, que se reproducen por momentos de una forma extremadamente mecánica.

También es posible notar el grado de posibilidades que se abren en las propuestas que se generan. En todas prevalece una actualización epistemológica del campo disciplinar y desde la didáctica específica. Las finalidades planteadas son igualmente interesantes, para pensar en enfoques de enseñanzas renovadas. Sin embargo afloran las formas más tradicionales de enseñar y que, en general, no son coherentes con los fundamentos esgrimidos en la planificación o en las reflexiones iniciales. La persistencia de ciertas prácticas y de ciertas representaciones de cómo se enseña requiere un replanteo en la formación inicial en todos sus aspectos.

En este marco, nos interrogamos permanentemente en condición de formadores sobre: ¿cuáles son las dificultades recurrentes y manifiestas en la construcción y puesta en acto de propuestas para la enseñanza de la Historia? Y en ello la explicación cobra significativa consid-

eración, entre otros posibles nudos problemáticos presentes en las experiencias de los/as practicantes. Lo que sigue, la explicación del/la practicante en su experiencia de enseñar Historia, será objeto de nuestra reflexión.

La explicación del/la practicante en la enseñanza de la Historia

Del trayecto formativo, caracterizado en párrafos anteriores, la explicación en la enseñanza de la Historia aparece como una de las estrategias significativa y relevante en la organización de la clase. Se presenta con la finalidad de promover comprensión, interpretación y profundización de los contenidos que son trabajados en el aula. Sin embargo, en el marco de las recurrencias observadas, la explicación en la clase de Historia se plantea de manera distante a estas pretensiones, configurándose en un nudo problemático en todas las situaciones de enseñanza de los/as practicantes. Entendemos que son dificultades que tienen que ver, entre otros aspectos, con los extensos relatos y monólogos que se siguen reproduciendo en las aulas, aunque con matices claramente diferenciables de un discurso descriptivo de la Historia (práctica positivista de la enseñanza), además de que son relatos explicativos extremadamente analíticos y que dejan poco margen a la interpretación de los/as estudiantes del grupo clase. En general se trata de discursos interpretativos cargados de valoraciones y con poca información (fáctica o conceptual), que no alientan, en algunos casos, una comprensión adecuada del proceso y su complejidad. Como diría la metáfora, «se da todo masticado» y pocas posibilidades se les ofrece al estudiantado de la escuela media para que pueda construir sus propias narrativas históricas.

Por otro lado la explicación tiende a distinguirse a partir de la dificultad, producto de la inexperiencia, de administrar el tiempo de la clase en relación a los temas o contenidos y a las estrategias de enseñanza. Así, la explicación del/la practicante se evidencia como un problema concreto y transversal que actúa o bien como «limitante» o bien como «habilitador» del trabajo del/la profesor/a, jugando un rol definidor de las posibilidades de desarrollo de la propia propuesta.

En este contexto, visualizamos que recurrir a la explicación es una de las estrategias que se utilizan con mayor frecuencia en las clases de Historia. No esperábamos que ello sea de otra manera en la medida en que ésta es una tendencia generalizada en las prácticas del profesorado. De hecho partimos de la consideración de que la explicación en Historia es una de las prácticas fundantes de toda operación historiográfica y en este caso también parte necesaria del ejercicio didáctico del enseñar Historia (junto a las operaciones de descripción, interpretación, y justificación o argumentación). Sin embargo, esto no significa que en todos los casos la explicación sea precisa ni mucho menos deje de ser por momentos ambigua, azarosa, y contradictoria con las finalidades que se le adjudican. Esto es, aun cuando en el marco de la elaboración de sus secuencias didácticas los/as practicantes asumen que la explicación será tomada en cuenta como estrategia facilitadora de posibles problematizaciones, no necesariamente ocurre esto. Más bien, la explicación o las recurrencias en las explicaciones generadas se sostienen en una fuerte preocupación por describir y apuntar causas más que en tender a problematizar a partir de éstas.

En estas condiciones nos interesa distinguir algunos modos de explicar Historia, que devienen de nuestras observaciones y que no agotan el marco de definiciones en torno a la explicación en la enseñanza de la Historia. Hemos construido algunos modos, entendiendo que el discurso explicativo de los/as practicantes no es neutral y que se trata de representaciones que se ponen en juego no siempre de manera consciente y explícita antes, durante y después de haber realizado sus prácticas intensivas. Asimismo que las configuraciones y valoraciones que realizan en torno a los modos en que explican son subsidiarios de prácticas que han asimilado en su propio trayecto de escolarización y ante el cual se le demanda, en esta instancia, asumir una postura reflexiva. Creemos que algunos de esos modos persisten en el ámbito de la enseñanza y que identificar algunas de ellas contribuyen a definir con mayor precisión las observaciones que venimos realizando. También sabemos que no existen modelos explicativos únicos o únicas formas de explicar Historia.³ El profesorado construye sus propios discursos en el aula, sobre la base de perspectivas y posicionamientos historiográficos que ofrecen respuestas diferentes a los interrogantes que se planteen no sólo en el campo disciplinar, sino también, en el espacio áulico. Sin embargo, es posible establecer algunas distinciones en las formas en las que enseñan los/as practicantes —más allá de las particularidades personales e individuales que le imprimen a su presencia en el aula—, y que denominamos modos de explicación: *rutinarias, egocéntricas y cronológicas*.

Decimos que son *rutinarias* porque no se alejan de las prácticas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje. Enseñar Historia no se separa de la explicación, del trabajo y resolución de las guías y puesta en común (lectura). Si bien los contextos son diferentes, al igual que muchos de los contenidos y perspectivas que orientan la enseñanza, el hábito del trabajar con el libro de texto o material ofrecido de tal página y resolver las preguntas al finalizar la «lección» no ha cambiado mucho, aun cuando existen experiencias realmente innovadoras que ponen en tensión la tradición en la enseñanza de la Historia.

Los y las practicantes utilizan una serie de recursos y de estrategias que potencialmente generarían otras prácticas y culturas de aprendizajes, sin embargo las formas en las que se las emplea no son siempre las más innovadoras. Su utilización tiende más a generar aprendizajes memorísticos y descontextualizados, que aprendizajes interpretativos, explicativos y autónomos.

Por otro lado, decimos que son prácticas *egocéntricas* porque predomina más la explicación (interpretación) del/la profesor/a—practicante, que la participación del grupo clase. A este egocentrismo lo entendemos en el sentido de la omnipresencia de, por un lado, la lógica de la disciplina y, por otro, de la explicación como única estrategia para la enseñanza. El discurso explicativo, construido por la historiografía, está muy presente en las explicaciones que hacen los/as practicantes, de los procesos históricos que abordan en la clase. En la mayoría de los casos con la misma complejidad que ha utilizado la historiografía para producirlos. Seguramente ello se debe a que el saber experto da seguridad para desenvolverse en el aula. Observamos que hay poco andamiaje conceptual en las explicaciones y en ocasiones se cometen formas descontextualizadas de enseñar, para dar cuenta de las relaciones entre el pasado y el presente. Sostenemos que para lograr modos explicativos en la enseñanza de la Historia no solo son necesarios datos fácticos, descripciones de situaciones concretas (tiempo, espacio, sujetos) y demás

información; sino que es importante promover las construcciones conceptuales que permitan generar las relaciones entre ellos, en tanto promueven la comprensión para la argumentación.

Finalmente decimos que son *cronológicas* porque, en sus explicaciones, siempre está la «necesidad» de ir casi al origen de las cosas, para poder explicar algún concepto o situación actual o procesos históricos de referencia. Pareciera ser que opera, en las perspectivas de los/as practicantes, una idea inicial de todo proceso. Esa idea de una narración lineal del pasado y de la que no se puede salir, se justifica en que ello no generaría mayores dificultades de comprensión en los/as estudiantes. Poco se explica Historia a partir de las dimensiones y categorías de la temporalidad que se ponen en juego en cada presente y en cada pasado que se lleva a la clase de Historia.

Pensar en la complejidad de los procesos históricos, en términos de las diferentes dimensiones que pueden ser abordadas en su reconstrucción, no es una dificultad en los y las estudiantes del profesorado, sin embargo esto no pueden trasladarlo a situaciones de enseñanza para la comprensión. Entienden el cambio y la continuidad en la Historia, pero qué es lo que cambió o tiene continuidad en algunos procesos históricos, no es abordado con claridad en las tramas discursivas de los/as profesores/as–practicantes.

Estos tres modos explicativos que hemos construido de manera ejemplificadora para nuestro análisis no pretenden convertirse en tipologías estancas o unívocas. En este sentido, identificamos la preeminencia de uno de ellos: el egocéntrico, por sobre los otros dos. Las formas en las que han aprendido las distintas disciplinas históricas, según se organiza el plan de estudios del profesorado, están presentes en las explicaciones de los practicantes. Por un lado, en los modos de organizar la temporalidad histórica, y por otro, en las propias experiencias, hábitos y rutinas escolares de aprendizajes y que afloran al momento de puesta en escenas de sus propuestas de enseñanza. Según podemos observar en las experiencias de los/as practicantes, se evidencia que son las improntas de sus propias experiencias de aprendizaje las que más tardan en desestructurarse. Es decir, no logran indisciplinarse para enseñar Historia en la escuela.

Otro de los aspectos, también común entre los/as practicantes, tiene que ver con la administración del tiempo clase. Todos han planificado las secuencias considerando la duración de la clase, sin embargo el tiempo dedicado a la explicación siempre es mayor al pensado, y la propuesta no se concreta como se pensó o bien se apuran los tiempos para poder concretarla, independientemente de los tiempos de aprendizajes y el tratamiento de la temática o proceso histórico. Esta situación, evidentemente, pone el énfasis en la descripción más que en la gradual complejización del conocimiento histórico escolar.

«A enseñar se aprende enseñando», seguramente es una frase que muchos hemos escuchado, como justificaciones o como contemplaciones. A decir verdad es una frase con mucho sentido, pero conlleva los vicios de sus propias limitaciones. Enseñar es una práctica socio-histórica e implica un acto de comunicación en contextos particulares. Es justamente esto lo que le imprime, a la frase, dinamismo y advierte de sus propias limitaciones y contradicciones.

Por un lado porque lleva implícita la idea de que si a enseñar se aprende en la práctica, lo que importa es saber «el qué» se quiere enseñar. Prevalece una racionalidad más instrumentalista y pragmática que una complementariedad entre «el contenido» y «las formas». Esto es, pensar las prácticas de la enseñanza como una síntesis de opciones. Por otro lado, la idea dinámica que

denota la frase, debería generar posibilidades más que limitaciones. Es decir a enseñar se aprende en la práctica y lo que permite unas buenas prácticas de enseñanza, entre otros aspectos, es un buen ejercicio reflexivo y analítico de las propias experiencias de aprendizaje. Un proceso de análisis de las experiencias de aprendizaje, de los/as futuros/as docentes, en la formación inicial, potenciaría cambios cualitativos. Sobre esto urge trabajar en la formación del profesorado.

Todo ello viene a cuenta de que en las prácticas de la enseñanza observadas en los/as futuros/as profesores y profesoras en Historia, son mucho más fuerte sus representaciones escolarizadas de cómo aprender y de cómo enseñar que aquellas conscientemente deseadas y promovidas desde los espacios curriculares de la formación inicial.

Compartimos con Finocchio (1993) la idea, que la Historia que se enseña en la escuela, no es la de los Historiadores, sino es aquella que resulta de la transposición didáctica. Esta idea, planteada por la autora, es uno de los criterios más instalado como práctica en la enseñanza. El «bajar» el contenido, como acto comunicativo, a los estudiantes es una tarea cotidiana en las aulas y para ello la explicación es una de las estrategias más utilizadas. El profesorado sostiene que es necesario explicar para la comprensión de los procesos y, fundamentalmente, cuando se trabaja con conceptos que resultan muy complejos y abstractos para los estudiantes. En este caso procuran hacerlo desde un discurso simple, que pueda ser entendido por los/as adolescentes. Pero ¿de qué modos de explicación se trata?

Podemos aseverar que los/as practicantes del profesorado explican Historia. Y que en este ejercicio necesario no es posible encontrar experiencias cerradas en torno a algún tipo específico de explicación posible. Sí podríamos hablar de tendencias en las que el discurso profesoral de los/as practicantes expresa algunas de las características detalladas en varios de los modos presentados y no en otras. La tendencia se expresa entonces en los elementos afines de una explicación que asume cierta definición en el acto de enseñar Historia.

Según creemos esto explica que, antes como ahora, no se explica de la misma manera y que en ciertas experiencias haya formas renovadas de interpretación del pasado que ofrecen nuevas miradas sobre los procesos históricos, según de qué tradición historiográfica se trate, y ello ha contribuido a la generación de nuevas formas de explicación. Uno de los factores que determinan las diferencias en la explicación, es la valoración y las connotaciones particulares que se le atribuyen a los procesos históricos que son objeto de estudio. También esta distinción se pone en relevancia cuando se la complementa y acompaña con recursos o estrategias didácticas de trabajo en la clase y con la utilización de determinado material de enseñanza (libros de textos, fichas del docente, etcétera).

Sin embargo, estas nuevas formas de explicación histórica no se distancian mucho del recurso de la exposición oral, como lo era en la enseñanza tradicional, y con ciertos ribetes descriptivos para hacer más comprensible a los estudiantes de nivel medio el contenido a trabajar y que se complementan y acompañan con la utilización de diversos recursos (multimedia, bibliográfico, audiovisual, imágenes, entre otros). En este ejercicio, el/la profesor/a–practicante pone en juego unos modos de comunicación de los procesos históricos y las «formas» en que éstos son trabajados en el aula. Por estos indicadores decimos que, en general, la explicación es polisémica y que no existen explicaciones únicas tal como además pasa en las prácticas científicas.

Se destaca entonces, en las observaciones realizadas, la existencia de modalidades diversas de explicar «Historias» desde la propia disciplina escolar pero asumiendo cierta «tendencia». La misma se inscribe en construcciones casuísticas y están estrechamente ligadas a los conceptos que vertebran las periodizaciones en cuestión.

La comunicación que se establece entre el/la practicante y sus estudiantes de nivel medio, sobre algún tema particular en el desarrollo de las clases, también presenta otras características comunes: se explica para organizar actividades, para definir lo que se quiere que lean de los textos y contenidos propuestos, y fundamentalmente para dar cuenta de razones a partir de las cuales no «perder» un hilo conductor de una práctica docente fuertemente preocupada en el desarrollo del contenido prescripto. Es decir, se explica para dar las causas que permiten, según sus perspectivas, el desarrollo de un hilo conductor sobre el contenido o a partir del contenido.

Así, la explicación del/la practicante asume definiciones que tendencialmente se aleja de la problematización y la argumentación. Persiste fuertemente una tendencia que no se centra en la enseñanza para la comprensión, condición que es deseable, según sus propuestas y las finalidades a las que aspiran en la enseñanza de los procesos históricos abordados para la formación de un pensamiento crítico y reflexivo entre el estudiantado de nivel medio.

Prácticas ancladas en desarrollos explicativos excesivamente orales y que ofrecen muy poco margen a una explicación problematizadora y centrada en la búsqueda de significaciones aportan muy poco a las finalidades anteriormente mencionadas.

Difícilmente se generan instancias en las que la reconstrucción del discurso explicativo del/la practicante promuevan mayores o mejores condiciones de interpretación y explicación de la Historia enseñada. Esto se vincula fuertemente, a nuestro criterio, con prácticas de enseñanza poco innovadoras y que promueven prácticas de aprendizajes rutinarias subsidiarias de algunas de las características mencionadas anteriormente. El trabajo en clase poco promueve la autonomía del estudiante en términos explicativos. La temporalidad no es abordada en términos de promover un discurso dialogado, centrado en la focalización de cambios y continuidades, sino más bien en un discurso explicativo monologado centrado en el desarrollado lineal del devenir de los procesos históricos abordados. Persiste una lógica disciplinar de transmisión del conocimiento histórico.

Como bien sabemos, cada una de las ciencias sociales se proponen interpretar (explicar y comprender) un aspecto de la dinámica de la realidad social. Este proceso de reconstrucción interpretativa supone el desarrollo de modelos explicativos que se producen desde alguna teoría social. Es decir, son las teorías sociales las que definen o dan forma a los modelos explicativos que cada una de las ciencias sociales emplea.

En el campo de la enseñanza del conocimiento de lo social ocurre algo parecido. Existen preocupaciones, intereses y motivaciones que orientan las finalidades de la enseñanza. Las preguntas que orientan esta práctica son el núcleo constitutivo de la didáctica de la Historia y las estrategias que se utilizan para la comunicación del conocimiento histórico, las formas de resolución.

La explicación del/la practicante como nudo problemático para abordar en la formación del profesorado

En el devenir de ciertas tendencias explicativas, en las prácticas docentes de los/as estudiantes del profesorado, prevalecen connotaciones que son subsidiarias de tradiciones escolares que han dejado huella y han aportado en la configuración de su experiencia en torno a la explicación en la clase. Por otro lado, también de las tradiciones formativas que, abonadas desde el campo de su formación historiográfica, colaboran en la definición de la explicación como el principal garante de la transmisión de conocimientos históricos y, por tanto, como recurso para la enseñanza.

Creemos que en el marco de la formación inicial (al menos la abocada directamente a la enseñanza de la Historia), estas tendencias deben ser sino cuestionadas al menos revisadas de manera reflexiva. Identificar cuáles son las recurrencias más visibles dentro de las experiencias de los/as practicantes permitiría aportar nuevos elementos para orientar nuestras propias prácticas formativas respecto a la explicación.

Por otro lado, al momento de la puesta en acto de las secuencias didácticas continua emergiendo la impronta de una representación sobre el lugar que ocupan la didáctica y la práctica docente en su formación inicial, en tanto se confronta un posicionamiento identificado con aquello que se cree: «basta con saber Historia para enseñarla» con otro que se sostiene que: «no alcanza saber Historia para saber enseñarla». La explicación del/la practicante se inscribe en el marco de esta dicotomía dentro de la cual, y frente a las dificultades que se presentan, se intenta una salida rápida de esta situación en vez de problematizarla como insumo de la reflexión de la propia experiencia.

Sostenemos que la explicación se expresa como un nudo problemático importante en las experiencias de práctica docente de los/as estudiantes, porque se vincula con las formas y contenidos a partir de las que construyen sus secuencias para la enseñanza de la Historia en el nivel secundario. En este sentido, los modos explicativos que prevalecen en las experiencias observadas, se presentan como obstáculos para el desarrollo de las secuencias didácticas que se programan, teniendo en cuenta las finalidades que se plantean. Estas limitaciones se convierten en insumo, por lo tanto, para ser abordadas reflexiva y epistemológicamente en la formación inicial.

Según venimos planteando, podemos establecer algunas notas distintivas en relación a las experiencias de los/las practicantes:

- Apelan a la explicación como recurso preponderante en el desarrollo de sus secuencias didácticas.
- Experimentan, como límite, la construcción de explicaciones para la enseñanza de la Historia escolar.
- Afloran las representaciones sobre el discurso historiográfico, según los modos identificados.

Así, podemos hacer visible que los modos explicativos que prevalecen oscilan entre una explicación causal, descriptiva, expositiva e ideológica, más que en una sostenida en la problematización y argumentación para la comprensión. Entendemos que promover un modo de explicación para la comprensión es un camino viable para superar las dificultades analizadas. La misma implica más que dar respuestas acabadas a preguntas sobre el qué de los hechos, acontecimientos y procesos a enseñar, es habilitar a nuevas preguntas que interpelen el porqué de esos hechos, acontecimientos y procesos. El discurso profesoral, en este sentido, debería permitir relaciones multicausales que contribuyan a la comprensión de la complejidad socio-histórica, por parte del grupo clase.

En el marco de estas consideraciones, entendemos que aún nos quedan muchas variables por considerar en la orientación y acompañamiento que nos proponemos realizar durante el trayecto formativo docente e inicial de los/as estudiantes del profesorado. Nos hemos propuesto en esta oportunidad, avanzar en la reflexión colectiva sobre una variable que en los últimos años se nos ha venido presentando como recurrente. En este sentido, el presente escrito ha tenido como propósito avanzar en esta línea analítica que entiende que no hay respuestas únicas a las dificultades de nuestros/as practicantes y que una de las claves reside en identificar los nudos que en tanto problemáticos no significan límites insuperables sino posibilidades para repensar la acción de educar en Historia a la vez que abre un campo de posibilidades para su investigación.

Notas

¹ En el plan actual (vigente desde 1986 con algunas modificaciones) la carrera del Profesorado en Historia se encuentra organizada en 4 áreas de conocimientos disciplinares e historiográficos dependientes del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades. De las 29 asignaturas establecidas por el plan, solo 4 corresponden a las denominadas asignaturas «pedagógicas» en las que se incluyen Psicología General y Evolutiva, Didáctica General y Especial, Problemas Fundamentales de la Educación, y Práctica Docente. Éstas se ubican todas en el quinto año del profesorado en Historia. En el caso de la Didáctica General y Especial de la Historia y de la Práctica Docente, se trata de cátedras dependientes del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

² La construcción metodológica es un concepto desarrollado por Gloria Edelshtein (1996). La autora sostiene que la *construcción metodológica* implica considerar dos aspectos centrales: la *dimensión epistemológica objetiva* (conocimiento como producción) y la *dimensión epistemológica subjetiva* (conocimiento como aprendizaje). Plantea que el método no es absoluto sino relativo y se forma a partir de tres elementos: Una *estructura conceptual* (sintáctico/semántico disciplina), una *estructura cognitiva* (situación de aprendizaje) y lo *Axiológico*

(finalidades/intencionalidades). Sostiene que toda construcción metodológica es singular, casuística y contextualizada. Ésta es la idea a la que nos referimos cuando hablamos de construcción metodológica.

³ Entendemos que un «modelo explicativo» es la propuesta de razonamiento o lógica de penetración y comprensión de la complejidad de la dinámica social. Todo modelo explicativo se construye a partir de una teoría social (creación intelectual). Construcción que deviene, a su vez, de la trama de respuestas a preguntas tales como: ¿qué es una sociedad?, ¿cómo se produce el cambio en una sociedad?, ¿quiénes generan ese cambio?, ¿qué sentido tiene?, entre otras tantas. Las respuestas dadas a estas preguntas organizarán campos de observación y de preocupación, además de campos de análisis y de interpretación. En definitiva, definirá un programa cognitivo y una matriz interpretativa. En este sentido es que entendemos a la explicación como un discurso que articula, en una trama narrativa, acontecimientos, hechos, y sujetos en un proceso histórico concreto que es objeto de estudio. Discurso que da cuenta de pensamientos y perspectivas intencionales y fundamentadas.

Bibliografía

- AA. VV. (1983).** *Selección de lecturas de metódica de la enseñanza de la Historia*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Altamira, R. (1977).** *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal.
- Benejam, P. & Pagès, J. (1998).** *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/ Horsori.
- Bustinza, J.; Miretzky, M. & Rivas, G. (1983).** *La enseñanza de la Historia. Aportes para una metodología dinámica*. Buenos Aires: A.Z.
- Calaf Masachs, R. (1994).** *Didáctica de las ciencias sociales. Didáctica de la Historia*. Barcelona: Oikos—tau.
- Edelstein, G. (1996).** Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en AA. VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S. (1993).** *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Funes, A. y Salto, V. (2004).** La explicación en el aula de Historia, *IV Jornadas de Encuentro interdisciplinario «Las ciencias sociales y humanas»*, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gargiulo, R. (1990).** *Didáctica operatoria de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Braga.
- González, A. (2000).** *Andamiajes para la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: Lugar.
- Jara, M. A. & Salto, V. (2009).** La formación del Profesorado en Historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la Universidad Nacional del Comahue en la norpatagonia argentina, en Ávila, R. M.; Borghi, B. & Mattozzi, I. (Comps.) (2009). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «estrategia de Lisboa»*. Bologna: Patron.

Jara, M. A. (2012). Representaciones y enseñanza de la Historia reciente—presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia, en revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Nº 11, Año 2012. Universitat de Barcelona.

Klimovsky, G. & Hidalgo, C. (1998). *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: A.Z.

Luc, N. (1981). *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Madrid: Cincel—Kapelusz.

Megill, A. (1993). Teoría—Método, Pensar la Historia, Relatando el pasado: «descripción, explicación y narrativa en la historiografía, en *Historia Social*, Nº 16, primavera—verano.

Santisteban, A y J. Pagés (2011). *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. España: Síntesis.

Shujman G. & Siede, I. (2007). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.