

**XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia
APEHUN**

Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Título del trabajo: Saberes en el campo de la enseñanza de la historia Una aproximación analítica.

Núcleo temático: 2- Investigación en la enseñanza de la Historia: perspectivas y enfoques.

Autoras: Nancy Edith Aquino y Susana Patricia Ferreyra

Cargo y pertenencia institucional: Profesora Asistente y Profesora Adjunta a cargo, respectivamente (Universidad Nacional de Córdoba, FFyH).

Correo electrónico: nancyaquino64@gmail.com, susuferreyra@gmail.com

RESUMEN.¹

En el marco del Proyecto de Investigación nos proponemos indagar acerca de saberes y conocimientos presentes en el campo de la enseñanza de la historia reconociendo problemas y perspectivas que lo configuran, tanto en los procesos de formación inicial como en las prácticas cotidianas en la escuela.

En la práctica docente, se poseen y transmiten distintos saberes. El estudio de esta dimensión resulta fundamental para comprender los procesos de enseñanza, ya que ellos participan en la definición y selección de los contenidos transmitidos en el espacio escolar.

La conceptualización de esos saberes ha dado lugar a la elaboración de múltiples tipologías (saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciales) en función de su naturaleza epistemológica, tipo de formalización, instancias de apropiación, nivel de explicitación y función que cumplen, entre otras cuestiones. Más allá de las diferencias todos los autores expresan coincidencias en cuanto al carácter social, plural, histórico y contextual de estos saberes; concuerdan, también, en la existencia de tensiones entre algunos de ellos (explícitos-implícitos; académicos- experienciales).

Hacemos hincapié aquí en aquello denominado por los autores como relación intrínseca entre *saberes prácticos* y *saberes de referencia*

En ese sentido nos proponemos en esta ponencia plantear un primer abordaje teórico de las categorías analíticas en estudio.

¹ Proyecto de Investigación presentado en SECyT.UNC: El campo de la enseñanza de la historia. Problemas, políticas y perspectivas desde las aulas de Córdoba.

XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia
de la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales
(APEHUN)

Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Título del trabajo: Saberes en el campo de la enseñanza de la historia. Una aproximación analítica.

Núcleo temático: 2- Investigación en la enseñanza de la Historia: perspectivas y enfoques.

Autoras: Nancy Edith Aquino - Susana Patricia Ferreyra

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Correo electrónico: nancyaquino64@gmail.com, susuferreyra@gmail.com

I. Introducción.

El Proyecto de Investigación al que referimos y en el que las autoras participan, indaga acerca de cuestiones referidas al trabajo docente, a la formación inicial de esos docentes, tanto en la universidad como en los ISFD y, en relación con esos espacios, cuáles son los saberes y conocimientos requeridos para las prácticas docentes en las escuelas de Córdoba.

La conceptualización de esos saberes ha dado lugar a la elaboración de múltiples tipologías (saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciales) en función de su naturaleza epistemológica, tipo de formalización, instancias de apropiación, nivel de explicitación y función que cumplen, entre otras miradas.

Más allá de las diferencias todos los autores expresan coincidencias en cuanto al carácter social, plural, histórico y contextual de estos saberes; concuerdan, también, en la existencia de tensiones entre algunos de ellos (explícitos-implícitos; académicos- experienciales).

Hacemos hincapié aquí en aquello denominado por los autores como relación intrínseca entre *saberes prácticos* y *saberes de referencia*

Esa problemática refiere, específicamente, a la enseñanza de la Historia, pero sin dudas excede ese marco y se constituye en algo que atraviesa el ejercicio profesional de cuantos actuamos en procesos de enseñanza en las instituciones.

II. Mirando el problema social.

Esta problemática social está presente en las discusiones que hoy se sostienen en los medios de comunicación y en otros espacios (políticos, gremiales) sobre qué es lo que la escuela brinda, como institución, a la sociedad en la cual participa. De algún modo lo que se pregunta la sociedad desde hace más de una década, es para qué sirve la escuela.

A partir de allí se construyen discursos de cuestionamientos diversos y múltiples a los procesos de transmisión y, por lo tanto, a los conocimientos y a los modos en que estos se producen en las prácticas escolares cotidianas.

El problema se instala en el sentido común, como creencia, desde y en los medios masivos o en la palabra cotidiana, se conforma en *doxa*. Aún cuando refiere estrictamente a una comunidad o un colectivo social, los profesores, su alcance se sale de estos límites en tanto la escuela es, continúa

siendo, uno de los referentes de sentido social importante, compitiendo con otras agencias, como los medios de comunicación. Sin embargo, aunque todos se expresen en relación con esta problemática, no toda la comunidad tiene palabra autorizada al respecto y hay grupos que sostienen posiciones opuestas. Claramente se expresan intereses múltiples, en competencia discursiva.

En ese marco los profesores ven tensionada la legitimidad de su actuación en torno al conocimiento. ¿Qué saberes serían necesarios, pertinentes, relevantes para la enseñanza? ¿Qué saberes son considerados socialmente válidos en el mundo contemporáneo? ¿Qué espera la sociedad de sus profesores? ¿Qué saberes debería hoy transmitir la escuela?

El vocablo “hoy” intenta dar cuenta de una localización témporo-espacial del problema, que le otorga un emplazamiento significativo.

III. Posicionamiento epistemológico.

El posicionamiento teórico desde el cual se fundamenta el trabajo no sólo constituye un referente analítico sino que se conforma como un condicionante, en la medida en que ofrece modos de abordajes de los fenómenos desde ciertas categorías. Estas son, a la vez, las herramientas claves a la hora de definir un dispositivo analítico.

El dispositivo debe posibilitar la relación entre, por una parte los objetos de interés en análisis y, por otra, la potencialidad de visibilizarlos como tales en el marco de un cierto horizonte de intelección. Su nivel de apropiación estará dado por el nivel de *ensamblaje teórico- metodológico*.¹

Los riesgos de esa forma de abordaje estarían en no poder afrontar el desafío de esa relación y simplificarla modelizando, adaptando el referente empírico a cierto modelo analítico o, al revés, construir discursos meramente descriptivos, sin potencialidad significativa.

En tal sentido, ninguna teoría es general y para cualquier investigación debe configurarse un utillaje, un artefacto artesanal, casuístico, que dependerá del emplazamiento en la *episteme* que asuma el investigador.

Requiere de un esfuerzo de reflexividad permanente y un cierto extrañamiento por parte de las investigadoras para lograr desnaturalizar discursos muy prefigurados, presentes tanto en ciertos discursos teóricos como en los espacios de las prácticas en los cuales se llevará a cabo la propia actividad investigativa.

Para nuestro trabajo el *locus investigativo* está establecido por la pertenencia a espacios de formación de docentes. Ese es nuestro contexto de enunciación, en él nos construimos como sujetos académicos, desde él miramos analíticamente.²

En esta investigación, la dimensión teórica o *background* teórico, la caja de herramientas a utilizar, se configura a partir de las discusiones presentes en el campo educativo acerca de lo que son *los saberes*.

Es en las voces de los agentes del campo educativo donde buscaremos indicios de respuestas, metáforas personales de significados. Asumimos así una postura teórico-metodológica antiesencialista desde la cual no se pretende encontrar resoluciones invariantes, sino recuperar la palabra y la mirada del otro para reconocer sus propias posiciones. Esto enmarca nuestra búsqueda que renuncia a pretensiones de objetividad, que reconoce sus límites en una apuesta reflexiva, promoviendo interpelaciones permanentes de *alerta epistemológico*. En estos momentos nos encontramos en el proceso de discusión y delimitación de las categorías claves para nuestro dispositivo. Una primera aproximación da cuenta de la dificultad para diferenciar o construir semánticamente lo que dice/no dice la categoría “*saber*”.

¹ SAUR, D. (2006) “*Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales*” en JIMENÉZ GARCIA, M. (Coord.) Usos de la teoría en la investigación. Plaza Valdés & SADE. México.

² CABRERA HERNÁNDEZ Y CARBAJAL ROMERO, (2012). “*Emplazamiento analítico: Locus de intelección y subjetividad*”, en JIMÉNEZ, M. (Coord.) Investigación educativa Huellas metodológicas. Ed. Juan Pablos. México.

Sabemos que, en la práctica docente, se poseen y transmiten distintos saberes. El estudio de esta dimensión resulta fundamental para comprender los procesos de enseñanza, ya que ellos participan en la definición y selección de los saberes transmitidos en el espacio escolar. Por cierto, las investigaciones dan cuenta del carácter problemático de la relación entre el profesor y los distintos tipos de saberes.

En esas prácticas están presentes no sólo sus conocimientos académicos, sino también aquellas lógicas experienciales, de constitución subjetiva, construidas a lo largo de trayectorias y *habitus*³ en el marco de su tarea. Y que, de algún modo son invisibilizadas, operando como sentido práctico.

Esos saberes se conforman en los espacios de la formación inicial⁴, combinando conocimientos procedentes de las lógicas disciplinares con saberes y conocimientos del campo pedagógico-didáctico.

La propia categoría “saber” contiene en sí misma densidad semántica. Tal como decíamos, autores reconocidos delimitan alcances diferenciados para lo que la palabra dice. Compiten en significaciones con el vocablo “conocimiento” y suelen utilizarse como sinónimos. Para otros autores, *saber* y *conocimiento* dicen cosas diversas. De hecho, el discurso en el cual se utilizan y resignifican ambos conceptos como categorías analíticas es el llamado discurso pedagógico, que, tal como dice Bernstein

“[El discurso pedagógico] está constituido por un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden. En este sentido, no puede identificarse nunca el discurso pedagógico con ninguno de los discursos que haya recontextualizado”.⁵

Estas categorías- herramientas como “*saber*”, “*conocimiento*” “*contenidos*” adquieren dentro del discurso escolar lugares de significación diferente o similar, dependiendo de los contextos en los cuales se discute, o de la legitimidad de la palabra de quien emite el discurso. El campo pedagógico es una configuración discursiva en la cual la palabra de ciertos agentes adquiere legitimidad por sí, por trayectoria, por posición, respetada por los pares sin abrir espacios a re-semantizaciones, ni discusiones.

Nos preguntamos entonces ¿En qué medida los agentes sociales (docentes de Historia) reconocen/desconocen que, en su hacer hay más elementos que los conocimientos disciplinares y pedagógico/didácticos? Si logran visibilizarlos ¿De qué modo los legitiman o se los apropian o los resignifican?.

IV. Aproximación a las categorías.

Para esta investigación resulta necesario interpelar la naturaleza de los conocimientos y la relación existente entre ellos, ya que de algún modo sostenemos que a mayor nivel de apropiación del objeto de conocimiento mayores las potencialidades reflexivas sobre los procesos de transmisión.

Entre los diversos saberes encontramos aquellos que refieren a lo disciplinar, tanto académico como escolar, a los que se asocia con la procedencia universitaria, a las competencias argumentativas y racionales. Otros provienen de las acciones o de las creencias, devienen de la experiencia subjetiva y se los vincula más con las prácticas cotidianas.

Seguimos a Tardif (2009) cuando se interroga acerca de cuáles son los conocimientos que ponen en juego los docentes en su hacer. Los designa como saberes científicos, eruditos, de acción, técnicos. En tal sentido está utilizando de manera homologa el término “saber” con el de “conocimiento”.

Reconoce al saber de los docentes como heterogéneo y múltiple, incorpora en él a los saberes profesionales como “*al conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación*” (2009, 29), a los disciplinares, a los experienciales y a los que denomina curriculares en los que

³ BOURDIEU P. (2004) *El Sentido Práctico*. Siglo XXI. Buenos Aires.

⁴ Entendemos aquí formación inicial a la adquirida en la Universidad o en los Institutos de Formación Docente.

⁵ BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.

ubica a objetivos, contenidos, métodos, programas. Esta última clasificación podría discutirse desde nuestro posicionamiento. Tal como planteábamos en páginas anteriores y en acuerdo con Bernstein, consideramos a lo curricular como parte del discurso pedagógico y por lo tanto se ubicaría dentro de los saberes profesionales que plantea Tardif y no como un campo separado.

Otro autor con investigaciones en el campo, Perrenoud, (1994) sostiene que la oposición entre *saberes de referencia* y *saberes prácticos* no es productiva, en la medida que podrían reconocerse como de referencia tanto los conocimientos científicos como los pedagógicos sumados a la problemática de la transposición didáctica. En este proceso los conocimientos se reconfiguran en una trama en la cual se ponen en juego tanto los saberes codificados (llama así a los disciplinares y didácticos) como los saberes prácticos, integrándolos en saberes profesionales que en las prácticas de la enseñanza se integran en una cultura, en un *habitus*, en un “saber-ser”.

En este dispositivo analítico que estamos construyendo para la investigación consideramos necesario incluir también en nuestra caja de herramientas, la categoría *profesionalización* vinculada con prácticas reflexivas.

En tal sentido un profesional es aquel que “...afianza una formación teórica de alto nivel centrada en saberes de referencia, así como también un cierto número de esquemas de percepción, de análisis, de decisión gracias a los cuales moviliza sus saberes conscientemente” (1994, s/d).

En estos procesos de profesionalización los docentes deberían configurar una práctica reflexiva de sus actos y de su saber hacer.

V. Acerca del problema de investigación y el corpus.

Compartimos con Saur (2012) que: “*Las nociones Problema Social y Problema de investigación son una construcción colectiva. (...) Algo adquiere carácter social en tanto existe una trama simbólica que, excediendo lo individual (...) articula una multiplicidad de sentidos para producir significaciones específicas (...).*”⁶

En la delimitación del problema social y su configuración como problema de investigación, los recortes del campo nos llevaron a formular una textura, una trama, en la cual se entretujan discursos de diversos agentes. Para desentrañar cuáles son estos agentes en juego, cómo es el campo de intereses en disputa y las tensiones existentes en él, se hace necesario delimitar el corpus en estudio, *precisar las materialidades...*

Una primera precisión es que nos propusimos indagar acerca de saberes y conocimientos presentes hoy, en el campo de la enseñanza de la historia. Este es un campo singular dentro del más abierto de la enseñanza en general y de la pedagogía, aún más amplio. Reconoce sus propios límites, integra a sujetos o agentes particulares con una procedencia disciplinar propia. Con esto decimos “no pedagógica” y ya esta afirmación tiene una gran carga semántica en la que debemos entrar, desnaturalizando construcciones, reconociendo los problemas y perspectivas que lo configuran, tanto en los procesos de formación inicial como en las prácticas cotidianas en la escuela.

A tal fin buscamos visibilizar, poner en escena algunas dimensiones disciplinares, pedagógico-didácticas y del campo de la práctica que, incorporados en la formación inicial o en sus propias prácticas, constituyen saberes valiosos para los profesores.

Incluimos en el análisis el papel que juega el Estado y sus políticas educativas en los procesos de conformación del campo de la enseñanza de la Historia y la formación de sus docentes, reconociendo el lugar que tienen, en esa formación, las políticas educativas y diseños curriculares de las agencias formativas: Universidad y ISFD.

En relación con los agentes nos parece clave identificar, a partir de sus relatos de experiencia, las huellas y marcas de la formación presentes en las prácticas cotidianas de los docentes.

⁶ SAUR, D. (2012). “De la *Doxa* al saber académico”, en JIMÉNEZ, M. (Coord.) *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. Ed. Juan Pablos. México

A partir de las trayectorias subjetivas de los profesores visualizar algunas tensiones que dan cuenta de procesos de incorporación diferenciados de saberes del propio campo, reconociendo en sus narraciones y en las propuestas de enseñanza requeridas en los Programas de Inclusión los saberes puestos en juego ante propuestas nuevas para la enseñanza de la historia.

Concretamente ¿Cuál es el corpus con el cual trabajaremos? ¿Qué constituye esta materialidad? Entendemos corpus como aquella articulación entre los conceptos y los referentes empíricos en los cual buscamos/encontramos/reformulamos el sentido de las categorías.⁷ Las estrategias con las cuales abordaremos esa materialidad lo integran, en tanto conforman el dispositivo analítico. Las nuestras se expresan como:

- el análisis documental sobre política educativa, fundamentalmente sobre los procesos de desarrollo curricular vinculados a la formación en Historia en la Universidad y en los I.S.F.D.

- Profundización del ‘estado del arte’ sobre el tema en cuestión (la enseñanza de la Historia, la discusión acerca de la producción de saberes y conocimientos de distinto tipo). Se trata de ampliar las categorías teóricas de referencia para alimentar la distinción “saberes eruditos/saberes de referencia”.

- Selección y reconstrucción de categorías teóricas que permitan comprender la especificidad de la problemática planteada en el campo de la enseñanza de la Historia.

- Realización de entrevistas en profundidad para reconocer saberes, conocimientos y representaciones sobre la enseñanza de contenidos históricos. Se intenta avanzar en la develación y comprensión de problemáticas que se consideran centrales en las aulas de historia y en la constitución subjetiva de sus profesores como *intelectuales reflexivos y transformadores*, en palabras de Edelstein⁸.

- Análisis e interpretación de los datos construidos en el trabajo con documentos y entrevistas.

- Elaboración de nuevas inferencias y/o conclusiones sobre la “buena enseñanza” orientada a la implicación de saberes y conocimientos, en la enseñanza de la historia.

En las últimas estrategias se encuentra con más claridad presente la carga de implicación ético-política del trabajo. Esta dimensión es, quizás, la que requiere de mayor explicitación en abordajes investigativos como el que aquí narramos.

VI. A modo de cierre.

Hemos incorporado a nuestra propuesta de investigación los aportes teórico-metodológicos del análisis político del discurso (APD). Este abordaje nos ha posibilitado incorporar a las apuestas reflexivas que sostenemos acerca de la investigación educativa más recaudos, necesarios a la hora de poner en juego las miradas onto-epistemológicas desde las cuales nos posicionamos y, además, reconocer las implicancias teórico-metodológicas y a la vez, ético – políticas, de una propuesta que intenta intervenir en los procesos de formación y de práctica de los docentes en Córdoba.

Decíamos al inicio que nuestro interés se construye desde los espacios que integramos como formadoras de docentes en la F. F. y H. preocupadas por los diversos y múltiples cuestionamientos existentes a los procesos de trasmisión y, por lo tanto, a los conocimientos y a los modos en que estos se producen en las prácticas escolares cotidianas.

De hecho, la propia implicación en la formación que las autoras tenemos, los espacios compartidos con quienes son/serán nuestros entrevistados, muchos de ellos ex-alumnos, colegas en diversas instituciones, le otorgan un gran peso a la dimensión ético-política del trabajo de investigación.

Aquello que parece hacer más viable la comprensión de sentidos, porque supone códigos compartidos, mismos horizontes de intelección, lógicas intersubjetivas en común, sin embargo, requiere tomar en cuenta, desnaturalizar, para nosotros y los otros como decíamos, los juegos de

⁷ SAUR, D. (2007). “Categorías intermedias y producción de conocimiento”, en DA PORTA, E. y SAUR, D. *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Comunicarte. Argentina.

⁸ EDELSTEIN, G: (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires.

inteligibilidad o de indecibilidad de ciertas cosas, las relaciones de poder, siempre presentes. En esta búsqueda nos encontramos.

VI. Bibliografía.

- BUENFIL B., R. (2008). “*Usos de la teoría en la investigación educativa*”, en JIMENÉZ GARCIA, M. (Coord.). Usos de la teoría en la investigación. Plaza Valdés &SADE. México.
- CABRERA HERNÁNDEZ Y CARBAJAL ROMERO, (2012). “*Emplazamiento analítico: Locus de intelección y subjetividad*”, en JIMÉNEZ, M. (Coord.) Investigación educativa Huellas metodológicas. Ed. Juan Pablos. México.
- BERNSTEIN, Basil (2001) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.
- BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- _____ (2008) *Homo academicus*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (1977) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona.
- CHEVALLARD, I. (1997) [1991] *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares.
- EDELSTEIN, G: (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2008). *Arqueología del saber*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.
- GARCÍA SALORD, S. comp. (2000) *¿Cómo llegué a ser quién soy?*. Ediciones del C.E.A. U.N.C.
- GOODSON, I. (1995) *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor
- PERRENOUD, P.(1994) “Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes, una oposición discutible”. Faculté de psychologie e de sciences de l’éducation & Service de la recherche sociologique. Genève 1994. (Material inédito de circulación interna. Traducción Gabriela Diker)
- SAUR, D. (2006) “Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales” en JIMENÉZ GARCIA, M. (Coord.) *Usos de la teoría en la investigación*. Plaza Valdés &SADE. México.
- SAUR, D. (2012). “De la Doxa al saber académico”, en JIMÉNEZ, M. (Coord.) *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. Ed. Juan Pablos. México
- TARDIF, M. (2009) *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid, España. Narcea.