

La didáctica de la Historia desde la fragmentación y la instrumentalización: Un estudio de caso a partir del desarrollo de la conciencia histórica en el BEESEC, Universidad Nacional, Costa Rica (2021)

The Didactics of History from Fragmentation and Instrumentalization: A Case Study from the Development of Historical Consciousness in BEESEC, Universidad Nacional, Costa Rica (2021)

A didática da História a partir da fragmentação e instrumentalização: um estudo de caso a partir do desenvolvimento da consciência histórica no BEESEC, Universidad Nacional, Costa Rica (2021)

*Jeffry Aurelio Esquivel Vega**
*Gustavo Adolfo Campos Fonseca***
*Dennis Josué Jiménez Álvarez****

Fecha de recepción: 22/06/2022 - Fecha de aceptación: 09/08/2022

* Costarricense. Licenciado en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica por la Universidad Nacional (UNA), Sede Central «Omar Dengo», Heredia, Costa Rica. Investigador independiente. Correo electrónico: jeffry.esquivel.vega@est.una.ac.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5478-6841>

** Costarricense. Bachiller en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica por la Universidad Nacional (UNA), Sede Central «Omar Dengo», Heredia, Costa Rica. Investigador independiente. Correo electrónico: gustavo.campos.fonseca@est.una.ac.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3033-8996>

*** Costarricense. Licenciado en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica por la Universidad Nacional (UNA), Sede Central «Omar Dengo», Heredia, Costa Rica. Investigador independiente. Correo electrónico: dennis.jimenez.alvarez@est.una.ac.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8722-3757>



Resumen: El presente artículo tiene por objetivo analizar las experiencias de la formación inicial de las personas egresadas del bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica (BEESEC) de la UNA relacionadas con la conciencia histórica. El mismo partió de postulados teóricos sobre la conciencia y las narrativas históricas de Rüssen y Plá respectivamente, así como las ideas sobre formación inicial docente y didáctica de la historia propuestas por Ramírez, Pagès, Benjam y Plá. La metodología se centró dentro del paradigma cualitativo con un enfoque fenoménico, puesto que los sujetos de estudio fueron ocho personas egresadas del BEESEC en el año 2021. Se concluyó que los sujetos de estudio estaban permeados por un discurso fragmentado entre las nociones de enseñanza y los contenidos históricos, debido a la influencia de las prácticas y discursos dados durante las clases del marco curricular.

Palabras claves: conciencia histórica; didáctica de la Historia; enseñanza; Estudios Sociales; formación inicial docente; narrativas históricas.



Abstract: The objective of this article is to analyze the teaching and learning processes present in the experiences of the initial training of people graduating from the baccalaureate in Social Studies and Civic Education of the UNA related to historical awareness. It was based on theoretical postulates on historical consciousness and historical narratives by Rüssen and Plá respectively, as well as the ideas on initial teacher

training and didactics of history proposed by Ramírez, Pagès, Benjam and Plá. The methodology was centered within the qualitative paradigm with a phenomenal approach, since the study subjects were eight people graduated from BEESEC in the year 2021. It was concluded that the study subjects were permeated by a fragmented discourse between the notions of teaching and the historical content, due to the influence of the practices and speeches given during the classes of the curricular framework.

Keywords: Didactics of History; historical awareness; historical narratives; initial teacher training; Social Studies; teaching.



Resumo: O objetivo deste artigo é analisar os processos de ensino e aprendizagem presentes nas experiências de formação inicial de egressos da licenciatura em Ciências Sociais e Educação Cívica da UNA relacionados à consciência histórica. Baseou-se nos postulados teóricos sobre consciência histórica e narrativas históricas de Rüssen e Plá respectivamente, bem como nas ideias sobre formação inicial de professores e didática da história propostas por Ramírez, Pagès, Benjam e Plá. A metodologia focou no paradigma qualitativo com abordagem fenomenal, pois os sujeitos do estudo foram oito pessoas formadas pela BEESEC em 2021. Concluiu-se que os sujeitos do estudo foram permeados por um discurso fragmentado entre as noções de ensino e o conteúdo histórico, devido à influência das práticas e discursos proferidos durante as aulas do referencial curricular.

Palavras-chave: consciência histórica; didática da História; docência; Estudos Sociais; Formação Inicial de Professores; narrativas históricas.

Introducción

El presente artículo nace de la necesidad por comprender de qué manera la formación inicial de las y los docentes de Estudios Sociales influye en el desarrollo de fundamentos teóricos de la didáctica específica para dar sentido a la enseñanza de la Historia y sus propuestas, como es el caso de la conciencia histórica. En ese sentido, es pertinente abordar la construcción de los conocimientos entre Historia y Pedagogía, el papel del docente universitario a lo largo de los cursos, así como también los fines de las temáticas y metodologías aplicadas para los Estudios Sociales. De este modo, la investigación se entiende desde las experiencias de los egresados del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en 2021, contrastadas con los supuestos teóricos, con el fin de poder construir las nuevas categorías de análisis que permitan responder al cómo la formación inicial docente se ve transversalizada con la conciencia histórica.

Dentro de los antecedentes, existe una necesidad por construir saberes sobre las concepciones de los Estudios Sociales, ya que, de acuerdo con [González \(2020\)](#), la mayoría de las investigaciones y trabajos finales de graduación de las licenciaturas en enseñanza de Estudios Sociales, están centradas en la construcción de unidades didácticas instrumentales, las cuales desarrollan el currículo técnico oficial sin ningún tipo de cuestionamiento a la conceptualización o métodos dentro de la didáctica de la Historia. Asimismo, [Solano \(2021\)](#) señaló que este tipo de investigaciones perpetúan el entender los Estudios Sociales como una asignatura cuya finalidad única es transmitir los contenidos y las temáticas históricas, sin ningún tipo de reflexión dialógica entre la materia enseñada y la realidad de las y los estudiantes.

En el caso costarricense, un trabajo fundamental en el cuestionamiento de los Estudios Sociales y el tipo de investigación en torno a este fue propuesto por [Ramírez \(2020\)](#), al estudiar cómo el desarrollo

del pensamiento histórico repercutió en las prácticas docentes de los estudiantes a lo largo de su proceso de formación inicial. En el nivel latinoamericano, el trabajo de Coudannes (2013) se planteó alrededor de la conciencia histórica en la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe, Argentina. Su trabajo significó un acercamiento de la historia, con perspectiva al futuro, a través de la conciencia histórica. La autora enfatizó la relevancia de la historia para la construcción de una sociedad responsable que toma decisiones, según las necesidades de un contexto en particular. Señaló también, que la conciencia histórica no fue desarrollada por los docentes universitarios, lo que, a su vez, generó problemas en el grupo estudiantil para analizar contextos y visualizarse así mismo dentro de la historia. Sobre esto, Coudannes evidenció la existencia de un vacío de información, dada la poca investigación que se ha realizado con estudiantes dentro del aula.

En ese sentido, el objetivo del presente artículo es analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje presentes en las experiencias de la formación inicial de las personas egresadas del Bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica (BEESEC) de la UNA, relacionadas con la conciencia histórica. El cual se desprende del Trabajo Final de Graduación de la Licenciatura en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica, titulado *El desarrollo de la conciencia histórica en la formación inicial docente* (2022).

Marco conceptual

Entender el desarrollo de la conciencia histórica infiere al análisis de cómo esta se posiciona durante los procesos de formación inicial docente. De acuerdo con Rüssen (2007) la conciencia histórica es el resultado de un proceso reflexivo y dialógico entre el pasado y el presente, cuya vinculación se da en razón de comprender, de manera crítica, los cambios y continuidades que dan paso a la toma de decisiones de cara al futuro. Por ello, Rüssen (2004) señaló que dicha reflexión dialógica se manifiesta y se transmite a partir del desarrollo de narrativas históricas, las cuales dotan a los sujetos de ciertas dimensiones específicas que dan sentido a la relación del presente con el pasado para mirar

hacia el futuro. Estas dimensiones se traducen como las competencias narrativas de la conciencia histórica (ver figura 1).

Figura 1

Competencias narrativas de la conciencia histórica

Experiencia	Interpretación	Orientación
Implica identificar diferencias en el tiempo, tanto en el pasado como en el presente, a partir de la experiencia temporal.	Implica entender el tiempo como un todo y, a la vez, comprender las diferencias y las conexiones de fenómenos y procesos en el tiempo pasado, presente y futuro.	Retoma la experiencia y el sentido del tiempo como un todo, para poder orientar las acciones en relación con el conocimiento histórico.

Nota: Elaboración propia, basado en: [Rüssen, 2004, pp. 69-70.](#)

Las narrativas históricas se conceptualizan como “un cuento, un formato, una herramienta cognitiva, una forma cultural, una forma de explicación, un mecanismo para producir conocimientos y una manera de interpretar y dar sentido al pasado” ([Plá, 2019, p. 964](#)). Por otro lado, para [Barca \(2019\)](#), las narrativas históricas se materializan a partir de narraciones orales, textuales o pictóricas, las cuales señalan la “conceptualización que el sujeto construye acerca del pasado en su relación con el presente y, eventualmente, con perspectivas conscientes de futuro” ([p. 313](#)). En la siguiente figura se conceptualizan cinco tipos de narrativas históricas presentes en los programas educativos de enseñanza de la Historia en América Latina, a partir de las ideas de [Plá \(2019\)](#):

Figura 2*Las narrativas históricas en el currículo latinoamericano*

Histórica nacionalista	Promueve el mito fundacional de la nación sentada en el proceso mestizo, desde la llegada de los colonizadores hasta la formación de los Estados modernos. Se basa en la narración épica donde sobresalen personajes y fechas consideradas importantes.
Histórica universal	La historia como una narrativa universal que narra el proceso civilizatorio de Occidente. Se basa en una historia general del desarrollo humano dividida en cuatro edades clásicas: Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea. Se narra el progreso de la humanidad basado en el desarrollo eurocéntrico.
Histórica liberal	La historia se narra a partir de la relevancia del ser humano como un sujeto individual y plural al mismo tiempo. El primero se reconoce como ser único frente a los demás, mientras el segundo alude a la visión de seres con las mismas condiciones. Su génesis toma relevancia a partir del siglo XVIII con la Ilustración y las ideas liberales diferentes a las estructuras del Antiguo Régimen.
Conciencia histórica intercultural	Se conciben las narraciones históricas como las herramientas necesarias para que el ser humano se asuma como un ser en el tiempo, capaz de pensar e interpretar el pasado en relación con su presente, para reflexionar su accionar de cara al futuro.
Histórica crítica y decolonial	Se propone una narración alternativa de los procesos sociohistóricos, basada explícitamente en el contexto de la región latinoamericana. Esta narrativa cuestiona, de manera crítica, las visiones hegemónicas de la historia: eurocéntricas, colonialistas, patriarcales, elitistas, heteronormativas, etc.

Nota: Elaboración propia a partir de Plá, 2019, pp. 967-978.

Desarrollar la conciencia histórica implica relacionar, dentro de las narrativas históricas, el pasado, el presente y el futuro. Rüssen (2004) estableció una clasificación tipológica del desarrollo de la conciencia histórica, a través de cuatro estructuras de pensamiento (ver figura 3),

las cuales se toman como las dimensiones de la conciencia histórica que se esperan identificar en los sujetos de estudio para la presente investigación.

Figura 3

Tipos de conciencia histórica

Tradicional	Ejemplar	Crítica	Genética
Mantiene las tradiciones (del pasado) que dan forma y razón a los modos de actuar, así como los roles de los sujetos en la sociedad. Da continuidad a mecanismos de comportamiento en la vida humana.	Proporciona casos y ejemplos en los modos de comportamiento y organización desde el pasado, para dar validez y sentido a las acciones del presente.	Se concentra en establecer una versión crítica de las narraciones tradicionales, en tanto establece nuevas formas de comprender el pasado a través de visiones contrahegemónicas.	La idea de cambio es central, se analizan las transformaciones entre pasado, presente y futuro como dinámicas cambiantes. No se centra en único punto de vista, sino que se complejiza al abordar diferentes criterios.

Nota: Elaboración propia, con base en [Rüssen, 2004](#), pp. 70-80.

Formación inicial docente

La formación inicial docente, como categoría de análisis, es vital para la investigación socioeducativa, dado que cumple la función de valorar los planes de estudio (nivel curricular) y reflexionar, de forma crítica, sobre las prácticas de las personas docentes ([Ramírez, 2020b](#)). Cabe destacar que no hay una definición establecida sobre formación inicial docente, por lo que, determinar qué es, resulta una tarea compleja. Además, implica un ejercicio hermenéutico en el que se triangula la importancia de la educación, la disciplina específica -en este caso, la Historia- y los proyectos sociohistóricos de las casas de enseñanza superior. Los docentes “deben generar una tarea educativa de formación política, crítica y comunicativa” ([Solano, 2006](#), p. 5).

El proceso de la formación inicial docente propiamente dicho puede definirse como un espacio para aprender sobre los diversos conocimientos de las disciplinas científicas. Dichos conocimientos tienen que estar acompañados de teorías pedagógicas y sociales para entender la realidad áulica sin separarse de un contexto político y social en particular. [Ramírez \(2020\)](#) explicó que “la idea de la formación inicial docente parte de la necesidad social de construir pensamiento crítico para fomentar aprendizajes que impliquen la toma de decisiones y la acción del estudiantado” (p. 4). Por ello, la formación inicial debe entender la práctica como una acción política en la que el compromiso del profesorado es constante para con un proyecto sociohistórico. Desde este enfoque, se puede enlazar a la formación inicial con la didáctica de la Historia y la conciencia histórica propuesta por la *Escuela Alemana*.

Sobre la didáctica específica y la enseñanza de la Historia, los procesos de enseñanza y aprendizaje de las futuras personas docentes tienen que centrarse en el desarrollo de destrezas para una enseñanza a partir de la teoría. Por ejemplo, las diversas interpretaciones del pasado son fundamentales para que los estudiantes comprendan su realidad a través de múltiples escenarios. Por ello, la persona docente está en la obligación de poseer la capacidad de ofrecer a los estudiantes diferentes interpretaciones que se le hicieron al pasado para desarrollar el pensamiento crítico ([Pagès, 2012](#)).

La didáctica de la Historia como tal, centra sus reflexiones epistemológicas y conceptuales a través de la propia disciplina histórica. Bajo este supuesto, [Benejam \(2002\)](#) nos dice que “cada disciplina constituye una categoría organizadora del conocimiento científico que tiene su propia semántica, metodología y se ocupa de la consideración de una constelación de problemas” (p. 93). Aprender Historia no equivale a saber enseñar Historia. Por ello, se parte de la necesidad de desarrollar destrezas en los docentes en formación. Sin embargo, existen autoras que demostraron un desarrollo parcial sobre dichas destrezas ([Benejam 2002](#); [Márques, 2009](#); [Ramírez 2020a](#)).

Marco metodológico

Por la naturaleza de la investigación, la metodología empleada en este artículo se basó en el paradigma cualitativo, con un enfoque fenoménico, el cual se centró en “la esencia de las experiencias humanas sobre un fenómeno descrito por los participantes” (Creswell, 2009, p. 30). El fenómeno en estudio se trata de las experiencias durante la formación inicial docente y su vinculación con el desarrollo de la conciencia histórica, a partir de las experiencias y vivencias de los egresados del Bachillerato en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en 2021. En ese sentido, la fenomenología como método investigativo en la educación, propone su análisis desde el “conocimiento de las realidades escolares, especialmente, a las vivencias de los actores en el proceso formativo” (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 51).

Los sujetos de estudio seleccionados en el presente trabajo fueron las personas egresadas del Bachillerato en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional, de la promoción 2021, quienes debían cumplir con los siguientes requisitos: i) haber completado los cursos de Historia, correspondientes a la malla curricular del plan de estudios ofertado por la Escuela de Historia de la Universidad Nacional a partir de 2017, y ii) haber cumplido los cuatro años del plan de estudios del Bachillerato en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional.

A los sujetos de estudio se les aplicó un estudio de caso (Stake, 1999; Verd y Lozares, 2016) mediante dos tipos de instrumentos. En una primera parte de la investigación se aplicaron dos tipos de entrevistas semiestructuradas a los ocho informantes, una enfocada a la categoría de conciencia histórica y otra a la categoría de formación inicial docente (ver Figura 4). El segundo instrumento consistió en un grupo focal que se le aplicó a seis de los ocho informantes.

Figura 4*Preguntas de las entrevistas semiestructuradas*

Enfocadas en la conciencia histórica	Enfocadas en la formación inicial docente
1. ¿Cómo define usted el concepto de historia?	1. ¿Qué metodologías abordaba en las clases de Estudios Sociales durante las prácticas, a lo largo del bachillerato?
2. ¿Qué función tiene la historia en la sociedad?	2. ¿Qué relación hubo entre los cursos de educación impartidos en el CIDE y los cursos de Historia sobre la enseñanza de esta?
3. Para usted ¿Qué relación existe entre la historia y la educación, en el contexto de los Estudios Sociales en Costa Rica?	3. Desde su experiencia como docente en formación, ¿hubo algún espacio donde se pudiera reflexionar sobre las relaciones pasado-presente-futuro?
4. ¿Cuál fue su curso favorito de Historia? ¿Por qué?	4. ¿Desde su formación inicial como docente de Estudios Sociales, es suficiente haber aprendido los contenidos de Historia para enseñarla en un aula? Justifique su respuesta.
	5. ¿Cómo relaciona sus experiencias en los cursos de Historia y Pedagogía a la hora de concebir la didáctica de la Historia en la enseñanza de los Estudios Sociales? ¿Cómo abordaron las personas docentes la didáctica de la Historia?

Nota: Elaboración propia, 2022.

Finalmente, a la información obtenida se le empleó una codificación abierta, axial y selectiva desde donde surgieron las nuevas categorías de análisis: ambiente controlado y formación fragmentada y los cursos de Historia.

Discusión de resultados

A partir de los datos, se interpretó que a los sujetos de estudio se les dificultó concebir la didáctica de la Historia a partir de las experiencias en el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Luego, se analizaron los discursos de la práctica docente de cuatro informantes para identificar el desarrollo de competencias necesarias para alcanzar la tipología de conciencia histórica que planteó Rüssen (2004). Por último, se partió del supuesto de que el desconocimiento sobre una didáctica de la historia complicó el desarrollo de las destrezas necesarias para la conciencia histórica.

Por ello, el presente análisis se dividió en dos partes: En primer lugar, la interpretación de los discursos de los informantes, de su práctica docente y sus metodologías, para lograr sus propósitos docentes. En este momento, también se destacaron las relaciones pasado, presente y futuro, que hicieron los estudiantes, a lo largo del proceso de formación inicial. En segundo lugar, se partió de tres categorías teóricas estudiadas dentro del Trabajo Final de Graduación (TFG) para entender el desconocimiento de la didáctica de la Historia, por parte de los sujetos de estudio: ambiente controlado y formación fragmentada y los cursos de Historia.

Discursos de la práctica docente desde la conciencia histórica

En este apartado, se trianguló la información referente a los discursos de los informantes sobre su concepción de la Historia, su relación con la educación, los discursos y propósitos de su práctica docente. En primer lugar, cabe resaltar que los sujetos no desarrollaron la *conciencia histórica genética* de Rüssen (2004). Sin embargo, relucieron características necesarias para desarrollarla. Con el fin de sintetizar los resultados del análisis y la interpretación, se dividió a los cuatro informantes en dos grupos: Los informantes 5 y 6 desarrollaron la *conciencia histórica tradicional*. Además, tuvieron las mismas competencias narrativas y su narrativa histórica fue *universal*. En el segundo grupo, los informantes 7 y 8 mostraron una *conciencia histórica ejemplar*. Empero, hubo una leve diferencia en cuanto a sus competencias narrativas, pues solo el informante 7 mostró la competencia narrativa de *orientación*. Desde

la tipología de Plá (2019), manifestaron una narrativa histórica de tipo *intercultural*. Lo anterior, se sistematizó en la siguiente figura:

Figura 5

Características de la conciencia histórica de los informantes

<i>Informantes</i>	<i>Tipo de conciencia histórica (Rüssen, 2004)</i>	<i>Competencias narrativas (Rüssen, 2004)</i>	<i>Narrativa histórica (Plá, 2019)</i>
5 6	Tradicional	Experiencia	Universal
7 8	Ejemplar	Experiencia Interpretación Orientación* *(únicamente sujeto 7)	Intercultural

Nota: Elaboración propia, a partir de 4 informantes, 2022.

Desde una perspectiva comparada, los informantes 5 y 6 expresaron un discurso apegado a la lógica tradicional de la didáctica general y aplicaron una transposición didáctica de los contenidos. Sin embargo, los informantes 7 y 8 destacaron en el cuestionamiento de los contenidos, estrategias para que los alumnos pudieran hacer sus propias interpretaciones de los procesos históricos y el enlace que hubo de las temáticas con la realidad actual. Para ejemplificar lo anterior, el informante 7 expresó:

Yo busqué un aprendizaje significativo. Buscaba temas, investigaba el tema que iba a dar, en este caso, la Baja Edad Media. Un tema muy significativo fue el de la Peste Bubónica y lo asocié con el COVID y otras pandemias. Busqué en los conocimientos previos de los estudiantes. Con los estudiantes, adoptaron sus prácticas higiénicas y a partir de eso, partimos de la importancia de evitar este tipo de pestes (Informante 7, comunicación personal, marzo de 2022).

El informante partió de la teoría pedagógica construccionista para explicar las dinámicas sociales de la Baja Edad Media. No obstante, también complejizó los problemas de la actualidad para concientizar a sus estudiantes sobre la prevención de los problemas del pasado. Además, su visión de la historia partió de la tradición marxista de “maestra de vida”.

Dentro de la categoría *sujetos ahistóricos*, se les consultó a los ocho informantes si tuvieron algún espacio, a lo largo de su formación inicial docente, para reflexionar sobre las relaciones pasado-presente-futuro. Las tres características que se pudieron destacar fueron las siguientes: Los egresados dependen, en gran parte, de las reflexiones de la figura docente para iniciar ejercicios sobre las relaciones temporales. Además, pensaron las reflexiones sobre la relación pasado-presente-futuro para sus investigaciones bibliográficas y no para sí mismos.

Finalmente, los sujetos no se ven como parte de la historia, por lo que adquieren la noción de ajenos a la historia. A su vez, lo anterior representa una contradicción en su discurso, dado que se les pidió explicar *qué era la historia* y la identificaron, tanto a partir de una dimensión colectiva como también individual. Empero, en sus reflexiones se alejaron de su propia realidad y contexto para entender las temáticas que se desarrollaron en los cursos. Lo anterior es importante, dado que la conciencia histórica parte de la identidad de la persona y su posición en la historia para *orientarse* en el presente, generar expectativas a futuro y ser parte en la construcción de este (Rüssen, 2004, Santisteban, 2017).

Didáctica de la Historia desde la formación inicial docente: Entre la didáctica general y específica

Respecto a la categoría *ambiente controlado*, se reflexionó sobre algunas características que los informantes brindaron de la formación inicial que se les dio a lo largo del Bachillerato. En este caso, la instrumentalización de la didáctica fue el aspecto que más resaltó dentro de las respuestas de los informantes. La propia instrumentalización fue uno de los elementos que un sujeto mencionó, dado que:

El CIDE [División de Educología] se resume en el cómo: ¿Cómo enseñar un contenido?, ¿Cómo usar una tecnología para enseñar? Eso fue en

lo que el CIDE se preocupó. Nunca nos mostró las formas. *La educación y los Estudios Sociales responden en un por qué y para qué (...)* Nos formaron como diseñadores de actividades, el contenido no se discutía (Informante 7, comunicación personal, marzo de 2022).

La didáctica de la Historia se visualizó (desde la División de Educología) como una manera, mediante la cual, la figura docente presenta los contenidos de manera lúdica o “digerida” para sus estudiantes. Por lo tanto, las reflexiones y discusiones sobre la relevancia del contenido para con su contexto socioeconómico y cultural (Pagès, 2012) se dejan de lado.

Sobre la categoría *formación fragmentada*, los informantes afirmaron que la propia carrera no comprende los Estudios Sociales desde una visión conjunta entre las Escuelas de formación. Por ende, la articulación entre los contenidos históricos, geográficos y pedagógicos durante la formación inicial ha sido uno de los grandes retos. En esta misma línea, uno de los informantes mencionó que “las tres Escuelas, junto con el MEP, van por diferentes líneas (informante 2, comunicación personal, marzo de 2022)”. El supuesto del estudiante invita también a reflexionar sobre si se cumple efectivamente un componente interdisciplinar dentro de los planes de estudio, enfoques y contenidos de los cursos. Además, se les consultó a los informantes sobre los enlaces entre las clases de Educología e Historia, la respuesta que se recibió fue que *el planeamiento* era el único elemento destacable para establecer una conexión entre una clase y otra. Empero, lo anterior no quiere decir que por ello se aplicase una didáctica de la Historia. Por el contrario, explicaron que en uno de los cursos se les pidió elaborar un planeamiento en el cual dejaran explícita una forma en la que se podría enseñar ciertas temáticas históricas propias del período de estudio del curso.

Sobre *los cursos de Historia*, los datos evidenciaron que dichos cursos fueron *estandarizados* y esto derivó en que la identidad docente fuera cuestionada por las propias personas informantes. Con base en lo anterior, se demostró que el profesorado en formación recibió desde sus clases de Historia una formación propia de la disciplina histórica y se dejaron de lado los componentes pedagógicos. De igual manera, la clase magistral como metodología fue acompañada de una discusión

basada en las lecturas de los estudiantes y contrastadas con el análisis del docente. Lo anterior, evidencia una comprensión de la pedagogía como un elemento asociado a la mediación técnica de los contenidos históricos aprendidos en la carrera (Pagès, 1994).

Por otro lado, las personas informantes manifestaron que desde sus clases de Historia no se les enseñó para ser un docente de Estudios Sociales de secundaria. En ese sentido, los informantes destacaron, para sí mismos, la capacidad de generar reflexiones y discusiones sobre lecturas o problemas meramente historiográficos de un proceso histórico en particular. Bajo esta premisa, el docente universitario fue quien realizó los ejercicios propios del desarrollo de la conciencia histórica e incluso del pensamiento histórico. En consecuencia, el estudiantado fue relegado a un segundo plano en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para interpretar la historia a partir de sus propias experiencias. De esta manera, los datos evidenciaron que el docente fue la figura preponderante en la que se centraron las reflexiones a lo largo de la carrera.

A partir de los datos se pudo interpretar un predominio de las competencias narrativas más que de los tipos de la conciencia histórica planteados por Rüssen (2004). Sin embargo, estas no fueron dejadas de lado. Más bien, la idea de Benejam (2004) se reflejó en este análisis en la medida que “la enseñanza reflexiona sobre el problema de la percepción o interpretación personal que los alumnos hacen de sus experiencias. La deconstrucción del discurso del alumno debe revelar cómo las asunciones implícitas condicionan su pensamiento” (p. 49). De esta manera, el estudio se centró en buscar características de la formación inicial docente en el desarrollo de la conciencia histórica en los egresados.

En relación con los discursos de los egresados sobre los propósitos de su práctica docente (Barton y Levstik, 2004) desde la conciencia histórica, se pudo interpretar una aplicación de las competencias narrativas a la hora de describir la forma en que enseñaron los contenidos en su práctica. Sin embargo, hubo informantes que siguieron los contenidos tradicionales para enseñar Historia. Esto generó que fueran poco críticos para la selección de los contenidos. Por lo tanto, el poco desarrollo de conciencia histórica, a partir de la tipología de Rüssen (2004), se pudo interpretar desde la dependencia de los egresados hacia la figura docente idealizada.

De acuerdo con Schmidt (2019) “la autoactividad del alumno es fundamental para que pueda operar su identidad en una forma discursiva argumentativa, necesaria para la orientación temporal” (p. 33). El hecho de partir del docente universitario para explicar las relaciones pasado-presente-futuro separa a los egresados de sus propias reflexiones. Dado que estas reflexiones incluyen sus experiencias personales, su ideología, su concepto de historia y otros elementos que permean los ejercicios sobre la posición individual en el tiempo. Respecto a esto, Sants (2014) mencionó que “una narración debe implicar una interpretación propia del tiempo por parte del narrador o narradora” (p. 170).

Si dicha discusión se interpreta con los datos sobre las relaciones pasado-presente-futuro de los egresados, existió una ausencia de reflexión de cara al futuro. Desde la conciencia histórica, el pensamiento prospectivo es necesario porque “pretende analizar la evolución de una problemática del presente o de algún aspecto de la vida, con el objetivo de *influir en los posibles cambios* [la cursiva es nuestra]” (Santisteban y Anguera, 2014, p. 257). Bajo esta lógica, la falta de una visión prospectiva explica también la ausencia de los egresados dentro de su papel en la historia. De cara al desarrollo de competencias, el pensamiento a futuro es vital puesto que implica interpretación, imaginación histórica, narración y otros elementos que acercan al profesorado para construir conciencia frente a problemas históricos reales (Santisteban, 2017).

Las personas informantes expresaron que el componente pedagógico careció de una interrelación con la historiografía y viceversa. De esta manera, la ausencia de una didáctica de la historia tuvo un papel preponderante como parte de las problemáticas que evidenciaron los informantes. Aunado a lo anterior, los informantes explicaron que, desde la Pedagogía se instrumentalizó la propia didáctica a reflexiones sobre cómo diseñar una actividad o convertir un saber “científico” a un saber “enseñado” (Pagès, 2004). Es decir, no se evidenció una reflexión sobre los contenidos ni un *para qué* enseñar. Además, se señaló que el programa de Estudios Sociales que los docentes de secundaria imparten se diferencia de lo que se les enseñó en el BEESEC. Según los datos, los propios egresados señalaron que no se les “enseñó a enseñar” los contenidos históricos a lo largo de la carrera.

En nuestra valoración, existieron dos causas que explican la instrumentalización de la didáctica: Las escasas relaciones entre las escuelas de Historia y Educología por comprender, de forma integral, lo que representan los Estudios Sociales, así como también desde el plan de estudio (2017) no se preocuparon en ahondar sobre la importancia que tiene la didáctica de la historia en las prácticas docentes. En esta misma línea, y en un intento por entender de forma sincrónica las categorías de un ambiente controlado y la fragmentación de la carrera, Davini (2010) afirmó que “la temática del *control burocrático* en las escuelas debería incluirse en la agenda de la formación de grado en lugar de encuadrar a los estudiantes en el aprendizaje de técnicas instrumentales” (p. 74).

Conclusiones

A partir de los datos analizados se evidenció que el proceso de formación inicial docente para los egresados del BESEEC, en 2021, estuvo permeado por los discursos presentes en las prácticas y las formas sobre cómo aprendieron la historia a lo largo de la carrera. Del mismo modo, se destacó la fragmentación de la carrera, a partir de la separación y falta de interdisciplinariedad articulada entre Pedagogía e Historia, contextualizado a la formación de docentes de Estudios Sociales. Además, el docente universitario influyó en la percepción de los egresados, sobre sus aprendizajes en los cursos de Historia, a pesar de aplicar la clase magistral y carecer de estrategias participativas para la explicación e interpretación histórica. Por lo tanto, generó que el docente universitario propiamente dicho fuera quien aplicara (más que desarrollara) las competencias necesarias para el progreso de la conciencia histórica.

La investigación a partir de la formación inicial permitió entender los fenómenos y las características de este tipo de procesos en las prácticas docentes universitarias. Asimismo, es necesario profundizar en el área de la didáctica de la Historia, más allá de un campo epistemológico teórico, sino también desde las experiencias prácticas de los sujetos. Desde los Estudios Sociales, es necesario problematizar cómo la fragmentación de la carrera condiciona el tipo de docentes que son egresados y cómo esto repercute en la identidad profesional del mismo. En relación con la metodología, establecer un diálogo con los informantes

ayudó a abordar las categorías de análisis debido a las experiencias mismas de los sujetos de estudio seleccionados, en este caso, los egresados del BESEEC en 2021 y así poder contrastarlas con los componentes teóricos propuestos.

Si bien las personas informantes no profundizaron en la pertinencia del futuro, lo que, a su vez, significó una ausencia de la conciencia histórica genética (Rüssen, 2004), se pudo afirmar que los egresados sí desarrollaron algunas características de las competencias narrativas de la conciencia histórica durante su proceso de formación inicial, como por ejemplo la experiencia, la interpretación y la orientación. De esta manera, es pertinente la construcción de espacios de reflexión para el mejoramiento de la interrelación entre la didáctica y la Historia dentro de las prácticas docentes universitarias. Por último, se reitera la necesidad de utilizar enfoques prospectivos para ligar a los estudiantes con su propio contexto sociohistórico y visualizar futuros posibles.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 8 (2). <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Barca, M. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: Una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, 15(53): 309-332. <https://doi.org/doi.org/10.25100/hye.v15i53.8741>
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 91-95. Disponible en <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126133>
- Benejam, P. (2004). Las aportaciones de teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales. En Benejam, P. (Coord.) y Pagés, J. (Coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Universitat de Barcelona.
- Coudannes, M. (2014). *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB.

- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE
- Davini, M. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- González, D. (2020). Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40176>
- Márquez Aragonés, A. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica* [tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio institucional Universidad de Málaga.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 38-51. <https://historialimagen.files.wordpress.com/2011/10/Pagès-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones* (3), 5-14. <https://doi.org/10.53689/nv.v1i3.23>
- Plá, S. (2019). Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum. *Enseño Em Re-Vista*, 26, 958-984. <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v26nEa2019-1>
- Ramírez, J. (2020a). *El pensamiento histórico en la formación inicial docente. Un estudio de caso en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional en Costa Rica* [tesis doctoral]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ramírez, J. (2020b). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 1-24. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.21.4>
- Rüssen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En Seixas, P. (Ed.). *Theorizing Historical Consciousness* (63-87). University of Toronto press.
- Rüssen, J. (2007). How to make sense of the past - salient issues of Metahistory. *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3 (1), 169-221. <https://doi.org/10.4102/td.v3i1.316>
- Sant, E.; Pagès, J.; Santisteban, A.; González-Monfort, N.; Oller Freixa, M. (2014). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados* (18), 166-182. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8095/pr.8095.pdf

- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, (53), 87-99. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00087.pdf>
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 18-19, 249-267. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/download/Clion19a02/8091/>
- Schmidt, M. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15 (53): 21-42. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. SAGE. Ediciones Morata, S. L.: Madrid.
- Solano, E. (2006) ¿Enseñamos Estudios Sociales o Historia? *Actualidades Investigativas en Educación*, 6 (2), 1-21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9213>
- Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis

