



Erosionar la representación de una disciplina escolar: recuerdos, concepciones y formación docente en la Historia del Arte

Eroding the representation of a school subject: memories, conceptions and teacher training in History of Art

DOI: 10.7203/DCES.45.27246

Raúl López-Castelló

Universitat de València, Raul.Lopez-Castello@uv.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6264-6745>

RESUMEN: El presente artículo relaciona el entramado teórico que fundamenta el código disciplinar de una materia escolar con la línea de investigación centrada en los recuerdos y la reestructuración de las concepciones docentes. Se pretende erigir con ello un marco integrado desde el que entender la incidencia de los rasgos *tradicionales* de los códigos disciplinares para contribuir a su erosión desde la formación (inicial) docente. De este modo, se ha procedido a la revisión de la literatura académica en torno a los dos campos mencionados, apuntando las conexiones existentes y sus posibles ajustes para lograr un cambio conceptual docente fundamentado. En este sentido, el estudio se apoya, principalmente, en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, particularmente en la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte, resaltando las implicaciones investigativas del entramado teórico dibujado para favorecer una formación docente más crítica.

PALABRAS CLAVE: representaciones sociales, código disciplinar, concepciones, memoria escolar, Didáctica de las Ciencias Sociales

ABSTRACT: This article relates the theoretical framework of the disciplinary code of a school subject with the line of research focused on school memories and teaching conceptions. The aim is to build an integrated framework from which to understand the incidence of the traditional features of disciplinary codes to contribute to their erosion from (initial) teacher training. To this end, the academic literature on the two aforementioned fields has been reviewed, pointing out the existing connections and their possible adjustments to achieve a well-founded conceptual change in teaching. The study is mainly based on the field of Didactics of Social Sciences, particularly in the teaching and learning of the History of Art, highlighting the research implications of the drawn theoretical framework to promote more critical teacher training.

KEYWORDS: social representations, disciplinary code, conceptions, school memory, Didactics of Social Sciences

Fecha de recepción: agosto de 2023
Fecha de aceptación: noviembre de 2023

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa". Además, el autor es beneficiario de una Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario (FPU), referenciada FPU18/03756, con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España).

1. INTRODUCCIÓN

Hace dos décadas, en esta misma revista, Raimundo Cuesta señalaba que “El estudio sociogenético de la construcción de las disciplinas escolares y de las prácticas docentes constituyen componentes insoslayables de cualquier propuesta de formación y de didáctica crítica” (Cuesta, 2003, p. 3). Este estudio sociogenético permitiría desvelar, tomar conciencia y reflexionar sobre el “yo docente” y las mediaciones ideológicas que lo construyen, considerando el conocimiento crítico de las normas y particularidades que guían el *campo profesional*: toda una serie de mecanismos que, a tenor del *habitus*, transmiten y reproducen acríticamente determinados discursos, prácticas y actitudes que, precisamente por ello, son complicados de subvertir. Esta autoconciencia -individual y colectiva- posibilitaría la correspondiente impugnación de las continuidades y los consensos *tradicionales* (disciplinar-pedagógicos y profesionales) de los códigos disciplinares de las materias escolares, un aspecto clave para facilitar los procesos de innovación educativa.

Así las cosas, al calor de las reflexiones lanzadas por Cuesta (2003), entroncadas sin duda con toda una tradición teórico-crítica, es necesario profundizar en aquellos elementos que, a nuestro juicio, resultan esenciales a la hora de pensar teóricamente la vehiculación de la referida impugnación y (re)construcción docente deseable. Tal es el objeto del presente trabajo, en el que se pretende subrayar el papel de las concepciones y los recuerdos escolares en la (re)formulación crítica de los códigos disciplinares desde la formación (inicial) docente. Todo un marco de reflexión que tiene unas importantes implicaciones para la investigación educativa centrada en este particular. En su mayoría, las referencias sobre las que se sustenta el entramado teórico propuesto provienen del ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, cuestión que no niega su posible utilización en otras Didácticas Específicas.

De este modo, en primer lugar, se procede a enmarcar el entendimiento del código disciplinar, las concepciones y los recuerdos escolares dentro de las dinámicas más amplias de las representaciones sociales; posteriormente, se profundiza en las mediaciones existentes entre la memoria escolar, las concepciones docentes y los códigos disciplinares; para, seguidamente, abordar los marcos de comprensión de la reformulación de tales recuerdos y concepciones desde las propuestas fundadas en la progresión hacia modelos más deseables. Con todo, se concluye subrayando algunas de las implicaciones investigativas del marco propuesto y los retos que enfrenta especialmente la Didáctica de la Historia del Arte.

2. ENTENDER EL CÓDIGO DISCIPLINAR, LAS CONCEPCIONES DOCENTES Y LOS RECUERDOS ESCOLARES DENTRO DE LAS DINÁMICAS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales son formas de conocimiento que dan sentido a fenómenos o situaciones pertenecientes al plano de lo comunitario, especialmente a los hechos de la vida cotidiana. Estas formas son fruto de la experiencia grupal, la interacción y la comunicación social. Su producción por parte de los sujetos responde a contextos históricos concretos y dinámicos caracterizados, entre otros elementos, por la existencia de jerarquías sociales e institucionales, así como por un conjunto de normas y valores socioculturales. De este modo, las representaciones sociales están estrechamente unidas a la construcción y reordenación de las identidades de los individuos, pues constituyen el vínculo del sujeto con el entorno social más amplio. Así, en la génesis y construcción de las representaciones sociales, el plano macroestructural y el ámbito microsocioal se hallan interconectados (Castorina, 2017; Cuevas y Mireles, 2016; García-Martínez, 2008; Villarroel, 2007).

El proceso de elaboración y funcionamiento de una representación social incluye una fase, siempre dinámica (o cambiante), de *naturalización* de la información que es representada (Villarroel, 2007). En este sentido, las representaciones sociales suponen la asimilación por parte de los

individuos de una determinada inteligibilidad de la realidad mediante los procesos de *objetivación* y *anclaje*. Esto es, un determinado modo de ver las cosas, inseparable de las relaciones y disposiciones de poder existentes, que resulta muy difícil de eludir. En virtud de ser una producción social, las representaciones suelen escapar a nuestra conciencia individual -es decir, permanecen implícitas-, por lo que, en muchas ocasiones, desconocemos los principios y la función social de nuestras propias convicciones. Así, aun sin darnos cuenta, condicionan nuestra percepción y nuestras vivencias, determinando una comprensión y comportamiento concretos ante las manifestaciones sociales (Castorina y Barreiro, 2006; Domingos, 2019; Villarroel, 2007). En palabras de Castorina (2017) citando a Marková (2003), “detienen al sujeto en las formas de pensamiento existente, al imponer una manera concreta de concebir el mundo [...], ya que los individuos desconocen su origen y su función social” (pp. 3-4). En un mismo sentido, Álvarez-Gayou (2003), afirmaba que “la tendencia hacia la conformación social genera que en nuestra vida diaria parte de las decisiones se tomen por impulso, por hábito o por tradición, puesto que la costumbre termina por imperar en nuestras conductas” (p. 137).

De este modo, es importante subrayar que, para posibilitar su comprensión, el estudio de las representaciones requiere explicitar necesariamente la ubicación de estas en una óptica diacrónica del tiempo largo, pues estas son el resultado de un duradero proceso de desarrollo histórico y no una expresión de un momento fijo determinado: las representaciones sociales son dinámicas y están sujetas a los cambios sociales y culturales (Castorina y Barreiro, 2012). Como bien expresa Alasino (2011),

En la dimensión temporal, las representaciones sociales refieren tanto al presente de las relaciones sociales, como al pasado. Contienen las elaboraciones de sujetos que ya no se encuentran físicamente en el espacio observado, así como las reelaboraciones efectuadas sobre la base de las primeras en las interacciones sociales presentes (p. 2).

Autores como Domingos (2019), intentando conjugar el *habitus* bourdieuano con las representaciones sociales de Moscovici, han resaltado el papel de estas últimas en la transmisión de los consensos que impone el poder simbólico. De este modo, las representaciones sociales en torno a una disciplina escolar vehicularían los consensos sobre los que esta última se constituye y, en este sentido, darían cuerpo al *habitus* docente y al sentido práctico y común que el profesorado pone en juego en relación con su tarea profesional. A efectos de la investigación, ello significa que, debidamente rastreadas, las representaciones sociales pueden visibilizar los lineamientos históricos y el contenido que edifica y caracteriza el *habitus* (docente).

Recordemos, pues, que la especificidad de las representaciones sociales estriba en ser elaboradas con el objetivo de servir de guías para la acción (Domingos, 2019). A este respecto, García-Martínez (2008) señaló que las representaciones que tenemos de un grupo influyen en nuestra voluntad de aproximarnos -y, por tanto, de adaptarnos- al mismo y, a su vez, que el reconocimiento de nuestras representaciones con las del grupo es aquello que determina la integración en este último. En consecuencia, estas representaciones son las que permiten situarnos, orientarnos y, en este sentido, guían nuestras acciones o prácticas sociales (entre ellas las profesionales), las cuales están unidas a un contexto determinado.

Así las cosas, entendemos que las representaciones sociales están estrechamente relacionadas con la noción de código disciplinar en cuanto que son portadoras del sentido común y generadoras de los consensos que construyen, legitiman y aseguran la perpetuación de dichos códigos, dentro de una perspectiva diacrónica de tiempo largo. Investigar el devenir de una materia escolar y su código disciplinar no puede concebirse, pues, separado del marco de la representación social sobre dicha materia. Esta representación es construida y mediatizada por (y construye y mediatiza a) los diferentes agentes sociales y escolares, especialmente profesorado y alumnado, a lo largo del tiempo en los distintos contextos socioculturales. Las concepciones docentes, mediadas singularmente por los recuerdos escolares, a su vez, participan de las lógicas que operan las representaciones sociales en

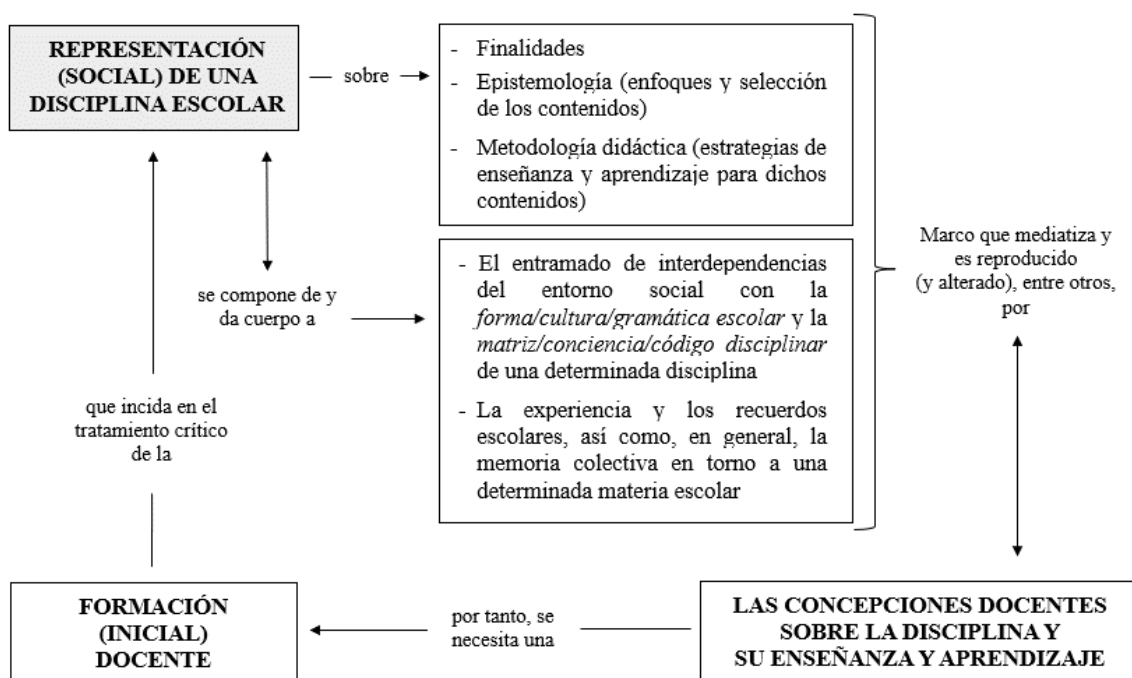
cuanto que constituyen en sí mismas una representación de un colectivo social concreto. Como afirma Ávila (2000) en su estudio de las concepciones del profesorado de Historia del Arte, estas “forman parte de un sistema más amplio de creencias en torno al conocimiento en general que se construye en contextos institucionales y de los que el profesorado en general participa” (p. 344), contextos a los que cabría añadir los sistemas político-sociales, el ámbito familiar y, especialmente hoy, los medios de comunicación, entre otros.

Así, el interés en el rastreo de las concepciones no solamente debe verse en la suma de representaciones individuales, sino más bien en la identificación de algunos principios estructurantes subyacentes a las mismas; he aquí ciertos consensos de una tradición social. De este modo, el hecho de que el acto de concebir tenga un carácter individual, al ser entendido como el ejercicio mediante el cual la persona estructura su saber a partir de la integración de conocimientos, no niega la raigambre sociocultural de las concepciones y su potencia socializadora, fundamentando así los intercambios de carácter psicosocial que tienen lugar en el terreno de la acción. En este sentido, en una investigación centrada en las concepciones en el ámbito universitario, Arbeláez (2005) afirmaba que “el saber representado en las concepciones docentes es en sí mismo básicamente cultural” (p. 69). Esta afirmación, por tanto, nos lleva a percibir rasgos unitarios y compartidos en las concepciones docentes, derivados de su misma condición social compartida. Así, las concepciones desvelan y son parte del código disciplinar y de la representación social mayor de la materia porque, en definitiva, son uno de los mecanismos que aseguran la reproducción sociohistórica de sus rasgos.

Es importante resaltar en este punto que las prácticas docentes -ejercidas y recordadas- se enmarcan en un espacio institucional concreto -la escuela- que, como tal, se halla imbricado en la ideología y las disposiciones de poder que contribuyen a imponer el orden natural de las cosas que en él pueden suceder. A menudo, dicho orden se sitúa, aunque implícitamente, sobre los intereses y las demandas del alumnado e incluso, en ocasiones, sobre los del propio profesorado. Así, en la medida en que la ideología y las disposiciones de poder impregnan los pensamientos y las acciones que se llevan a cabo, podemos afirmar que los moldean (Apple, 1987; Bernstein, 1992; Kemmis, 1993). Precisamente, este es el entramado por el que las acciones docentes pueden contribuir a recrear históricamente la práctica educativa, pues dichas acciones, a su vez, reafirman las concepciones que han llevado a efectuar la acción. Serán, entonces, las concepciones, como llevamos insistiendo a lo largo del apartado, uno de los mecanismos más poderosos para participar (en) y perpetuar determinados *consensos del sentido común y práctico* presentes en las representaciones sociales más amplias y, en este sentido, naturalizar una determinada *matriz, conciencia o código disciplinar* dentro de una igualmente determinada *cultura, gramática o forma escolar*.

Pero la representación no solamente debe asociarse con un acto reproductor (de una idea, creencia o valor dado), sino también con una acción interpretativa. El componente social de su conformación nos recuerda que en ellas participa y está presente siempre la tensión de lo individual del sujeto que conceptualiza y es conceptualizado, pues “en el acto cognoscitivo de representación siempre hay una reconstrucción autónoma y creativa del objeto” (Villarroel, 2007, p. 436). Creemos que esta es una premisa inexcusable para pensar, por un lado, que las concepciones docentes participan, como representaciones, de ese imaginario social que es portador del sentido común y, por otro, para defender que el trabajo y transformación de las representaciones (sociales) de los/as docentes en formación es factible. En este sentido, en su interés concreto por la participación escolar y la gestión ambiental, Santana (2019) abogaba, precisamente, por la necesidad de conocer los componentes de las representaciones sociales en torno a un determinado objeto educativo, argumentando que ello posibilita examinar en las concepciones que median el comportamiento. Esta tarea, entonces, se nos muestra necesaria en la transformación de dichas concepciones y, con ello, en la mejora de la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas escolares (Imagen 1).

IMAGEN 1. Los recuerdos y las concepciones (docentes) en la dinámica de la representación (social) de una materia escolar y el papel de la formación (inicial) docente



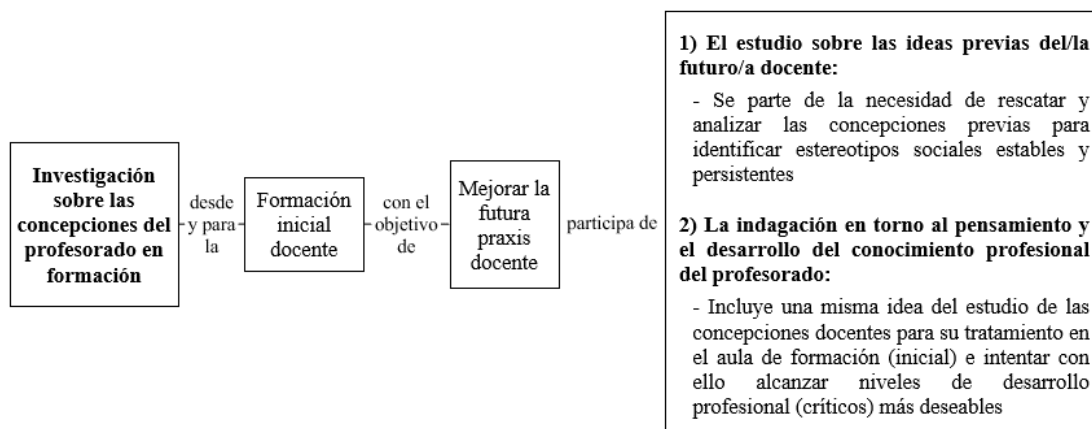
Fuente: Elaboración propia a partir de los estudios consultados en el presente trabajo

3. CONCEPCIONES DOCENTES, MEMORIA ESCOLAR Y FORMACIÓN INICIAL

No es una novedad afirmar que el fuerte arraigo de las concepciones tradicionales sobre la profesión es una de las causas que lastra la adquisición de competencias críticas en la tarea de enseñar por parte del profesorado en formación (Liceras, 2004). A este respecto, algunos estudios que han seguido la evolución de las concepciones durante la formación inicial han concluido los escasos cambios que en estas se han producido al término de dicha formación (Solís et al., 2013). No en vano, Adler (2008) advirtió que, dentro de la línea de investigación en formación del profesorado, uno de los ámbitos preferentes a estudiar era el de las creencias y las actitudes del futuro profesorado (de Ciencias Sociales), con el fin de desentrañar los factores que pueden reestructurar dichas concepciones y repercutir, por tanto, en la mejora de la docencia impartida desde la mejora en la formación inicial. En este sentido, como señaló Pagès (1996 y 1999), dada la estrecha relación entre las concepciones y la práctica docente, la línea de investigación en la que se inserta el estudio de tales concepciones debe situarse en un terreno específico, a saber, la hibridación entre la investigación centrada en las ideas previas del futuro docente y la línea del pensamiento del profesorado (Imagen 2).

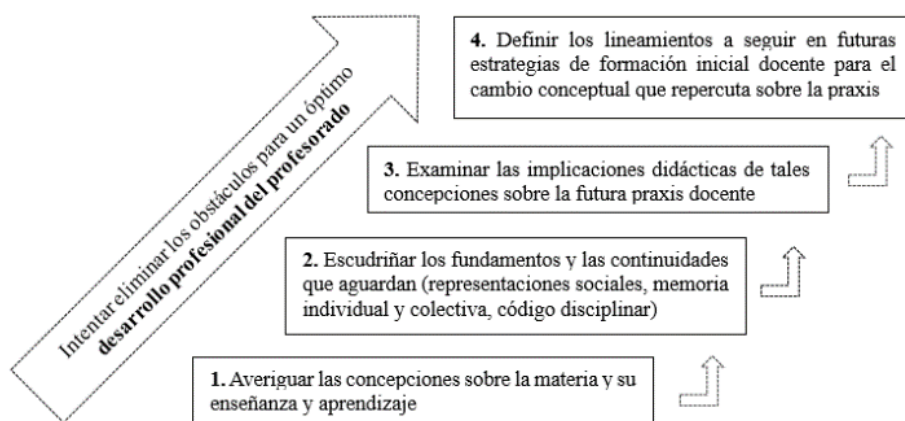
Entendida de este modo, la investigación que se ocupa de las representaciones de los/as docentes durante su formación inicial entraña diferentes peldaños englobados bajo el objetivo de intentar eliminar las barreras que impiden el adecuado *desarrollo profesional* del (futuro) profesorado (Imagen 3). Ello teniendo en cuenta especialmente la complejidad y los límites que supondría en su futura práctica docente el hecho de ignorar, sin hacer explícitas ni someter a crítica, sus propias concepciones sobre la disciplina a impartir y su enseñanza y aprendizaje (Borja y Parra, 2017; García-Pérez, 2010; Pagès, 1996, 1999 y 2011; Pagès y Pacievitch, 2011).

IMAGEN 2. La hibridación en la línea de investigación dedicada al estudio de las concepciones del profesorado en formación



Fuente: Elaboración propia a partir de Pagès (1996 y 1999)

IMAGEN 3. Objetivos del estudio de las concepciones docentes del profesorado durante la formación inicial



Fuente: Elaboración propia a partir de Borja y Parra (2017), García-Pérez (2010), Pagès (1996, 1999 y 2011) y Pagès y Pacievitch (2011)

Así las cosas, en los trabajos de autores pioneros en esta línea como Yeager, Goodman, Adler o Davis se indica el protagonismo que cobra la interpretación de la experiencia y el recuerdo escolar en la conformación de las concepciones docentes (Pagès, 1999). Dichas experiencias son el referente más próximo a la práctica que el profesorado en formación tiene a su disposición y, por tanto, no extraña que, aun sin ser conscientes, medien y condicionen no solamente su futura praxis, sino también el mismo proceso de formación, especialmente inicial (Arancibia, 2012; Estepa, 2000; Solís et al., 2012). Sin duda, ello da lugar y va forjando un determinado *pensamiento y competencia profesional* (Cuban, 1984; García-Pérez, 2010; Pagès, 1996, 1999 y 2011).

En este sentido, al referir la memoria y los recuerdos (escolares) es preciso aludir a la identidad, pues aquello de lo que nos acordamos constituye nuestra identidad personal, concebida, así, de forma continua o encadenada. Pero la memoria no solamente define nuestra identidad, sino que también permite la transmisión y evolución cultural como una forma de adaptación no biológica de las sociedades a lo largo del tiempo. Es decir, una memoria compartida durante largo tiempo permite

definir una identidad colectiva (Díaz, 2009; Kandel, 2007). Este hecho es el que, aplicado al mundo de la educación, tiene fuertes implicaciones en nuestro entramado. A este respecto, es muy esclarecedora la aportación de Escolano (2010a y 2010b) al desentrañar los alcances de la memoria escolar en la invención y reproducción de la cultura -escolar- de la cual es portadora. En este sentido, la memoria está directamente relacionada con la construcción sociocultural de los elementos que constituyen la escuela. Esta institución reproduce por tradición sociocultural los elementos que la componen y los impregna en las subjetividades de los individuos que allí se forman y se sociabilizan, aceptando las normas que esta esfera institucional impone. Con ello, la cultura escolar nos ofrece la herencia compartida de una tradición que, aunque pueda sufrir alguna modificación, garantiza ciertos patrones socioculturales estables y permanentes en el tiempo. De este modo, muchos de los comportamientos que ponemos en práctica en nuestra cotidianeidad, de forma a veces inconsciente y automática, proceden del *habitus* encarnado durante nuestra escolarización. En este sentido, conviene recordar, tal y como afirmó Álvarez-Gayou (2003), citando a J. L. Valdez (2000), que la memoria semántica “tiene efectos directos sobre el comportamiento de los individuos” (p. 166).

Lógicamente, las implicaciones de lo afirmado en el párrafo precedente son especialmente relevantes y particulares para aquellos/as que en un futuro se dedicarán a la docencia, tarea que en este espacio vieron *pasivamente* desempeñar, desarrollando unos recuerdos concretos que influyen sobre sus concepciones acerca de las disciplinas escolares y su enseñanza y aprendizaje. De ahí que queramos remarcar la conexión existente entre los recuerdos escolares -siempre parciales, interesados y selectivos (cuestión que hay que tener en cuenta en el enfoque y los instrumentos de investigación)-, la construcción de una memoria colectiva al respecto y la conformación, perpetuación y cambio del código disciplinar de una determinada materia escolar (Cuesta, 1997; Parra, 2018 y 2019).

Tal y como expresa Escolano (2010b) al referir los recuerdos que construye el alumnado sobre los hábitos de su profesorado: “la memoria guarda todos estos comportamientos como estereotipos de un oficio, el de educar” (p. 12). En este sentido, forjada en su proceso de escolarización, el/la futuro/a profesor/a de Ciencias Sociales ya tiene una idea del significado, las finalidades y los modos de enseñar y aprender las asignaturas que engloba su área de referencia. En sentido amplio,

Los esquemas de las estructuras institucionales, las imágenes de los comportamientos de los actores que participan en la convivencia escolar, los contenidos de los *currícula*, el ajuar de las mediaciones con que se instrumenta la acción educativa, los modos y métodos de gestionar las relaciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje, todos estos elementos, y los símbolos que los acompañan, han entrado a formar parte de los marcos estructurados de nuestra memoria personal y social (Escolano, 2010b, p. 13).

Como el/la lector/a habrá podido advertir, estos elementos aluden directamente a la conformación de concepciones (en el futuro profesorado) en torno a un cuerpo de contenidos de una determinada disciplina escolar; el discurso sobre su valor y utilidad formativa; y las prácticas profesionales que se prosiguen en el tiempo y se consideran legítimas y valiosas en una determinada época y cultura. Estos son los componentes del código disciplinar y lo que está en juego, entonces, es su reproducción o impugnación. De ahí la necesidad de trabajar los recuerdos sobre la experiencia escolar de los/as docentes en formación junto con sus concepciones (dada la estrecha relación que mantienen) y enmarcarlo todo en el contexto más amplio del código disciplinar y las representaciones en torno a una materia escolar (Cuesta, 1997 y 2014; Rausell y Valls, 2021; Parra, 2018 y 2019). En palabras de Parra (2019),

El peso de la tradición y de una memoria individual sustentada en experiencias vividas, pero, también, en recuerdos personales que se redefinen y entremezclan con la memoria colectiva de la escuela, ha dado lugar a un cierto *consenso del sentido común* que dificulta el cambio, *naturaliza* los códigos y favorece la pervivencia de narrativas, prácticas y usos escasamente útiles desde la perspectiva de una educación ciudadana (p. 75).

Sin embargo, si bien el peso de la experiencia escolar es notorio, no es ni directo ni único en el proceso de conformación de las concepciones docentes, lo cual ya hemos esbozado al enmarcarlas en el campo más amplio de las representaciones sociales. Como refirieron Buriticá y Bernal (2017), citando a Zimmermam y Gerstenhaber (2000), las concepciones son un conjunto de saberes que el individuo estructura a partir de un proceso personal de integración de conocimientos. Este carácter arqueológico en la conformación de las concepciones, en sentido foucaultiano, implica que estas no sean solamente el resultado dinámico de la práctica social del/la estudiante en el contexto educativo, sino también de la acción sociocultural que ejerce el ámbito familiar, del influjo de los medios de comunicación y, tratándose del profesorado en ejercicio, de la actividad social y profesional docente. Todo ello dentro de un devenir dinámico y cambiante.

Asimismo, en línea con los trabajos de González-Delgado (2014), somos conscientes de que el devenir de una disciplina escolar no es coto exclusivo de las decisiones docentes y del campo disciplinar. No obstante, no podemos negar la gran importancia e influencia que este tiene en cuanto sus acciones, siempre mediadas por un contexto y agentes escolares y sociales más amplio, definen cotidianamente los caminos por los que transitan las materias. Por su parte, tampoco pensamos que la escuela (y las disciplinas escolares) sean un espacio meramente reproductor; sin embargo, deben ser los mecanismos perpetuadores y los rasgos tradicionales uno de los objetos principales de nuestra preocupación en cuanto que son los que hay que comprender y atajar, respectivamente, para poder plantear de manera crítica otros escenarios en el devenir de las disciplinas escolares. De ahí también que no pueda extrañar nuestra ubicación preferente dentro de la propia noción del código disciplinar, puesto que esta pone el foco en destapar, antes que nada, las pervivencias de “los estratos más profundos de una tradición social” (Cuesta, 1997, p. 33).

4. CONCEPTUALIZAR LA TRANSFORMACIÓN CRÍTICA A TRAVÉS DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES DESDE LA FORMACIÓN INICIAL

Hasta este punto se ha afirmado la relación entre los recuerdos escolares, las concepciones docentes y la perpetuación de los aspectos continuistas de los códigos disciplinares de las materias escolares, enmarcando todo ello en las dinámicas de las representaciones sociales. Se concluye, pues, que es necesario efectuar una “pedagogía de la representación” que confronte al futuro profesorado con sus recuerdos individuales, con la memoria colectiva existente y las convicciones que dan cuerpo a su representación de la disciplina, para romper con los principios tradicionales adquiridos durante el proceso de escolarización y su socialización más amplia (Giroux, 2001; Pagès, 1999 y 2011; Parra, 2019). Esto supone, en línea con lo argumentado, otorgar capacidad de transformación crítica al/la docente (Giroux, 2001) y, a su vez, que pueda actuarse sobre las concepciones docentes y transformarlas hacia modelos más deseables. Pero conviene detenernos, precisamente, en el entendimiento crítico de este proceso de transformación o reestructuración de las concepciones.

Tal y como presuponen las teorías poscríticas, la subjetividad es, por definición, social y no existe una supuesta esencia neutra y objetiva presocial a la que volver. De este modo, no se trata de restaurar un pretendido “yo profesional” completamente libre y autónomo en consonancia con lo que las teorías críticas del currículum postulaban, pues este no existe. De lo que se trata es de que el/la futuro/a profesor/a tome consciencia de la definición y la formación de sus concepciones para que pueda construir críticamente su identidad como docente y, con ello, entre otros aspectos, decidir las finalidades a perseguir en los procesos de enseñanza y aprendizaje que implemente (Silva, 1999 y 2001). A este respecto, más que con el mero hecho de abrazar otras “formas”, la reacción y el cambio en la práctica están ligados a la explicitación de aquello que se hace, la significación de su contenido y las finalidades que mueven su ejecución (Arbeláez, 2005; Parra, 2019).

Sin embargo, como hemos explicado, los propios *consensos del sentido común* que alberga el código disciplinar hacen que esta no sea una tarea sencilla. Generalmente, como hemos indicado, no solemos tener consciencia de nuestras concepciones; mucho menos de la construcción sociogenética

a la que responden. Además, frecuentemente, estas se hallan bajo el influjo de elementos afectivos y de carácter valorativo. Su explicitación y el trabajo sobre las mismas no puede basarse, entonces, en una mera pregunta-respuesta, proceso-producto. De este modo, debe entenderse que su evolución hacia modelos didácticos críticos no se basa en una simple transformación de las concepciones a través de la cual se sustituyen las ideas previas “erróneas” por aquellas teorías *validadas* por la investigación didáctica. Esto sería no entender la definición conceptual de las concepciones y sus implicaciones prácticas, pues, como ya hemos apuntado, cada sujeto construye sus teorías en un marco de interacción sociocultural. Por ello, no podemos pensar ni pretender una transferencia “pura”, lineal y natural entre los resultados alcanzados por la investigación didáctica y la actividad docente en pro de una asegurada e inmediata mejora de la enseñanza (Arbeláez, 2005).

Si tenemos en cuenta estas premisas, podremos vislumbrar en el estudio de las concepciones de los/as futuros/as docentes y la línea del pensamiento del/la profesor/a marcos útiles de investigación y formación para erosionar las continuidades de los códigos disciplinares sobre la base de la (re)construcción del *conocimiento profesional* hacia modelos deseables (Ávila, 2000 y 2001; Ávila y Duarte, 2017).

Así, desde los años ochenta, el pensamiento del profesorado ha sido una línea de investigación comúnmente recurrida dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, tanto en el ámbito norteamericano como en el europeo. En un primer momento, dentro de esta línea, se prestó especial atención a los elementos procesuales y estructurales del pensamiento docente (Ávila, 2000). No obstante, tal y como señalan Porlán et al. (1998), a finales de los años noventa la preocupación ya viraba hacia la descripción y el análisis del contenido de las concepciones. Es precisamente este trabajo sobre su contenido el que permite, según el *Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES)*, analizar el *conocimiento profesional* de los/las docentes y plantear propuestas de desarrollo de dicho conocimiento en busca de la progresión desde modelos didácticos simples hacia modelos más complejos. A este respecto, Estepa (2000) y Solís et al. (2012) apuntan la importancia de indagar en torno a las concepciones científicas, didácticas y curriculares del profesorado para caracterizar su *conocimiento profesional* y ser el referente de partida en el proceso de formación docente. Se pretende con ello revelar las dificultades que imposibilitan la evolución de dicho conocimiento y explicitar la necesidad de activar procesos de reflexión en la praxis que propicien los cambios, pues “estos procesos permiten poner en cuestión las ideas interiorizadas durante su experiencia como alumnos y construir nuevos referentes en sus prácticas como profesores” (Solís et al., 2012, p. 510). Es decir, se apela al cambio de concepciones que, a su vez, repercutirá en la renovación de la enseñanza y aprendizaje.

Precisamente, a esta compleja relación entre profesorado, concepciones y renovación aludía Arbeláez (2005) cuando afirmaba que,

En la medida en que el docente es consciente de la naturaleza de sus conocimientos respecto a la función educativa y la enseñanza de su asignatura, entra en el camino de las innovaciones posibles, de los conocimientos y las acciones profesionales. El reconocimiento de su propio saber, como una especie de auto examen, le permite al profesor la elaboración de nuevas concepciones, en una tendencia evolutiva de construcción de nuevos significados en torno a la problemática educativa en la que se halla inmerso, que lo conduce a una clara y responsable conciencia de las decisiones que tome en su práctica cotidiana, y en general en su vida profesional (p. 72).

En línea con el entramado de mediaciones existente en el campo de las representaciones sociales y la acción (docente), conviene resaltar la necesidad de entender todas estas afirmaciones desde posicionamientos no ingenuos, esto es, sin afirmar posibilidades o relaciones lineales entre cambio conceptual y cambio práctico.

Así las cosas, en sus estudios, Porlán et al. (1997 y 1998) definieron el *conocimiento profesional del profesorado* con base en la yuxtaposición de cuatro tipos de saberes de distinta cualidad, “generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente

aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales”, a saber: los *saberes académicos*; los *saberes basados en la experiencia*; las *rutinas y guiones de acción*; y las *teorías implícitas* (Porlán et al., 1997, p. 158). De su configuración resultan determinados obstáculos hacia estadios de *competencia profesional* más idóneos. La concreción de todos estos saberes -al menos, en su estadio más simple o frecuente (siguiendo las hipótesis de progresión)- se corresponden, en mayor o menor medida, “con estereotipos sociales hegemónicos que, precisamente por este carácter hegemónico, sobreviven sin necesidad de tener que apoyarse en justificaciones y argumentaciones conscientes y rigurosas, arrojadas en el peso de la tradición y de las evidencias aparentes de sentido común” (Porlán et al., 1997, p. 159). De este modo, a partir de la formulación de diferentes niveles de *conocimiento profesional*, Porlán et al. (1998) ofrecieron una hipótesis de progresión para cada categoría objeto de su estudio en la que habría un primer nivel vinculado con un *modelo didáctico de tipo tradicional*; unos niveles intermedios relacionados con las *tendencias tecnológica y espontaneísta*; y, finalmente, un tercer nivel vinculado con un *modelo didáctico investigativo complejo*, el cual se acercaría al *conocimiento profesional deseable*.

Estos niveles que fundamentan la hipótesis de progresión los entendemos, en nuestro caso, como un marco de utilidad flexible; una categorización que nos ayuda a pensar el perfeccionamiento en la *competencia profesional* docente y su posible concreción (basada en la investigación específica) en el profesorado de Ciencias Sociales (Cuenca-López y Estepa, 2006). Por su parte, en su conceptualización, este modelo investigativo debe incluir las aportaciones de las teorías críticas y poscríticas en relación con la necesidad de formar profesionales emancipados, con autonomía en la toma de decisiones y cuyas reflexiones desde la praxis estén dirigidas y enfocadas a contribuir a la transformación social fundada en valores democráticos. Ello presupone una formación docente no solamente disciplinar y psicopedagógica, sino también sociológica, ética y reflexiva, lo que implica una visión compleja del *conocimiento profesional deseable* como un conocimiento interesado, es decir, fundamentado ideológicamente (Giroux, 2001 y 2013; Silva, 1999 y 2001).

En lo que respecta a los saberes que según Porlán et al. (1997 y 1998) caracterizan el *conocimiento profesional*, si bien es cierto que los tres últimos saberes indicados -basados en la experiencia, rutinas o teorías implícitas- se originan, desarrollan o explicitan en el contexto propio de la experiencia profesional, al analizar las concepciones docentes del profesorado en formación (que a su vez, incluye el Prácticum) los cuatro saberes resultan inseparables y están presentes de alguna forma en el estudiantado: las concepciones en torno a los *saberes académicos* se forjan considerablemente durante el período de escolarización y formación inicial; el/la docente en formación puede identificar o suscribir determinados *patrones basados en la experiencia* del Prácticum; y las *rutinas y guiones de acción* que ha adquirido pasivamente en su etapa como alumno/a puede que queden reforzadas durante el paso por la formación inicial y, concretamente, el Prácticum, o que, por el contrario, sean puestas en evidencia por el/la estudiante; todo lo cual tiene detrás determinadas *teorías implícitas* que cabría desvelar.

Con todo, desde un entendimiento sociogenético de las materias escolares, no concebimos el paradigma del pensamiento del profesorado y la hipótesis de progresión desde pretensiones de tipo idealista que consideren que “la enseñanza es perfectible mediante el recurso a técnicas y artefactos de transmisión e instrucción más o menos ingeniosos y/o ‘modernos’” (Mainer, 2007, p. 12). Un conocimiento de determinadas técnicas didácticas que, además, ocultaría intenciones no tan evidentes ni felices y que estaría sostenido por un *campo profesional* y un lugar de partida sobre el que cabría igualmente ejercer una *actitud de sospecha*. Así, no se trata de realizar un análisis de las concepciones y el peso que ellas ejercen y sobre el que ellas tiene el código disciplinar para, acto seguido, apuntar “lo que debe saber” un/a profesor/a para ser un/a “buen/a profesional”, sino de entrever y apuntar lineamientos que contribuyan a despertar el espíritu crítico en el/la futuro/a docente, ayudándole a transitar su propio camino profesional. Recordemos que, más allá de la propuesta en torno a un *conocimiento profesional deseable*, la línea de estudio sobre las concepciones docentes en relación

con el pensamiento del profesorado se basa, en buena medida, en afirmar el peso de la tradición sobre dichas concepciones y la necesidad de revertirlo. Así, a nuestro modo de ver, desde la Didáctica Específica, esta sería una perspectiva desde la que los análisis sociogenéticos de las disciplinas escolares encontrarían su canalización *práctica* para lograr la transformación educativa.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: IMPLICACIONES INVESTIGATIVAS DEL ENTRAMADO TEÓRICO Y RETOS PARTICULARES DESDE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE

Si la naturaleza de las representaciones sociales (dentro de las cuales los códigos disciplinares) debe entenderse en una óptica diacrónica del tiempo largo, el estudio de las concepciones debe realizarse contando con esta tradición sedimentada a lo largo del tiempo. Un estudio *presentista* de las concepciones que no tenga en cuenta las dinámicas que las han construido (y, por tanto, el código disciplinar de una determinada materia) será, pues, un estudio con escaso potencial de cambio *real*. A este respecto, basándonos en el entramado expuesto, los *modelos de progresión* fijados para una materia escolar no pueden ser, como el/la lector/a bien sabe, generales, siempre válidos y universales. Desde su estudio desde la Didáctica Específica, entendemos que debemos erigir *modelos de progresión*, siempre flexibles, concretos (respecto a la asignatura abordada) y adaptables, desde una mirada no dogmática, a los avances y resultados de las investigaciones académicas.

Si nos centramos en el contexto español, hace ya un tiempo que la Didáctica de las Ciencias Sociales dispone de estudios como los de Cuesta (1997), Luis y Romero (2007) o Mateos (2008), los cuales se han ocupado de comprender sociohistóricamente la Historia y la Geografía escolares. En este sentido, contando con ellos, trabajos como los de Borja y Parra (2017), Gómez-Carrasco et al. (2018), Parra y Fuertes (2019) o Souto et al. (2014), entre muchos otros, han reparado, desde postulados sociocríticos, en el peso de las concepciones y los recuerdos en la perpetuación y cambio de las materias escolares desde la formación inicial.

No obstante, y por eso su especial mención en este caso, la Didáctica de la Historia del Arte ha tenido, en este sentido, una investigación menor y más fragmentaria. Es cierto que estudios como los de Caballero (2002), Crespo-Delgado (2015), Escribano-Miralles y Molina (2015), Feliu (2011), González (1995), Guillén (2012), López y Monteagudo (2016), Martín-Martínez (2012), Monteagudo y Vera (2017), Rodríguez y Bodelón (2012), Rodríguez y González (2009) o Sánchez de Andrés (2011), entre otros, han revelado, centrados en diferentes intereses y niveles educativos, ciertos rasgos tradicionales en la materia, de los que podemos entrever su pervivencia en el tiempo largo. Por otra parte, contamos con algunos estudios, entre los cuales los de Alonso (1998), Ávila (2000 y 2001), Blanco (2004), Llobet (2000) o Santamaría y Asensio (2003), que, enmarcados mayoritariamente en la línea del pensamiento del profesorado, caracterizaron las concepciones en torno a la materia y mostraron las permanencias tradicionales que convendría atajar y, en algunos casos, los caminos *innovadores* que cabría explorar. Sin duda, estudios como estos constituyen modelos empíricos de los que partir en la categorización y teorización de las concepciones docentes, así como en el planteamiento de propuestas de transformación conceptual. No obstante, en estos casos, con la excepción de Llobet (2000), la investigación se ocupó exclusivamente del profesorado en activo, lo cual entendemos que puede estar estrechamente vinculado con la inexistencia de una plataforma de formación inicial en esos momentos comparable con la actual concreción del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria y la participación que en él tienen las Didácticas Específicas.

Así las cosas, a nuestro entender y a tenor del marco de estudio esbozado en este trabajo, uno de los retos de la Didáctica de la Historia del Arte es el de actualizar y cohesionar sus investigaciones alrededor de un análisis sólido y específico de la sociogénesis escolar de su existencia, lo cual permitiría vincular los estudios sobre las concepciones (en la formación inicial) con el devenir de los cambios y las continuidades del código disciplinar de la materia. Ello posibilitaría una fundamentación más consistente de niveles de progresión sobre los que estructurar propuestas de transformación conceptual. A este respecto, en lo referido a las concepciones, se echan en falta

trabajos que desde esta didáctica específica incidan en la formación inicial. En nuestro caso, hemos publicado algunas aportaciones, aún parciales y preliminares, que, ubicados en este estadio de formación docente, pretenden avanzar en diálogo con otros estudios (muchos de ellos aquí citados), para fundamentar una transformación crítica de la representación de la Historia del Arte escolar (López-Castelló, 2021 y 2022).

Finalmente, en lo referido a la unión de los campos de investigación que hemos propuesto para rastrear la incidencia del código disciplinar de la Historia del Arte en la acción docente desde la formación inicial, debemos destacar ciertas particularidades que no se dan en materias como la Historia y la Geografía. Actualmente, un/a futuro/a docente de Historia del Arte puede no haber dado la materia -al menos como asignatura autónoma- en toda su escolarización, incluyendo incluso la formación universitaria. De este modo, el estudio de las concepciones del profesorado de Historia del Arte en formación tiene una dimensión específica respecto al peso de la memoria escolar en la perpetuación de la *tradición*. En este caso, dada su particularidad, debemos poner especial énfasis en las mediaciones que ejercen los recuerdos universitarios (tanto en su vertiente disciplinar como didáctica), el proceso de oposición y, más allá del plano escolar, los demás agentes de socialización.

Referencias

- Adler, S. A. (2008). The Education of Social Studies Teachers. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-350). Routledge.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(56), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5641500>
- Alonso, A. M. (1998). *El profesorado asturiano ante la enseñanza de la Historia del Arte*. Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Paidós.
- Arancibia, M. M. (2012). *Concepciones del profesor sobre aprender y enseñar historia y su relación con tipos de usos educativos de las TIC* (Tesis doctoral). Universitat Oberta de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10803/126403>
- Arbeláez, R. (2005). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores* (Tesis doctoral). Universitat de València. <http://roderic.uv.es/handle/10550/15414>
- Ávila, R. M. (2000). Los profesores de Historia del Arte: análisis de sus concepciones y propuesta de formación. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 335-354). Servicio de Publicaciones-Universidad de Huelva.
- Ávila, R. M. (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Díada.
- Ávila, R. M. y Duarte, O. (2017). Las unidades didácticas como eje de integración del conocimiento práctico profesional en la educación patrimonial. Cambios epistemológicos del profesorado en formación. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 25-33). Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Bernstein, B. (1992). *The structuring of pedagogical discourse. Class, codes and control*. Vol IV. Routledge.
- Blanco, C. (2004). *La enseñanza de la Historia del Arte en Educación Infantil y Primaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Borja, S. y Parra, D. (2017). Cambios y permanencias en la concepción de la historia de estudiantes de magisterio de la Universitat de València. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García.

- (Coords.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 34-41). Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Buriticá, D. A. y Bernal, J. D. (2017). Concepciones y representaciones sociales sobre el recreo escolar: prácticas que lo configuran en un escenario para la construcción de paz con niños y niñas desde la escuela. *Ideales*, 6, 141-153. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1730>
- Caballero, M. R. (2002). *Inicios de la Historia del Arte en España: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)*. CSIC.
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educaçao*, 44, 1-13. 10.5935/2175-3520.20170001
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico una relación problemática. *Boletín de Psicología*, 86, 7-25. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86.htm>
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40.
- Crespo-Delgado, D. (2015). Enseñanza de la Historia del Arte. Orígenes e Ilustración. *Imafronte*, 24, 43-72. <https://revistas.um.es/imafronte/article/view/243471>
- Cuban, L. (1984). *How Teachers Taught: constancy and change in american classrooms 1890-1980*. Longman.
- Cuesta, R. (1997). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Cuesta, R. (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 17, 3-23. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2994/2563>
- Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(23), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014>
- Cuenca-López, J. M. y Estepa, J. (2006). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 61, 85-98.
- Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38(153), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.153.57636>
- Díaz, J. L. (2009). Persona, mente y memoria. *Salud Mental*, 32, 513-526. http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/1321
- Domingos, M. (2019). Habitus docente, sens pratique e representações sociais. En M. de F. Barbosa-Abdalla (Org.). *Bourdieu e Moscovici. Fronteiras, interfaces e aproximações* (pp. 19-46). Editora Universitária Leopoldlanum.
- Escolano, A. (2010a). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 43-64. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111961>
- Escolano, A. (2010b). Memoria de la escuela e identidad narrativa. *Cabás*, 4. <http://revista.muesca.es/articulos4/148-memoria-de-la-escuela-e-identidad-narrativa>
- Escribano-Miralles, A. y Molina, S. (2015). La presencia de la historia del arte en el nuevo currículum de educación primaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 15-24.
- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagès, J. Estepa, y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 313-334). Servicio de Publicaciones-Universidad de Huelva y AUPDCS.

- Feliu, M. (2011). Metodologías de enseñanza y aprendizaje del arte en la Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 85-102. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2363>
- García-Martínez, A. (2008). Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. *Nómadas*, 18(2), 211-222. <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808230211A>
- García-Pérez, F. F. (2010). La investigación en didáctica de las ciencias sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 399-416). IFC (CSIC).
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Giroux, H. A. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Con-Ciencia Social*, 17, 55-71.
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Pérez, R. A. y Mirete-Ruiz, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Gonzálbez, E. (1995). Sobre la enseñanza de los contenidos histórico-artísticos en la Educación Secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 5, 95-100.
- González-Delgado, M. (2014). Continuidades y cambios en las disciplinas escolares: apuntes para una teoría sobre la historia del currículum. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(4), 262-289. <https://doi.org/10.14201/eks.12342>
- Guillén, M. (2012). Libros de texto y enseñanza de la Historia del Arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, 93-99.
- Kandel, E. R. (2007). *En busca de la memoria: nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Katz.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción*. Morata.
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las Ciencias Sociales. *Profesorado, revista del currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-22. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42103>
- Llobet, C. (2000). Los conocimientos de Historia del Arte de los alumnos de formación inicial del profesorado de Educación Primaria: un estudio de caso. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 413-424). Servicio de Publicaciones-Universidad de Huelva y AUPDCS.
- López, R. y Monteagudo, J. (2016). Las Pruebas de Acceso a la Universidad de la asignatura de Historia del Arte. Análisis de su estructura y contenido. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 45-64. <https://doi.org/10.7203/dces.30.4314>
- López-Castelló, R. (2021). La Historia del Arte escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 55-66. <https://doi.org/10.5209/rced.68010>
- López-Castelló, R. (2022). Concepciones sobre la Historia del Arte en la formación didáctica inicial. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 16, 191-215. <https://doi.org/10.6018/pantarei.496851>
- Luis, A. y Romero, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Mainer, J. (2007). *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza.
- Martín-Martínez, J. (2012). La institucionalización de la Historia del Arte en Valencia: de académicos a universitarios. *Archivo de Arte Valenciano*, 93, 159-174.
- Mateos, J. (2008). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.

- Monteagudo, J. y Vera, M. I. (2017). Qué aprenden los alumnos sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 229-254. <https://doi.org/10.6018/j/308981>
- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Cuáles son? ¿Cómo aprovecharlas? *Investigación en la escuela*, 28, 103-114.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 161-178. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/23928>
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/276>
- Pagès, J. y Pacievitch, C. (2011). Instrumentos para la evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de ciencias sociales, de geografía e historia del alumnado del máster de secundaria. En P. Miralles, S. Molina. y A. Santisteban (Coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 379-389). AUPDCS.
- Parra, D. (2018). El peso de la tradición en la representación y los usos públicos de la Historia escolar. En A. Delgado y A. Rivera (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la Historia e identidad nacional* (pp. 55-74). Comares.
- Parra, D. (2019). Representación de la Historia escolar y crítica del consenso del sentido común. En D. Parra y C. Fuertes (Coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 73-98). Tirant lo Blanch.
- Parra, D. y Fuertes, C. (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant Humanidades.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15(2), 155-171. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>
- Rausell, H. y Valls, R. (2021). Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 96(35.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82056>
- Rodríguez, C., y Bodelón, B. (2012). Las huellas de la enseñanza de la Historia del Arte en los institutos madrileños (1835-1936). *Espacio Tiempo Y Forma. Serie VII, Historia Del Arte*, 25, 345-372. <https://doi.org/10.5944/etfvii.25.2012.9297>
- Rodríguez, M. y González, C. (2009). La prueba de selectividad de historia del arte: propuesta para un debate. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 59-73.
- Sánchez de Andrés, L. (2011). Manuales de origen krausista para la enseñanza de la estética y la historia del arte y de la música en los institutos de Bachillerato. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(749), 535-545. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.749n3007>
- Santamaría, J. y Asensio, M. (2003). Paradigmas utilizados por el profesorado de bachillerato en historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 18-29.
- Santana, D. (2019). *Participación escolar y gestión ambiental: una dialéctica educativa. Estudio de casos de los parques naturales de la Comunitat Valenciana* (Tesis doctoral). Universitat de València.
- Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Auténtica.
- Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.

- Solís, E., Martín, R., Rivero, A. y Porlán, R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Euskera sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 496-513. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2805>
- Solís, E., Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (2012). Las concepciones de los profesores de ciencias de secundaria en formación inicial sobre metodología de enseñanza. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 495-514. <https://revistadepedagogia.org/lxx/no-253/las-concepciones-de-los-profesores-de-ciencias-de-secundaria-en-formacion-inicial-sobre-metodologia-de-ensenanza/101400010260/>
- Souto, X. M., Martínez, N. y Parra, D. (2014). La representación poliédrica de la memoria escolar. Un proyecto de investigación sobre las clases de Historia de España. En N. Martínez (Dir.), *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 29-52). Nau Llibres.
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20778>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

López-Castelló, R. (2023). Erosionar la representación de una disciplina escolar: recuerdos, concepciones y formación docente en la Historia del Arte. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 45, 131-146. DOI: 10.7203/DCES.45.27246