

# La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?

por *Carlos Marcelo Andelique*

Universidad Nacional del Litoral

marceloandelique@yahoo.com.ar

---

## Resumen

El contexto educativo donde se inscriben las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de Historia plantea una serie de problemas y dificultades que demanda respuestas a las instituciones de formación docente. En este trabajo se procura reflexionar sobre aquellas herramientas y competencias teóricas y metodológicas de la disciplina y de la Didáctica de la Historia que deberían conformar el repertorio de la formación de un profesor de historia reflexivo y crítico. Con el objetivo de pensar alternativas curriculares y abrir el debate sobre la actual formación docente, se cierra el trabajo con una propuesta de posibles espacios curriculares en los planes de estudio de los profesorados de historia que permitan articular conocimientos, revisarlos, recrearlos y reflexionarlos críticamente en función de la enseñanza.

## Palabras clave

Formación docente; profesor de historia; autonomía; pensamiento reflexivo y crítico; relación teoría – práctica.



## Didactics of history and teacher education: What history teachers schools need?

## Abstract

The educational context in which are inscribed the teaching practices of future teachers of history raises a number of problems and difficulties that demand answers to the teacher training institutions. This paper seeks to reflect on those tools and skills of theoretical and methodological discipline and teaching of history should form the repertoire of the formation of a reflective and critic history professor. In order to think about alternative curriculum and open the current debate on teacher training, the work closes with a proposal of possible curriculum areas in the curriculum of history teachers to articulate, revise, re-create and reflect critically on knowledge for teaching.

**Keywords**

Teacher training; teacher of history; autonomy; reflective and critical thinking; relationship theory – practice.

**El contexto educativo que interpela a la formación docente**

Actualmente, la enseñanza de la disciplina en las escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe expresan una serie de problemas que hemos podido relevar a través de las observaciones y el seguimiento que hacemos de las prácticas docente<sup>1</sup> de la historia llevadas a cabo por los estudiantes de la carrera del Profesorado en Historia de la FHUC de la UNL. Estas observaciones y evaluaciones que hemos podido realizar en este tiempo no difieren de las conclusiones o análisis realizados por diferentes investigadores sociales.

En general, los problemas y dificultades que se evidencian son: la falta de interés de los alumnos por la historia y las ciencias sociales, la memorización y la reproducción de información sociohistórica de libros de textos como estrategia básica de aprendizaje con escaso anclaje conceptual de análisis, las limitaciones en el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes, la desvalorización social de la educación, la persistencia de estereotipos en las representaciones sobre lo social y lo histórico que obstaculizan los aprendizajes, dificultades en la comprensión de conceptos estructurantes propios de la disciplina como son el tiempo histórico, la explicación y las fuentes, la escasa utilización de propuestas de enseñanza basadas en las metodologías propias del campo de la investigación historiográfica, la ausencia del historiador–autor en las aulas.

Esta agenda de problemas se han profundizado con la reforma educativa impulsada en los noventa, que significó para la disciplina una importante pérdida de espacio en el currículum, materializada en la reducción de horas cátedra<sup>2</sup> destinadas a la enseñanza de la historia, vedando a los jóvenes de conocimientos históricos y sociales y de un lugar desde donde pensar crítica y reflexivamente la sociedad.

No obstante, a partir de la reforma se generaron una serie de cambios que se expresaron en la incorporación en el currículo de nuevos contenidos provenientes de los últimos aportes producidos por las nuevas corrientes historiográficas. Como parte de este mismo proceso, también se produjeron cambios en las concepciones del libro de texto: incorporación de innovaciones bibliográficas que responden a los avances de la “historia investigada”,<sup>3</sup> inclusión de fuentes primarias, de material gráfico e ilustraciones.

Sin embargo, estos cambios no se materializaron en las aulas debido a tres razones fundamentales: en primer lugar, los profesores no tuvieron posibilidades de actualizarse a través de cursos de capacitación en servicio que les permitiera analizar críticamente los nuevos contenidos y las nuevas formas metodológicas de enseñanza que los mismos requerían. En segundo

lugar, se produjo un incremento de contenidos en el contexto de una reducción de la carga horaria de las asignaturas de historia en los diferentes cursos del secundario. Y por último, el cambio curricular no fue acompañado de cambios en las concepciones epistemológicas de la disciplina de los profesores que siguen anclados en una enseñanza de la historia de carácter enciclopedista propia de la historiografía decimonónica. Es decir, se puede observar una permanencia en nuestras aulas, de aquello que Pilar Maestro González había identificado en la década del noventa, como una contradicción en la enseñanza de la historia en las escuelas españolas: se renuevan los contenidos pero no se renueva la concepción teórica y epistemológica de la historia. De esta manera, el cambio es un barniz que no transforma las concepciones sobre el conocimiento histórico, cuestión que depende del profesor, de sus decisiones. Como bien señala Pilar Maestro:

*“No se trata sólo de ‘modernizar’ los contenidos, se trata de modernizar la concepción misma, los fundamentos de la Historia enseñada. Esa reconstrucción es preciso realizarla en el pensamiento del profesor y también en el imaginario social de que se nutre, en planes y programas oficiales, en libros de texto, en enseñanzas universitarias, en un imaginario docente que implica, como ya hemos apuntado, a muy diferentes grupos sociales. Pero lo fundamental es sin duda considerar el pensamiento del profesor y su práctica, donde todo lo demás acaba confluyendo”.* (Maestro González, 1997:21)

Además, esta realidad se inscribe en un proceso de distanciamiento del docente con el conocimiento que es directamente proporcional a la cantidad de años que lleva de permanencia en el sistema. Esta enajenación del conocimiento tiene múltiples causas: condiciones de trabajo adversas para ejercer la profesión,<sup>4</sup> escasa relación con los centros de formación docente (Institutos de Formación Docente y Universidad), situación social de los alumnos, inadecuadas condiciones edilicias, aumento en la demanda de actividades administrativas y burocráticas. En cierta medida, estas causas explican lo que Achilli denomina como un modo relacional enajenado del conocimiento que

*“implica un corte a modo de profunda disociación, entre el/los conocimientos generados en el campo de la investigación y aquellos conocimientos que circulan en el aula. O, es más claro decir —aunque parezca más duro— que se trata de una práctica docente disociada del conocimiento. Supone una relación de ‘exterioridad’ con los conocimientos generados. Un ‘contacto’ con determinado campo de conocimientos ‘obligado’ por los requerimientos de la práctica pedagógica. En este sentido, se construye una práctica reducida a mera transmisión, a un trabajo de ‘ejecución’ de un conocimiento ‘externo’ al docente. Una práctica limitada a la circulación de un conocimiento ‘ajeno’, ‘no perteneciente’ ni incorporado a la propia experiencia de trabajo. Es decir, una práctica docente alienada en la medida que se trabaja con un conocimiento que ni se ha generado ni se lo ha apropiado significándolo y re-significándolo en el proceso pedagógico”.* (Achilli, 1998:38)

En este marco, difícilmente se pueden producir cambios profundos en las propuestas metodológicas de enseñanza de los profesores en las escuelas secundarias —a pesar de los debates y los trabajos teóricos que se produzcan en el seno de las instituciones de formación docente, en congresos y seminarios sobre enseñanza—, si no se cambian las condiciones de trabajo de los docentes y si no se generan relaciones genuinas entre teoría y práctica en espacios colectivos de debate y producción, donde participen los actores involucrados.

### **Cómo pensar la formación en este contexto: algunas respuestas**

El desafío de enseñar en este contexto sociocultural interpela a las instituciones de formación y obliga a redefinir acuerdos mínimos para formar a los futuros profesores. Ahora bien, qué conocimientos y competencias debe manejar un profesor de historia. Un camino posible para comenzar a trazar algunas respuestas podría construirse a partir de las exigencias que un profesor de historia debe responder a la hora de elaborar y desarrollar propuestas de enseñanza.

En este sentido, una de las demandas primeras que le aparece a un profesor de historia son los conocimientos sobre la disciplina. La enseñanza de la historia requiere del manejo crítico de conceptos específicos y epistemológicos, de información histórica y de los procesos metodológicos que posibilitan la construcción del conocimiento histórico. Evidentemente, los espacios curriculares de formación disciplinar son fundamentales en cualquier carrera docente, ya que todo profesor de historia para poder enseñar debe antes que nada saber historia. No se puede enseñar aquello que no se conoce. Y esto es así porque, como bien señala Gonzalo de Amézola, “saber historia para enseñarla e innovar en las prácticas docentes de manera significativa, aunque no es condición suficiente, si es una condición necesaria” (De Amézola, 2008:130).

Y son importantes porque los contenidos históricos incorporados en los diferentes espacios curriculares de la formación disciplinar son los insumos que posibilitan al futuro docente contar con los elementos necesarios para poder seleccionar conceptos e información histórica con criterios fundados científicamente. Una tarea nada sencilla, ya que lo enfrenta al dilema de las opciones teórico–epistemológicas e historiográficas, antesala de definiciones centrales, que van a expresar la concepción que sobre la disciplina se posea, aunque esta no sea necesariamente pensada.

El valor epistemológico de lo qué se enseña y por qué se hace, fundamentar por qué se decide optar por unos conceptos específicos, hacer explícita la corriente historiográfica a partir de la cual se analiza, dar lugar a otras interpretaciones, contemplar la enseñanza de conceptos estructurantes propios de la disciplina tales como: el tiempo histórico (estructura/sincronía, proceso/diacronía, diferentes temporalidades, periodizaciones, duración, coyunturas); sujetos históricos (individuales y colectivos); la explicación; las fuentes históricas y su relación con el historiador; son cuestiones que se traducen implícita o explícitamente en las propuestas metodológicas a desarrollar en las aulas. Por lo tanto, abordarlos y reflexionar sobre ellos pensando en la enseñanza, resulta insoslayable en el proceso de formación del profesor. Es necesario que el estudiante aprenda y adquiera cada vez más conciencia a lo largo de la carrera sobre las formas de construcción y apropiación del conocimiento histórico. Las herramientas conceptuales y metodológicas que incorpore será una de las bases fundamentales a partir de las cuales podrá plantearse su enseñanza. De esta manera, la reflexión crítica sobre la naturaleza de lo histórico y sobre las diferentes perspectivas de análisis de la realidad socio–histórica permitirá a los estudiantes en proceso de formación docente fundamentar la selección y organización de los contenidos, y la utilización de determinadas metodologías.

Pero la selección de contenidos históricos y sociales requiere además reflexionar sobre la responsabilidad social y el compromiso ético y político que demanda su enseñanza. En este

sentido, *para qué enseñar historia* debe constituirse en un interrogante ineludible en la formación que permita pensar las intencionalidades éticas, políticas, sociales y valorativas de aquello que se decide enseñar. Esto obliga a reflexionar sobre el sentido y la utilidad del conocimiento histórico y social. El estudiante, aprendiz de profesor, debe ser consciente de esta responsabilidad, ya que la enseñanza implica asumir compromisos que indefectiblemente son públicos, ya sean por omisión o por opción. Y esto es así porque, como dice Barros,

*“El elemento decisivo del espacio público de la historia, son las escuelas: en ningún otro lugar es más conveniente que el profesor de historia actúe como un historiador público, comprometido con la tarea de hacer de los alumnos parte activa del sujeto de la historia que se aprende y que se hace. Para ello es preciso reclamar motu proprio el carácter público de la historia que investigamos y enseñamos en las instituciones públicas del Estado”.* (Barros, 2008:212)

En la enseñanza de la historia no se puede ser neutral ni imparcial. Por el contrario, exige discutir el rol y pensarse como actor social inserto en la realidad. Esto implica un compromiso con la sociedad de su tiempo, con el presente. Ser consciente del rol social que nos cabe como intelectuales críticos de la historia lleva necesariamente a pensar sobre el uso público que hacemos del conocimiento que portamos ¿Para qué puede ser útil conocer la historia? ¿Qué sentido tiene saber historia? Como bien señala J. Fontana:

*“El uso público empieza con la educación, de la que recibimos los contenidos de una visión histórica codificada, fruto de una prolongada labor de colonización intelectual desde el poder quien ha decidido cuál es ‘nuestro’ pasado, porque necesita asegurarse con eso que compartimos ‘su’ definición de la identidad del grupo del que formamos parte, y que para conseguirlo no tiene inconveniente en controlar y censurar los textos y los programas. Porque eso de la historia es demasiado importante para dejarlo sin vigilancia. Orwell ya había dicho, en su visión de un mundo totalitario, que ‘quien controla el pasado controla el futuro, y quien controla el presente controla el pasado’”.* (Fontana, 2004:17)

Evidentemente, este rol de “vigilantes” de la historia al que nos invita Fontana, nos demanda un compromiso de lucha por los sentidos que trasciende las fronteras del aula o los escenarios de los actos escolares. Si estamos convencidos que ser profesor de historia implica enseñar a otros a “pensar históricamente” de una manera crítica, obliga a reflexionar el rol que cumple el profesor ante los usos públicos que se hacen de la historia. Y esto debe estar previsto en los espacios curriculares disciplinares y pedagógicos de la carrera.

Pero además, ser profesor de historia implica asumir un rol que excede la enseñanza de la disciplina, en tanto somos trabajadores intelectuales integrantes de un colectivo que tiene sus propias problemáticas institucionales y laborales. En este sentido, pensar el rol docente requiere contextualizar la realidad educativa donde se inscribe nuestra labor. Y este trabajo que realizamos cotidianamente en las aulas puede tomar básicamente dos caminos: el de la reproducción del sistema o el de la transformación. ¿Cómo evitar la reproducción del sistema? ¿Cómo constituirse en intelectuales transformativos sin caer en discursos retóricos con escaso anclaje en la práctica? Un posible camino es la adquisición de teorías críticas que permitan pensar el contexto social, económico y político en el que se insertan las prácticas de enseñanza. Sin estos referentes teóricos, no hay dudas que el docente corre serios riesgos de ser una “presa” más de

la rutinización de las prácticas y de la reproducción de marcos socioculturales alienantes. La alienación, producto de sus condiciones de trabajo y de las rutinas, se encarna en los cuerpos y en las mentes de los docentes y se potencia si el trabajo en las aulas se hace en soledad, con escasas posibilidades de contrastar y/o discutir con otros, y sin herramientas conceptuales para pensarse. Por lo tanto, se hace imprescindible el abordaje durante la formación de marcos teóricos que proporcionan las ciencias sociales para potenciar el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico que posibilite analizar la compleja trama donde las prácticas educativas alienantes se producen y reproducen. Como bien señala Ana Zavala:

*“debemos necesariamente volver a la capacidad teorizadora que tenga el sujeto de la práctica, porque de eso depende en buena medida la riqueza y tal vez la ‘eficacia’ de la reflexión. En este punto pueden resultar esenciales sus conocimientos históricos, sus apuestas historiográficas (así como sus propias repugnancias —prejuicios— y rechazos en la materia), sus percepciones acerca de la historia, de la enseñanza, del sistema educativo, de las teorías del aprendizaje, de la didáctica —por supuesto—, pero también del psicoanálisis, del marxismo. De la fenomenología, del cristianismo, al mismo tiempo que sus opciones sociales, políticas e ideológicas, entre muchas otras posibles. Estos saberes formales, catalogados como hemos visto en una clave afectiva según la cual cada sujeto cree más en unos que en otros (a pesar de saberlos a todos, posiblemente por igual) son en buena medida la materia prima de la reflexión”.* (Zavala, 2008:254)

Evidentemente, los referentes teóricos cumplen un papel fundamental en todo proceso reflexivo sobre las prácticas, ya que si estos no existen, la reflexión puede transformarse en una justificación de las rutinas enquistadas en las instituciones, en una coartada para continuar reproduciendo prácticas alienadas.

### **Qué rol le cabe a la Didáctica de la Historia**

La Didáctica de la Historia debe configurarse como un lugar dentro de la carrera que posibilite a los alumnos revisar reflexiva y críticamente los contenidos relacionados con la formación disciplinar específica y profundizar en el plano teórico y metodológico de la formación pedagógica desde la perspectiva del que enseña,<sup>5</sup> lo cual implica formularse nuevos interrogantes, asumir un conjunto de acciones que obligan a desplegar los conocimientos adquiridos, tomar conciencia de la necesidad de una formación permanente, desafiar a la imaginación y creatividad, buscar y construir propuestas alternativas de enseñanza, generar recursos y estrategias metodológicas innovadoras, descentrarse para poder pensar en “el otro”, para orientarlo en sus aprendizajes. Pero para poder llevar a cabo este proceso de descentración, es necesario dar el salto que permita pensar en el que aprende. Como señala Bain:

*“Los maestros de historia deben ir más allá de hacer Historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender Historia y a aprender a pensar históricamente. Por consiguiente, los maestros de Historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de Historia; e ir más allá de los temas historiográficos problemáticos y tomar en cuenta a sus estudiantes y el contexto en el que estos aprenden Historia”.* (Bain, 2005:5)

Es decir, la Didáctica de la Historia se constituye en un espacio de síntesis y de integración de la formación disciplinar específica y de la formación pedagógica, de construcción de herramientas teóricas y metodológicas para el desempeño en la práctica docente de manera autónoma, crítica, reflexiva y creativa.

Atendiendo a esta particularidad, desde la Didáctica de la Historia se deben brindar las herramientas conceptuales y metodológicas para que los estudiantes puedan establecer una relación dialéctica entre la (s) teoría (s) y la práctica, entendiendo que “lo práctico llega a ser en lo teórico al igual que éste llega a ser en lo práctico.” (Aranguren, 1997:89)

De esta manera, se pueden generar momentos para la reflexión que permiten a los estudiantes mirarse como sujetos de enseñanza y de aprendizaje, resignificando críticamente los conocimientos disciplinares adquiridos en función de la enseñanza, dimensionando de esta manera, la complejidad de la práctica, tanto en la escuela media como en el ámbito universitario.

Qué enseñar y para qué hacerlo deben necesariamente encuadrar las reflexiones iniciales que inmediatamente convocan al cómo. Para responder a estos interrogantes fundamentales, desde la Didáctica de la Historia se deben abrir espacios para que los estudiantes puedan acceder a nuevos planteos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

En este marco, cobran relevancia el análisis y la puesta en escena de nuevas líneas de investigación que basan su propuesta en la relación pasado–presente, en el desarrollo de capacidades de comprensión a partir de la construcción de propuestas de enseñanza alternativas, en metodologías de enseñanza que incluyan el trabajo con fuentes primarias, con categorías temporales, con resolución de problemas, con actividades empáticas, con medios audiovisuales; que atienden a la construcción del conocimiento histórico, a la identificación de los actores y de los conflictos sociales, de los cambios, de las permanencias.

Pero a la vez, *cómo enseñar* exhorta a los estudiantes en formación a pensar y considerar las características de *quiénes son los que aprenden*, a analizar en profundidad las posibilidades y dificultades que presenta la construcción del conocimiento histórico y social, las concepciones y representaciones sobre lo histórico y lo social que obturan las posibilidades de aprender, las capacidades de comprensión que posibilitan el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo.

Por otra parte, enseñar a enseñar debe generar el intercambio horizontal entre los estudiantes, ya que el debate propicia la construcción de sujetos reflexivos y críticos a través de la socialización de experiencias y conocimientos adquiridos a lo largo de la formación, tanto en las materias disciplinares como en las pedagógicas. Estas instancias de intercambio grupal permiten poner de relieve teorías implícitas, a veces contradictorias, construidas durante sus experiencias como alumno en la escuela primaria y secundaria y como estudiante del profesorado, que requieren ser reflexionadas teóricamente desde los aportes bibliográficos que “iluminen” en ese sentido, con el objetivo de problematizar y desnaturalizar prácticas de enseñanza marcadas por modelos tradicionales.

De esta manera, se profundiza en el aprendizaje de competencias intelectuales que permiten a los estudiantes examinar con mayor detenimiento y profundidad las prácticas rutinarias que operan en el seno de las instituciones educativas y que se reproducen cotidianamente. Es

decir, de debe procurar que los estudiantes asuman el rol de un profesor–investigador<sup>6</sup> y de un observador–interpretador de la propia práctica, que potencie un “aprendizaje relevante” del accionar docente. Esta concepción de aprendizaje, tal como la plantea Pérez Gómez para los alumnos de las escuelas, bien puede ser aplicado para los estudiantes de profesorado, ya que dicho aprendizaje

*“supone provocar el conflicto cognitivo entre los esquemas empíricos adquiridos en la experiencia cotidiana, y las herramientas conceptuales que se le ofrecen como instrumentos más potentes para analizar y actuar sobre esa misma realidad que rodea su existencia. De poco sirve ofrecer al alumno/a teorías complejas y potentes, sobre cualquier ámbito de la realidad física, biológica o social, cuando, por las mismas exigencias del aprendizaje académico en la escuela (o universidad), no las relaciona ni utiliza en la configuración de su práctica cotidiana. Para provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar y empírico del alumno/a se requiere remover los poderosos obstáculos epistemológicos que la invisible ideología dominante ha extendido a lo largo de las instituciones, normas, costumbres, formas de pensar y de actuar de la colectividad, y que se han interiorizado de modo singular en cada alumno/a, impidiendo desarrollar un pensamiento relativamente autónomo y una actuación relativamente independiente y racional”.* (Pérez Gómez, 1992:4)

Una forma de generar aprendizajes relevantes en los estudiantes del profesorado y de propiciar vinculaciones entre teoría y práctica, es a través de experiencias de práctica<sup>7</sup> durante el cursado de la Didáctica de la Historia. Estas actividades en las aulas demandan un esfuerzo de descentración muy profundo, ya que los enfrenta por primera vez a la necesidad de pensar la enseñanza y el aprendizaje en función de otros. Es una experiencia muy importante, ya que el aula se constituye en la caja de resonancia donde ponen en juego, resignificándolos, los conocimientos aprendidos durante la carrera. En esta instancia de aprendizaje, el análisis y la elaboración de propuestas alternativas de enseñanza permiten a los estudiantes llevar a la práctica las propuestas metodológicas analizadas en clase (metodologías basadas en la resolución de problemas, en el trabajo con ideas previas, en el trabajo con fuentes dentro del aula, en el trabajo del tiempo histórico y la explicación, etcétera).

Los informes de seguimiento y las reuniones con los alumnos para analizar las prácticas de ensayo, permiten considerar críticamente y de manera constructiva las actuaciones respecto a los aspectos teóricos disciplinares y didácticos desplegados en el aula. En estas actividades pueden objetivar lo aprendido, a través de instancias de autoevaluación y co–evaluación, donde las “lentes” diferentes en el momento del intercambio entre pares, permite profundizar el análisis. Estas actividades de evaluación posibilitan llevar al plano de la conciencia los aprendizajes y problemas presentados, a la vez que dimensionar la complejidad y problemática de los procesos de evaluación. Aquí cobra especial importancia el acompañamiento de los profesores de la cátedra orientando a los alumnos en la difícil tarea de la transposición didáctica, en la elaboración de actividades y propuestas de enseñanza que acerquen la “historia investigada” y la “historia enseñada” y en el análisis reflexivo de lo que se realiza en las aulas.

Por otra parte, en tanto las clases de la Didáctica de la Historia son desarrolladas como teórico–prácticas, les permite a los estudiantes, aprendices de profesor, revisar e integrar los conocimientos teóricos–epistemológicos y metodológicos, tanto de la Disciplina como de



la Didáctica, valorar crítica y reflexivamente los planteos de diferentes autores, ratificar y/o rectificar ideas y marcos conceptuales de referencia previos durante el proceso de formación, utilizar herramientas conceptuales y metodológicas para el análisis reflexivo y crítico de las prácticas de enseñanza, participar en instancias de interacción grupal para reflexionar sobre los contenidos centrales de la Didáctica de la Historia, identificar procesos de aprendizaje propios desarrollados durante el cursado a partir de autocríticas, producir explicaciones y conclusiones que den cuenta de las relaciones establecidas entre el marco teórico–metodológico y los datos empíricos relevados de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en la microexperiencia, pensar crítica y reflexivamente el rol de profesor de historia. De esta manera, se favorece una progresiva autonomía reflexiva para que puedan tomar decisiones, fundamentarlas, organizarlas y poder llevarlas a cabo.

De lo que se trata es de “pensar lo impensable”, de construir una reflexividad crítica que opere sobre la experiencia a partir de conceptos teóricos que permiten problematizarla, develarla y explicarla. Como señala Carrizales Retamosa, “la práctica docente para cambiarse requiere pensar lo impensable, eliminar su certeza y seguridad y, básicamente transformar la estructura interpretativa de su experiencia” (Carrizales Retamosa, 1992:157)

### **La formación de profesores de historia: una agenda para la discusión**

En la actual estructura curricular de la Carrera de Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, la Asignatura Didáctica de la Historia esta inserta en el Área de la Didáctica de la Formación Docente del Segundo Ciclo. Por su ubicación en la estructura curricular formal y por el desarrollo procesal–práctico del currículum, la Didáctica de la Historia tiene una estrecha vinculación con las Asignaturas Didáctica General y Práctica Docente.

La relación con la Didáctica General se establece en varios sentidos, especialmente en función de los aportes teórico–epistemológicos y metodológicos de la enseñanza que dicha disciplina asiste a la Didáctica de la Historia. Y ambas se vinculan con la Práctica Docente, en la medida que le aportan a ésta las herramientas teórico–metodológicas para abordar la enseñanza de la Historia.

Ahora bien, la Didáctica General, la Didáctica de la Historia y la Práctica Docente ¿cubren las demandas de formación de un profesor autónomo y reflexivo?

En este punto, es fundamental reconocer que la formación integral de los profesores de historia es una responsabilidad compartida entre todos los docentes universitarios de las materias de la formación disciplinar y las materias de la formación pedagógica. Sin embargo, de acuerdo a cómo está diseñado el actual plan de estudios, la Didáctica de la Historia, se inscribe en los tramos finales de la formación pedagógica y disciplinar. La ausencia de espacios previos donde pensar la enseñanza de la disciplina otorga a esta Asignatura, a la Didáctica General y a la Práctica Docente un fuerte valor simbólico en el marco de la carrera, ya que para muchos estudiantes de historia se constituyen en los lugares donde por primera vez se plantean el rol de enseñar.

En este sentido, la formación de profesores de historia debería contar con espacios curriculares previos —talleres, seminarios— que permitan analizar la enseñanza y problematizarla a partir de una aproximación temprana a las instituciones educativas y a la práctica docente. Es decir, el acercamiento a la práctica profesional debe ser progresivo y no al final de la carrera como es actualmente en la mayoría de los profesorados a nivel universitario. De esta manera, se podría iniciar un camino de integración entre universidad y escuela, que acerque las distancias y que desmitifique representaciones sociales que consideran a la universidad como el lugar exclusivo de la teoría y/o a las escuelas como los lugares de la práctica.

Desandar las prácticas alienantes e irreflexivas sólo es posible a partir del trabajo y el diálogo con otros, construyendo instancias de discusión colectiva que involucre a diversos actores; generando espacios dentro de las instituciones de formación docente donde se puedan vincular de manera sistemática y continua profesores de historia de la escuela secundaria en ejercicio, estudiantes avanzados de la carrera de historia, practicantes, profesores de la Didáctica de la Historia y de otras disciplinas de la carrera.

La investigación y trabajo conjunto de todos los actores implicados en espacios previstos curricularmente en el proceso de formación de los nuevos docentes, puede constituirse en una oportunidad para transformar la enseñanza de la historia, retroalimentar teorías y prácticas y ajustar la mirada sobre la enseñanza en las escuelas, con el objetivo de formar profesores de historia autónomos, reflexivos y críticos, comprometidos con la realidad social en la cual se insertan.

### Notas

<sup>1</sup> Las prácticas que llevan a cabo los estudiantes avanzados del profesorado en Historia permiten un acercamiento continuo y permanente a las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en las escuelas secundarias donde se insertan. Estas observaciones son reflexionadas críticamente a partir de instancias de autoevaluación, co-evaluaciones colectivas entre pares que permiten a quienes participamos en estas instancias, vincular teoría y práctica.

<sup>2</sup> A modo de ejemplo, en la provincia de Santa Fe, 8° y 9° año tienen una carga horaria de 2 horas semanales de 40 minutos. Esta carga horaria no cambiaría con la última reforma en curso generada por la Ley de Educación Nacional n° 26206 aprobada el 14 de diciembre de 2006, ya que la nueva estructura curricular tiene previsto la misma cantidad de horas para 1° y 2° año del Ciclo Básico que reemplazan al 8° y 9° Año de la EGB. En este marco, se hace muy difícil compatibilizar nuevos contenidos y nuevas metodologías de enseñanza de la historia con el tiempo de desarrollo curricular estipulado para enseñarlos.

<sup>3</sup> “Historia investigada” es un concepto que a Pilar Maestro González le ha permitido encuadrar a todas las producciones científicas que producen los historiadores, sobre la base de la cual se construye la “Historia enseñada”, es decir la historia que se enseña en las escuelas.

<sup>4</sup> Los docentes de escuelas secundarias en la provincia de Santa Fe para poder ganar un salario acorde a la canasta familiar se ven obligados a trabajar 44 horas cátedras semanales —lo que implica varios cursos y una cantidad de alumnos que en muchos casos supera los quinientos jóvenes—. Esta situación laboral imposibilita llevar a cabo de manera adecuada la programación, desarrollo, seguimiento y evaluación de las propuestas metodológicas de enseñanza.

<sup>5</sup> Estas reflexiones sobre la enseñanza la iniciaron en la Didáctica General, materia cuatrimestral que cursan antes de hacer la Didáctica de la Historia.

<sup>6</sup> El carácter de investigador que le otorgamos al profesor parte del planteo de Ana Zavala, quien entiende que el profesor realiza una “investigación práctica de la práctica de la enseñanza”. Esto significa que la investigación que hace no

es similar a la investigación académica —más sistemática y localizada físicamente—, sino como una reflexión que es esencialmente discontinua y dispersa. Ver Zavala.

<sup>7</sup> En la cátedra de Didáctica de la Historia de la FHUC de la UNL llevamos a cabo microexperiencias de práctica. Esta actividad siempre es destacada y valorada por los estudiantes, ya que allí realizan observaciones, ayudantías y diagraman clases con actividades y materiales que luego desarrollan. Cabe consignar que esta actividad la realizan grupalmente con el asesoramiento y seguimiento de uno de los profesores de la cátedra, lo cual permite encuentros de discusión sobre lo producido durante la experiencia que enriquecen el análisis.

### **Bibliografía**

**Achilli, E. L. (2000):** *Investigación y Formación Docente*, Laborde, Rosario.

**Aranguren R.C. (1997):** “¿Qué es la enseñanza de la historia? ¿Qué historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla?”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 2, Mérida.

**Aranguren, C. (2005):** “Teoría y praxis en la enseñanza de la historia: una relación epistemológica”, en *Educere*, Universidad de los Andes, Mérida.

**Arrondo, C. y Bembo, S. (2001):** *La formación docente en el Profesorado de Historia*, Homo Sapiens, Rosario.

**Bain, R.B. (2005):** “¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de cómo aprende la gente en la enseñanza de la historia en La Educación Secundaria”, en *Eduteka* Cómo aprenden los estudiantes, <http://www.eduteka.org/>

**Barros, C. (2008):** “Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia” en *Clío y Asociados, La historia enseñada*, nº 12, UNL, Santa Fe.

**De Amézola, G. (2008):** *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

**Carrizales Retamosa, C. (1992):** “Alienación y cambio en la práctica docente” en Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.) (1992), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

**Ecker, A. (2001):** “Didáctica de la Historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de educación media superior en la Universidad de Viena” en [http://www.univie.ac.at/wirtschaftsgeschichte/fd\\_gdes.html](http://www.univie.ac.at/wirtschaftsgeschichte/fd_gdes.html)

**Fontana, J. (2004):** “Qué historia enseñar”, en *Clío y Asociados, La historia enseñada*, nº 7, UNL, Santa Fe.

**Gimeno Sacristán, J. (1992):** “Profesionalización docente y cambio educativo” en Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Miño y Dávila. Buenos Aires.

**Hervás Avilés, R.M. y Miralles Martínez, P. (2006):** “La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia”, en *Educarm*, Murcia, disponible en [http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/10/revsita9\\_art06.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/10/revsita9_art06.pdf)

**Maestro González, P. (1997):** “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada”, en *Clío y Asociados. La historia enseñada*, nº 2, UNL, Santa Fe.

**Pagès, J. (2004):** “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nº 2, APEHUN—Universitas, Córdoba.

**Pérez Gómez, A. (1992):** “Cultura, currículum y aprendizaje relevante”, mimeo, México.

**Zavala, A. (2008):** “La investigación práctica de la práctica de la enseñanza” en *Clío y Asociados, La historia enseñada*, nº 12, UNL, Santa Fe.