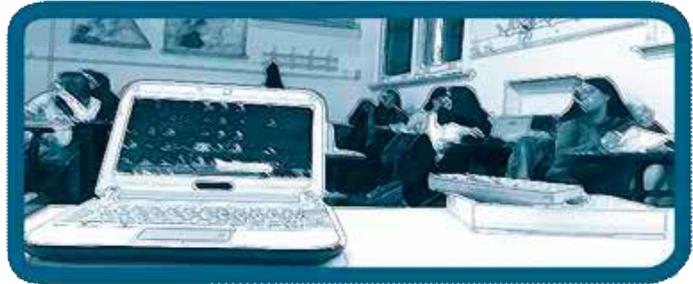


Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil

Virginia Cuesta



Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil

Virginia Cuesta



2019

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Edición: Libros de la FaHCE

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Diseño de tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Corrección de Estilo: Alicia Lorenzo

Editora por P. de Gestión Editorial y Difusión: Natalia Corbellini

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2019 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1775-1

Colección Biblioteca Humanidades, 41

Cita sugerida: Cuesta, V. (2019). Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Biblioteca Humanidades ; 41). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/136>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Dra. Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Dr. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Índice

<u>Introducción</u>	<u>7</u>
<u>Primera parte</u>	
<u>Estado de la discusión sobre la enseñanza</u> <u>de la historia en Argentina y Brasil.....</u>	<u>17</u>
<u>Capítulo 1. Para una discusión sobre la didáctica de la historia ...</u>	<u>19</u>
<u>Capítulo 2. Investigación y enseñanza de la historia</u> <u>destinada al nivel secundario en Argentina y Brasil</u>	<u>47</u>
<u>Capítulo 3. La formación en enseñanza de la historia del profesorado de historia en Argentina y Brasil</u>	<u>89</u>
<u>Segunda parte</u>	
<u>El conocimiento disciplinario en las propuestas programáticas</u> <u>y las miradas docentes</u>	<u>121</u>
<u>Capítulo 4. Formación inicial y didáctica de la historia</u> <u>en Argentina y Brasil a partir del análisis de programas</u>	<u>123</u>
<u>Capítulo 5. La mirada de los profesores universitarios</u>	<u>155</u>
<u>Conclusiones</u>	<u>185</u>
<u>Bibliografía</u>	<u>195</u>
<u>Acerca de la autora</u>	<u>223</u>

Introducción

Este libro está dirigido específicamente a las y los colegas profesoras y profesores de los institutos de formación para docentes de historia del nivel superior universitario y no universitario, que reflexionan acerca de la articulación entre la didáctica de la historia, la ciencia histórica y la pedagogía, y también sobre la formación relacionada con el nivel educativo en el cual sus estudiantes ejercerán la profesión.

Asimismo, plantea discusiones y estudios de caso que pueden contribuir a esclarecer las preocupaciones que comparten tanto las profesoras y los profesores de historia en formación, como aquellos que desde hace tiempo desarrollan su práctica profesional en la enseñanza de la disciplina. Invitamos, entonces, a la lectura de este texto que sintetiza y reanuda las discusiones que fueron parte de la tesis doctoral¹ de quien esto escribe, con el fin de problematizar la relación entre la producción de conocimiento disciplinario y la formación docente, y reflexionar si es inherente, cómo se resuelve en las prácticas de enseñanza de la formación inicial y qué características adquiere.

Según Rodrigo Henríquez y Joan Pagès, la relación entre la didáctica de la historia y la formación docente del profesorado de historia es armoniosa. Estos autores sostienen que las didácticas específicas in-

¹ Cuesta, V. (2016), “Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia. Argentina-Brasil: campo disciplinar, programas de estudios y miradas docentes”. Disponible en [Memoria académica](#).

terpretan los datos sobre enseñanza y aprendizaje obtenidos mediante la investigación educativa en contextos escolares y en el profesorado, para producir avances en las propuestas de formación del nivel superior que, en consecuencia, redunden en mejoras de la enseñanza en el nivel secundario (2004, p. 63). Sin embargo, esta relación no parece tan directa ni tan mecánica debido a razones tales como la historia de la formación en enseñanza de la historia, los debates y disputas territoriales entre disciplinas que se arrogan la formación del profesorado inicial, así como el estado todavía precoz de la investigación en didáctica de la historia, más notorio en Argentina que en Brasil.

En este sentido, la presente investigación se inscribe en el campo problemático de las relaciones entre producción de conocimiento disciplinario, propuestas de cátedras y miradas de los docentes universitarios. Desde esta perspectiva, la propuesta específica es analizar las formas, grados y características que asume el conocimiento disciplinario en las iniciativas programáticas y puntos de vista de los docentes, sobre la base de una muestra de seis carreras de profesorado de historia² en ambos países.

Este libro plantea varias preguntas: ¿cuál es el estado de la discusión en la didáctica de la historia en Argentina y en Brasil? Y dentro de este campo de producción de conocimientos, ¿cuál es el debate sobre la formación inicial del profesorado de historia?, ¿cómo se comportan estas discusiones en el corpus documental analizado?, ¿de qué manera se piensa, en los dieciocho programas de estudio recolectados, la formación del profesorado de historia?, ¿cómo se construye a partir de estos la relación teoría/práctica?, ¿cómo se entiende allí la didáctica de la historia?, ¿qué relaciones podemos establecer entre el campo y

² Universidad Nacional de Luján (UNLu), Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Universidad Nacional de Mar de Plata (UNMdP), Universidad Estadual de Ponta Grossa (UEPG) y Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul (PUC-RS).

lo que los profesores de didáctica de la historia consultados observan sobre el mismo?, ¿cómo consideran la relación entre la producción de conocimientos en didáctica de la historia y la formación inicial del profesorado? Para responderlas, se trabajó sobre el cruce problemático entre el campo disciplinario, la normativa (en este caso, los programas de estudio) y las miradas docentes, con el objetivo general de analizar la formación inicial del profesorado de historia en seis instituciones de Argentina y Brasil en relación con el estado de la discusión de los respectivos campos en los dos países. Se trata de describir y caracterizar los principales debates del campo de la didáctica de la historia en ambos. Para ello, se estudió el impacto e influencia de estos debates en los programas de las materias destinadas a la formación específica en enseñanza de la historia en los profesorados seleccionados como casos. Respecto de la dimensión metodológica, el trabajo se articula a partir del estudio de textos científicos referidos a la enseñanza de la historia, propuestas de cátedra y la realización de cuestionarios a profesores universitarios especialistas en didáctica de la historia.

Para dar cuenta del estado de la discusión en Argentina y Brasil sobre la producción en enseñanza de la historia, se tomaron como punto de partida las reformas educativas de los años 90 del siglo pasado, dado que constituyen un punto de clivaje para la reflexión de los especialistas, historiadores o educadores, sobre la enseñanza de la historia y sus posibilidades de renovación. Otro dato no menor es que estas reformas coinciden con la celebración en cada país de la primera década de democracia tras el fin de sus últimas dictaduras militares. Los textos elegidos para su revisión corresponden a los desarrollos de los estudios sobre enseñanza de la historia que comienzan a proliferar a partir de los años 80 para el caso brasilero y de los años 90 para el argentino.

Esta indagación nos enfrentó a la polémica sobre la existencia o no de la didáctica de la historia como campo de conocimientos autónomo; a problematizar si efectivamente estamos en presencia de un subcampo

de conocimientos dentro del “campo desarticulado de la educación”, en palabras de Emilio Tenti Fanfani. Según este autor e investigador “no existe un mercado unificado de producción y circulación de saberes científicos acerca de la educación, (...) [tampoco] un conjunto de reglas de juego que regulen la competencia de los profesionales o productores de conocimiento respecto a la educación” (2000, p. 126). De lo anterior se desprende la facilidad con la que se ingresa a trabajar y a producir e interactuar en dicho mercado, sin necesidad de conocer el capital acumulado debido a que este no circula o es escaso, y porque tampoco “es necesario demostrar las propias credenciales para ganar la admisión”; así pues “el campo de las ciencias de la educación, es un campo desestructurado y de baja autonomía relativa” (2000, p. 127). Aquí se hace necesaria la referencia a Pierre Bourdieu (2000), que nos lleva a contemplar algunos aspectos ligados al análisis y descripción del campo científico pero partiendo de la característica señalada por Tenti Fanfani, esto es, el bajo nivel de autonomía del campo de las ciencias de la educación, que implica heterogeneidad y distribución amplia de su capital simbólico.

Una cuestión particular de la producción de conocimientos en educación que se desprende de lo señalado, es la gran variedad de géneros que pueden adoptar los textos referidos a la enseñanza: producciones teóricas, avances de investigación, propuestas para el aula, recomendaciones para la enseñanza o relatorías de prácticas y narrativas docentes, entre otros. Esta variedad corresponde a multiplicidad de factores. Por un lado, a las necesidades en materia de política educacional, dado que muchos textos de apoyo a la enseñanza o desarrollo curricular, informes e investigaciones, son financiados por agentes estatales, instituciones educativas y organizaciones no gubernamentales. Por otro, a la lógica misma del creciente proceso de escolarización y especialización, que demanda tanto la búsqueda de nuevas y mejores formas de enseñar cuanto la exigencia académica de la publicación constante como manera de validar posiciones, particularmente en la educación superior.

María Auxiliadora dos Santos Schmidt (2008) retoma algunos planteos de Joaquín Prats (2002) y reconstruye una interesante clasificación sobre la producción en enseñanza de la historia indicada para los casos brasileño y argentino. Esta puede dividirse en tres conjuntos de trabajos: a) las sistematizaciones realizadas a partir de experiencias prácticas; b) las propuestas surgidas desde reflexiones y especulaciones acerca de la enseñanza; c) los trabajos producidos a partir de esfuerzos intencionales de investigación que suponen una adecuación teórica y metodológica, una delimitación de campos y objetos de investigación, así como una finalidad en términos de su significado social en el área educacional (Schmidt, 2008, pp. 103-104).

De este modo, podemos sostener que la heterogeneidad de la producción en la enseñanza de la historia corresponde a un movimiento de desarrollo de la investigación en el nivel académico derivado del proceso de especialización así como a la búsqueda de alternativas de acción pedagógico-práctica llevada adelante por profesores y profesoras preocupados/as por la enseñanza. Asimismo, como señalan Aryana L. Costa y Margarida M. D. Oliveira (2007), son cada vez más las investigaciones colectivas en las que participan instituciones y practicantes con diferentes trayectorias de formación movilizados por una problemática específica.

Sistematizar la heterogénea, desigual y cuantiosa producción no es tarea sencilla, cuando además de ello nos proponemos realizar una comparación entre la producción de un país y otro, con desarrollos diferentes vinculados a la historia de sus sistemas educativos y de la producción en enseñanza de la historia.

En el caso argentino adoptamos como criterio para la selección de los textos especializados su legitimidad académica. Elegimos aquellos publicados por autores considerados especialistas por su trayectoria en el campo, editoriales reconocidas o revistas indexadas, en particular la revista *Clío & Asociados. La historia enseñada* —que edita desde sus inicios (año 1996) la Universidad Nacional del Litoral y actualmente

coedita la Universidad Nacional de La Plata— porque nos permite contar con un panorama de las preocupaciones vigentes respecto a la enseñanza de la historia. Asimismo, porque su continuidad en el tiempo posibilita trazar cortes temporales para observar cambios y continuidades. Cabe mencionar que la bibliografía que los agrupa y/o mapea líneas de investigación y estados de los debates académicos en el campo de producción de la didáctica de la historia en Argentina es reducida (Coudannes, 2016; Finocchio, 2016).

Para el caso brasilero, contamos con varios trabajos (Caimi, 2001; Cerri, 2002; Nunes, 1996; Costa y Oliveira, 2007; Schmidt, 2008; Fonseca, 2003 y 2011; Da Silva y Fonseca, 2010; Fonseca y Gatti, 2011) que permiten organizar un estado de situación de la enseñanza de la historia en el país vecino.

Respecto de las agrupaciones de sentido de los tópicos y líneas de investigación examinados, organizamos los temas de manera tal que pueda focalizarse la comparación pasado-presente y Argentina-Brasil. Además, la heterogeneidad de la muestra justifica este tipo de recurso organizativo: la construcción de un ordenamiento y clasificación que, como señala Prats (1996; 2002; 2003), siempre será provisorio.

En cuanto a las propuestas de cátedra, la muestra está compuesta por dieciocho programas de estudio pertenecientes a seis universidades, cuatro de ellas argentinas y dos brasileras. Consideramos que los programas son documentos centrales para dar cuenta del grado de actualización, desarrollo, dinámica, permanencia o cambio del estado de producción de conocimientos sobre un área disciplinaria; en este caso, la didáctica de la historia. Los programas, aunque objetos curriculares visibles, son entendidos en esta investigación como el producto de tradiciones de enseñanza, conflictos, luchas, omisiones conscientes e inconscientes, prácticas y suposiciones sobre qué debe saber, conocer, un profesor en formación acerca de la disciplina y su didáctica; también son una manera de concebir el campo de la actuación profesional y el disciplinario (Cuesta Fernández, 1997; Cainelli, 2008).

En primer lugar, realizamos un análisis que pretende reconocer los problemas en común, las semejanzas, y luego profundizamos en las diferencias entre los profesorados que tomamos como caso. Hemos decidido sistematizar la información mediante el análisis de los componentes curriculares, lo que no invalida observaciones de conjunto de cada documento y del corpus documental. Para el caso de Argentina, trabajamos con los profesorados de las universidades nacionales de Luján (UNLu), General Sarmiento (UNGS), Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y Mar del Plata (UNMDP). Tomamos dos criterios para realizar esta selección. Por un lado, el geográfico, ya que las cuatro universidades pertenecen a la provincia de Buenos Aires (el mayor distrito educativo del país), y porque además sus ubicaciones nos permiten cubrir el norte, oeste, centro y sur de la misma. Por otro, la colaboración, disposición e interés del conjunto de profesoras y profesores que han respondido con amabilidad a nuestras consultas a lo largo de estos años de investigación y que han coincidido en señalar la importancia de observar los cambios producidos en la enseñanza de la historia en sus instituciones en los últimos tiempos. De esta manera, contamos con programas de los años 2010 a 2012 y 2015, lo que facilita la comparación, y con encuestas realizadas a docentes que actualmente trabajan con estas planificaciones y que han participado en su elaboración o son sus productores.

En cuanto a Brasil, asumimos que nuestro recorte es limitado. Contamos solo con los casos de la Universidad Estadual de Ponta Grossa (UEPG) y la Pontificia Universidad de Río Grande do Sul (PUC-RS), pues han sido dos de las universidades brasileñas con las cuales el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata ha sostenido convenios y un fluido intercambio de estudiantes de posgrado con el sistema de becas de estadia de investigación, lo que facilitó el acceso a las fuentes.

Para Elsie Rockwell “El contexto social e institucional en que se realiza la investigación siempre enmarca las reflexiones sobre el pro-

ceso, pues las condiciones de trabajo y de vida imponen restricciones y abren perspectivas” (2009, p. 42). En esta investigación, la opción por el trabajo con corpus documentales y estudios de caso resultó ser la más adecuada para responder a nuestros intereses, formación y condiciones de trabajo.³

Con respecto a la definición de currículum señalamos que, en primera instancia, lo entendemos “como un conjunto de contenidos en la formación de los futuros maestros y profesores” (Feeney, 2007, p. 187); estos pueden estar implícitos o explícitos en los programas analizados. No desconocemos con esto la importancia que presenta en la actualidad la teoría del currículum, sus enfoques, así como el debate sobre su condición o no de campo de estudios en nuestro país (Feeney, 2007) y sus varias líneas de reflexión teórica y epistemológica que permiten observar, problematizar y conceptualizar la noción misma de currículum (Alba, 1998), pero estos temas exceden los objetivos de este trabajo. Sí interesa, en segunda instancia, considerarlo “como una construcción cultural [cuyos] significados dependen de la forma en que se construye una tradición política-educativa” (Feeney, 2007, p. 166). También, como “(...) una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (Alba, 1998, p. 83).

De este modo, el currículum refleja cambios históricos, tensiones, conflictos, resistencias reales y supuestos en las relaciones teoría-práctica, educación-sociedad. En este punto, los desarrollos de la

³ Al igual que en México y en Brasil, a manera de ejemplos, en Argentina el tiempo laboral en los ámbitos académicos se reparte con mayor peso en el dictado de clases y en tareas administrativas que en la investigación (Rockwell, 2009). Por ello los momentos dedicados a esta última se vuelven escasos, fragmentados, y obligan a reflexionar permanentemente sobre la factibilidad de una investigación hecha sin financiación.

teoría curricular en Argentina y en Brasil son diferentes. En el primer caso, el desenvolvimiento de estos estudios está ligado más bien a la actividad profesional, a la planificación curricular y a los procesos de reforma educativa. En el segundo, en cambio, autores como Tomas Tadeu Da Silva y Antonio Flavio Moreira actúan como referentes de una temprana preocupación teórica por los estudios curriculares (Fee-ney, 2007). Así es que al analizar los programas de estudio que constituyen nuestra muestra como conjunto de contenidos en la formación de los futuros profesores, tenemos en cuenta los procesos sociales e institucionales que determinan el currículum y los sujetos de dicha determinación curricular (Alba, 1998).

El presente libro está organizado en dos partes. La primera comprende los capítulos 1, 2 y 3, donde se desarrolla una vista panorámica del estado de la discusión acerca de la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil. En el capítulo 1 nos preguntamos cómo puede ser definida la didáctica de la historia y con qué disciplinas se vincula —o la vinculan los docentes en formación y los formadores—. En el capítulo 2 presentamos un recorrido parcial por la producción de conocimiento en la enseñanza de la historia destinada al nivel secundario y a su equivalente para el caso brasileño. El capítulo 3 aborda los estudios sobre formación docente del profesorado de historia en ambos países. Finalmente, en la segunda parte, que comprende los capítulos 4 y 5, se observa cómo toman forma las discusiones en los programas de estudio de las materias vinculadas a la enseñanza de la historia (capítulo 4) y en las miradas docentes (capítulo 5). Este último capítulo presenta el análisis cualitativo de las consultas a profesores argentinos y brasileños, especialistas que dictan cátedras y materias de las universidades que conforman la muestra. Nos interesa contrastar sus puntos de vista (Bourdieu, 1999)⁴ con las formulaciones curriculares de los

⁴ Según Pierre Bourdieu, para comprender lo que acontece en terrenos complejos “no basta con explicar cada uno de los puntos de vista captados por separado. También hay que confrontarlos como ocurre en la realidad, no para relativizarlos dejando

programas para observar ese espacio, ese intersticio entre las fuentes visibles y las invisibles (Cuesta Fernández, 1997).

De este modo, el libro que presentamos pretende contribuir al estudio de un tema poco explorado como es la formación inicial del profesorado de historia desde un punto de vista comparativo y regional. Asimismo, aspira a establecer conexiones entre las discusiones en materia de enseñanza de la historia en Argentina y Brasil con el fin de buscar posibles líneas de indagación, que deberán ser estudiadas con mayor profundidad. Y por último, sugerir la *necesidad* de preguntarnos una y otra vez, en el marco de la universidad, cuál es el sentido de la producción académica en relación con la formación del profesorado y con los estudiantes del nivel secundario.

actuar hasta el infinito el juego de las imágenes cruzadas sino, muy por el contrario, para poner de manifiesto, por el mero efecto de la yuxtaposición, lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas (...) sin posibilidad de concesión ni compromiso, de puntos de vista incompatibles, por estar igualmente fundados como razón social” (1999, p. 9).

Primera parte
Estado de la discusión sobre la enseñanza
de la historia en Argentina y Brasil

Capítulo 1

Para una discusión sobre la didáctica de la historia

¿Qué es la didáctica de la historia? ¿De qué aspectos de la enseñanza de la historia se ocupa? ¿Cuál es su campo de actuación? Pero principalmente: ¿cómo la definimos y con qué otras disciplinas se vincula? Para responder estas preguntas, a continuación desarrollamos la discusión sobre los vínculos entre didáctica general y didácticas específicas, que tiene más presencia en Argentina que en Brasil. Además, consideramos necesario examinar cómo se anuda el surgimiento de la didáctica de la historia con un movimiento más amplio de especialización, jerarquización y, en cierto modo, división del trabajo docente. Esta tarea nos permite delinear un marco teórico para discutir y analizar las formas, características y grados que adoptan las relaciones entre producción de conocimiento disciplinario, propuestas de cátedras y miradas de los docentes universitarios.

Didáctica general, didácticas específicas, didáctica de la historia

Según María Cristina Davini (1996), podemos situar el nacimiento de las didácticas específicas en los años setenta, como producto de conflictos y procesos disolventes dentro de las ciencias de la educación. Por un lado, la crítica al positivismo y las corrientes didácticas centradas en el análisis de las prácticas plantearon nuevos problemas para la didáctica general; por otro, el avance de los estudios tecno-

cráticos del currículum creó las condiciones para la jerarquización de especialistas en las disciplinas con intereses en materia educativa. No podemos dejar de mencionar el trabajo de Yves Chevallard (1997) y el grupo IREM (Instituto de Investigación de Enseñanza de las Matemáticas) como fundamento de una concepción que, llevada al extremo, establece que para enseñar un objeto de estudio solo hace falta conocerlo. ¿Cuáles son los procesos disolventes que menciona Davini (1996)? Según su análisis, algunos de ellos son los siguientes: la ausencia de diálogo entre didáctica general y didácticas específicas; la expansión de la psicología educacional; la expansión de la planificación eficientista y, como consecuencia de esto, la desvinculación de las propuestas didácticas globales de los proyectos político-culturales debido justamente a la fragmentación del campo laboral en manos de variedad de especialistas que pujan por la captación de recursos y territorios.

En un trabajo un poco más reciente, Alicia Camilloni (2007) sostiene, al igual que Davini, que “no hay posibilidad de acordar con una postura que afirme que, desde un punto de vista epistemológico, las didácticas específicas, todas o algunas de ellas, son disciplinas autónomas” (Camilloni, 2007, p. 37) y agrega que tampoco lo es la didáctica general. La autora presenta varios ejemplos que demuestran cómo algunas teorías nacidas de la didáctica general han enriquecido a las didácticas específicas y viceversa. Para ella, la didáctica general y las didácticas específicas constituyen una familia disciplinaria con una fuerte impronta de rasgos comunes, cuyas relaciones son fructíferas más allá de los desarrollos asincrónicos y de los conflictos por las disputas de territorio en las comunidades académicas.

Jorge Steiman, Graciela Misirlis y Mónica Montero (2006) también señalan a los años 70 como década de quiebre e inflexión para la didáctica general y comienzo de los desarrollos en didácticas específicas. Según los autores “el paulatino abandono de la lógica normativo-descriptiva para reposicionarse en una lógica interpretativo-crítica

dejó a la didáctica general durante toda una década cuestionándose a sí misma y repreguntándose por su objeto de estudio” (Steiman, Misirlis y Montero, 2006, p. 27). Luego de revisar e historizar los vaivenes de la didáctica general y coincidir con Davini (1996) en las críticas al enfoque tecnocrático y a la psicología cognitiva, los autores discuten acerca de la relación entre la didáctica general y las específicas en la actualidad. Para ellos, el lugar privilegiado de dicha relación debiera ser el aula; el análisis de lo que sucede en ese espacio desde una mirada general y otra específica podría generar un nuevo saber didáctico (Steiman, Misirlis y Montero, 2006). Por último, dejan en claro el peligro de la ultrafragmentación que podría derivar de la constante especialización.

Para Daniel Feldman, “la tradicional pregunta (de la didáctica), cómo enseñar mejor debería ser reemplazada por ¿cómo ayudar a que otros, muchos, enseñen?” (2010, p. 11). El cambio se justifica, según el autor, porque la escolarización actual, emergente de un largo proceso sociohistórico, “constituye la forma dominante de la transmisión educativa y cultural” (2010, p. 11). Esta incorpora cada vez a mayores sectores de la población y profundiza los procesos de profesionalización y especialización. A juicio de Feldman (2010), en concordancia también con Davini (1996), hasta mediados del siglo XX, en la Argentina la relación entre conocimientos educativos, enseñanza y crecimiento del sistema escolar, a pesar de ciertos matices, era orgánica. Sin embargo, el proceso de profesionalización aleja “la producción de conocimiento sobre educación de la propia actividad educativa” (Feldman, 2010, p. 15). El autor marca cinco tendencias actuales del campo pedagógico en la Argentina que configuran el presente escenario, constituyen interesantes ejes de análisis y también son observables en Brasil. Dichas tendencias son:

Una, su creciente academización y el distanciamiento de sus maneras de pensar con respecto a la actividad escolar. Dos, la sofisticación de la intervención didáctica, propia de grupos altamente

especializados, y sus dificultades para incluirse activa y orgánicamente en las escuelas. Tres, un predominio de formas abstractas del contenido en el currículum. Cuatro, una revitalización de concepciones críticas confiadas en “iluminar” las prácticas como camino para su modificación. Cinco, una extendida desconfianza hacia los enfoques técnicos e instrumentales (Feldman, 2010, p. 15).

Hasta aquí hemos revisado cómo algunos de los especialistas en didáctica general más reconocidos en la Argentina piensan y explican la relación didáctica general/didáctica específica, y llegan a acuerdos parciales tales como la importancia de su articulación y la necesidad de volver la mirada hacia el aula. Pero, ¿cómo definen la relación entre estas disciplinas aquellos autores e investigadores que se consideran especialistas en enseñanza de la historia?

Rafael Saddi (2010; 2012; 2014), especialista brasileño, ha dedicado sus esfuerzos a ordenar los aportes y la discusión en relación con la didáctica de la historia en su país. Según el autor, esta presenta cuatro reducciones. “En primer lugar, esta se restringe a la metodología de la enseñanza de la historia, y muchas veces, a la técnica de enseñanza, presentando, de esta forma, un carácter funcional” (Saddi, 2012, p. 212; nuestra traducción).¹ De este modo, el autor señala cómo los aspectos normativos y las preocupaciones técnico-metodológicas se vuelven la prioridad en las materias dedicadas a la enseñanza de la didáctica de la historia en Brasil, priorización que también podemos observar en Argentina. Continúa: “En segundo lugar, la didáctica de la historia se reduce a la enseñanza ‘escolar’ de la historia” (Saddi, 2012, p. 212; nuestra traducción). Así, todos aquellos aspectos referidos a la circulación del saber histórico a través de las políticas estatales, los medios de comunicación, la educación patrimonial, la familia, entre otros, no son considerados de incumbencia para la didáctica de la historia.

¹ Para la lectura de los textos traducidos en su idioma de origen, ver Cuesta (2016).

Prosigue afirmando que “En tercer lugar, la didáctica de la historia aparece como un área externa a la ciencia histórica que debe buscar en otras áreas los procedimientos y métodos para definir cómo enseñar historia en las escuelas” (Saadi, 2012, p. 212; nuestra traducción). De esta manera, la didáctica de la historia es conceptualizada como subdisciplina pedagógica. Finalmente, señala que “... el carácter disciplinario y científico de la didáctica de la historia no es claro, a veces, se presenta meramente como un área de formación (Saddi, 2012, p. 212; nuestra traducción). El carácter científico, la reflexión epistemológica y la mirada investigativa desaparecen frente al carácter normativo, técnico y metodológico. Por ello, dice,

En muchas carreras de historia, por ejemplo, no existe disciplina alguna en la cual se aborde la reflexión en didáctica de la historia. En esos casos, las cuestiones directamente vinculadas a la enseñanza de la historia tienen lugar exclusivamente durante la residencia o se trabajan en las disciplinas de prácticas de la enseñanza, momento en que se accede a una experiencia práctica, sin una profunda reflexión teórica (Saddi, 2012, p. 213, nuestra traducción).

En las últimos dos décadas se inició en Brasil un proceso de transformación paradigmático de la didáctica de la historia (Cerri, 2010). Esta transformación, dice Saddi (2012) al revisar los aportes de Luis Cerri (2001 y 2010), Oldimar Cardoso (2008) y Maria Auxiliadora Schmidt (2009), entre otros, implica cuatro ampliaciones respecto de las reducciones que se señalaron más arriba.

La primera se refiere al campo de actuación de la didáctica de la historia, ya que tomando los aportes de la didáctica de la historia alemana y las investigaciones sobre educación histórica (Angvik y Borries, 1997), la idea de que son solo los aspectos metodológicos los que incumben es superada. Para Cerri (2001), esta revisión permite comprender que las modalidades y los lugares en los que circulan los conocimientos históricos son amplios y exceden el ámbito escolar. De este modo, es nece-

sario “pensar e investigar los conocimientos históricos en todo el tejido social, y las interrelaciones que se promueven entre sí y el conocimiento erudito o el escolar” (Cerri, 2001, p. 110; nuestra traducción).

La segunda ampliación contesta la idea de que la didáctica de la historia solo tiene incumbencia en el ámbito escolar. Desde una perspectiva que, por un lado, articula los estudios alemanes sobre conciencia histórica y cultura histórica, y por otro, analiza los aportes de la historia de las disciplinas escolares francesa, Oldimar Cardoso (2008) define a la didáctica de la historia:

como una disciplina que tiene por objeto de estudio todas las elaboraciones de la Historia sin forma científica. (...) Esa disciplina no estudia apenas la enseñanza y el aprendizaje de la Historia escolar, mas todas las expresiones de la cultura y de la conciencia histórica que circulan dentro y fuera de la escuela (2008, pp. 165-166; nuestra traducción).

A su vez, para este autor, la didáctica de la historia puede considerarse una disciplina parcial de la historia puesto que utiliza su aparato teórico para comprender las ya mencionadas elaboraciones no científicas. En relación con lo anterior, una investigación en didáctica de la historia no debería descuidar el análisis de los contenidos disciplinarios que circulan y son objeto de tratamiento en el contexto del aula, pero también se entiende que lo que ocurre allí es parte de un contexto más amplio, en donde también circulan y se socializan saberes históricos: “Lo que ocurre en el aula es solo una parte de la cultura histórica, aquella llamada Historia escolar, que mantiene relaciones indisolubles con otras expresiones de la cultura –libros didácticos, films, programas de televisión, sitios de internet, etc.” (Cardoso, 2008, p. 163, nuestra traducción).

En tercer lugar, se cuestiona la separación entre ciencia histórica y didáctica de la historia. Schmidt (2009) discute lo que ella llama la *pedagogización* de la enseñanza de la historia, lo que en otras palabras

significa dejar de pensar sus problemas desde la disciplina historia para hacerlo solo desde la pedagogía. Según su estudio sobre concepciones de la enseñanza de la historia en documentos curriculares (Schmidt, 2009) y en manuales de enseñanza de la historia (Schmidt, 2006), existe una marcada tendencia en Brasil a priorizar los fundamentos teóricos pedagógicos y psicológicos por sobre los disciplinaarios a la hora de reflexionar sobre las implicancias de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Este problema también es observado por Gonzalo de Amézola (2006) para el caso argentino.

De este modo, al retornar y repensar sus problemas y al desarrollar sus investigaciones desde la propia historia, la didáctica de la historia se constituye así, según Saddi (2010), en subdisciplina de la ciencia histórica. Por último, dice el autor que “el carácter disciplinario y científico de la didáctica de la historia se torna cada vez más definido. Al superar la mera tarea normativa, esta comienza a definir sus propios conceptos y a mapear su propio campo de investigación” (Saddi, 2012, p. 214; nuestra traducción).

Por su lado, Cardoso (2008) señala, desde un punto de vista metodológico, que la investigación en didáctica de la historia no es deudora de ninguna otra disciplina y no posee métodos canónicos. Sin embargo, para Marcos Da Silva y Selva Gimarães Fonseca (2010), no se puede tampoco discutir qué es la enseñanza de la historia (ellos no la llaman didáctica) si no se piensa en el contexto particular del aula y en las complejidades que atraviesan las prácticas de enseñanza. Los autores tensionan así la idea de que la enseñanza de la historia solo se ocupe de problemas teóricos.

Con relación a lo expuesto, parece ser que tanto en Argentina como en Brasil, los esfuerzos por definir la didáctica de la historia y su pertenencia a uno u otro conjunto de disciplinas se bifurcan por caminos diversos de acuerdo a las preocupaciones y posiciones teóricas de los especialistas, o a sus disputas territoriales en las comunidades académicas, como señala Camilloni (2007).

Según De Amézola, la dispersión y heterogeneidad en cuanto a las incumbencias, definiciones y campo de actuación de la didáctica de la historia se debe, por lo menos en la Argentina, a la ausencia de un verdadero debate sobre las didácticas disciplinarias, ya que “se suele hablar indistintamente de ‘didácticas especiales’ y ‘específicas’ como si fueran sinónimos, cuando tradicionalmente se ha distinguido con estas denominaciones a dos grandes orientaciones contrapuestas” (De Amézola, 2008, p. 129). El autor considera que la didáctica especial se ocupa de la implementación de aspectos y principios metodológicos de la didáctica general a la enseñanza de una disciplina, mientras que la didáctica específica “se ocupa de poner de relieve los principios didácticos propios y específicos de un ámbito del saber” (De Amézola, 2008, p. 129), por lo que los problemas de la historia y su enseñanza debieran ser abordados desde esta última perspectiva.

Como podemos observar, las discusiones —explícitas o tácitas— en torno a la posibilidad de definir qué es la didáctica de la historia continúan abiertas, y en todo caso, muestran la tensión y la disputa entre los especialistas por los espacios académicos.

En cuanto a la nominación, siguiendo a Ana Claudia Urban (2009), el término *didáctica da historia* no es totalmente nuevo en Brasil: se lo encuentra tanto en publicaciones como en manuales destinados a la formación en la enseñanza de la historia. Sin embargo, siguiendo a Olinda Evangelista y Josemara Triches, (2006), Aryana L. Costa y Margarita Maria Dias de Oliveira (2007) y también a la misma Urban (2009), el término ha sido acuñado recientemente en Brasil para dar cuenta de grupos y líneas de investigación: el Grupo de Estudo em Didática da História de la Universidad Estadual de Ponta Grossa ha sido el primero inscripto en el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) bajo ese nombre.

Los términos *enseñanza de la historia* y *didáctica específica en historia* suelen utilizarse en forma indistinta en Argentina, aunque el primero parece ser más general, abarcador, mientras que el segundo

sería más específico, como su nombre lo indica, y marcaría posición respecto de la didáctica general.

En este trabajo hemos decidido utilizar el término *enseñanza de la historia* para dar cuenta de ese amplio y heterogéneo conjunto de producciones escritas y materias del profesorado destinadas a teorizar, discutir, diseñar, planificar, proponer, reflexionar, estudiar y conocer los contenidos y problemas propios que hacen a las prácticas de enseñanza de la historia. Asimismo, utilizaremos el término *didáctica de la historia* cuando discutamos su autonomía, y cuando sea necesario por cuestiones de escritura y como sinónimo de enseñanza de la historia.

Cabe destacar que este problema de la nomenclatura y definición de las didácticas, es un tema de investigación y discusión en el campo de las ciencias de la educación. Como señalan Rita Hofstetter y Bernard Schneuwly (2002), en las sociedades occidentales este campo de estudios puede ser llamado de varias maneras: pedagogía, educación, investigación educativa, ciencias de la educación, lo que también muestra la evanescencia de sus contornos.

Otra marca de nacimiento de este campo y que lo diferencia del resto de las demás disciplinas y ciencias, de acuerdo con Feldman (2010), es que nace y se orienta permanentemente con el crecimiento de los sistemas educativos modernos. Estos crecen y se diversifican y en paralelo aumenta también el campo de las ciencias de la educación y su especialización. A su vez, otra particularidad muy importante reside en que es afectado en forma constante por los discursos que toman como objeto la educación y que no nacen justamente del propio campo, sino de otros ámbitos e instituciones públicas y privadas, en particular estatales (Hofstetter y Schneuwly, 2002).

Los discursos sobre temas educativos variados son a su vez retomados y reproducidos por los medios masivos de comunicación, y por ende socializados a toda la población. De este modo, las disciplinas y subdisciplinas del campo son habitualmente impactadas desde el exte-

rior, y se podría sostener que esos discursos también dan cuenta de su estado de desarrollo.

Sin embargo, lo que asimismo demuestran los autores citados más arriba es que continúa produciéndose en el campo de las ciencias de la educación una escisión entre teoría y práctica, disciplina y profesión. Por momentos, el discurso académico sigue siendo especulativo o se disocia de las demandas sociales en la búsqueda de su cientificidad. Este problema genera más preguntas que respuestas, pues:

Aunque las ciencias de la educación, institucionalmente hablando, adoptan la clásica forma de un sistema disciplinar, continúan muy próximas al mundo social al que le deben su existencia. ¿Han sido exitosas en ajustar sus contribuciones a los criterios de las normas científicas? ¿Son realmente reconocidas como legítimas interlocutoras por los principales actores del campo educacional, son profesionalizantes o depositarias externas de ciertas problemáticas? (Hofstetter y Schneuwly, 2002, p. 16, nuestra traducción).

De este modo, y como analizaremos más adelante, partimos de un estado de situación complejo, ya que además de la falta de acuerdos sobre qué es la enseñanza de la historia o qué estudia y cuál es su campo de actuación, y a qué grupo o conjunto de disciplinas se la asocia, la producción de conocimientos en esta línea y su circulación tiende a ser desarticulada, ecléctica y variada, tanto para el caso argentino como para el brasilero. Sin embargo, el primero es más dependiente de los desarrollos españoles y el segundo, además de estos, incorpora la perspectiva alemana. Por este motivo, nos detendremos en el análisis de los aportes de las didácticas de la historia alemana y española puesto que nos permitirá avanzar en el examen de los documentos y en la validación de nuestras hipótesis.

En síntesis, la cartografía de la producción en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil se presenta muy heterogénea y demuestra que esta “subdisciplina” o “disciplina” es entendida para algunos aca-

démicos como un elemento más de un conjunto mayor compuesto por el resto de las didácticas específicas y la didáctica general, y para otros, como parte de la ciencia histórica. En definitiva, la didáctica de la historia aparece como un terreno de controversias solapadas, que para algunos está “habitado por disputas, intereses, consensos y disensos teóricos y políticos” (Da Silva e Fonseca, 2010, p. 15; nuestra traducción) y para otros amerita mayor debate y discusión (De Amézola, 2008).

La didáctica de la historia como código disciplinar

En su tesis de doctorado, Ana Claudia Urban (2009) estudia el código disciplinario de la *Didáctica da História*. Tomamos esta investigación como un antecedente y un aporte para pensar temas vinculados a los estudios comparativos sobre didáctica de la historia, a las discusiones sobre la especificidad de la disciplina y a su historia de constitución y relación con la formación inicial del profesorado. La investigadora recoge los aportes de Raimundo Cuesta Fernández (1997), quien desde una mirada sociogenética estudia la constitución de la historia como disciplina escolar en España desarrollando la categoría heurística de *código disciplinar*, que define como:

... una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El *código disciplinar* de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura valiosos y legítimos. En cierto sentido, el *código disciplinar* de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar (Cuesta Fernández, 1997, p. 20).

Esta tradición social implica discursos, contenidos y prácticas que poseen historicidad; cambian o perviven a lo largo del tiempo y defi-

nen un modo de entender y pensar la enseñanza y el aprendizaje de la historia. El código disciplinario puede observarse en el análisis de los textos visibles “los documentos jurídico-administrativos, tales como planes de estudio, y los libros de texto” (1997, p. 21). Sin embargo, como estas fuentes pese a su importancia muchas veces hablan indirectamente acerca de la historia que es enseñada, el autor opta por confrontar lo visible —es decir, la interpretación de los discursos contenidos en las fuentes escritas— con lo invisible definido como “los contextos escolares de las prácticas de enseñanza” (1997, p. 21). Estos contextos pueden ser rastreados en “fotografías, pinturas, espacios y arquitectura escolares, reglamentos, memorias de centros, testimonios orales, encuestas, etc.” (1997, p. 21).

Con el supuesto de que es posible observar y conocer el código disciplinario de la didáctica de la historia, Urban (2009) desarrolla su investigación a partir del análisis comparativo de manuales brasileños y españoles para la formación del profesor de historia, documentos curriculares, *ementas* (breviarios) de programas de materias destinadas a la formación inicial del profesorado en didáctica de la historia y encuestas. Esta indagación le permite a la autora llegar a conclusiones significativas, y comprender a la didáctica de la historia

como una disciplina que agregó, en el transcurso de su existencia, ideas sobre enseñar y/o aprender; rutinas propias que comprenden la práctica del profesor; sugirió reglas y normas en favor de su organicidad; identificó contenidos que se incorporaron a la formación del profesor, o sea, incorporó discursos, formas de pensar y de legitimar lo que, en cada época, fue delineándose cómo “enseñar y aprender Historia” (Urban, 2009, p. 30; nuestra traducción).

Algunas de estas conclusiones son: a) el carácter normativo (más que reflexivo) de la didáctica de la historia, y b) el predominio de la idea de que la didáctica de la historia debe contribuir a la preparación

de *buenas* clases de historia desde el punto de vista técnico y metodológico, por sobre la idea de que la enseñanza de la historia implica enseñar a pensar históricamente y discutir los modos de interpretación de la relación pasado, presente, futuro, su construcción y sentido. De esta manera, el análisis de Urban (2009) permite observar que la *didactización* de la enseñanza de la historia ha trazado vínculos más estrechos con las líneas ligadas a la transposición didáctica (Chevallard, 1997) que con las referidas a la educación histórica (Rüsen, 2001 y 2006). La autora concluye que el estudio de la tradición social que compete a la didáctica de la historia revela cómo, en su historia de conformación y en diferentes momentos históricos, es deudora de la didáctica general, de la psicología educativa y de la historiografía.

Con relación a la formación del profesorado, el análisis de los breviaros (copetes) de los programas que conforman la muestra en Brasil —compuesta por las carreras de profesorado en historia de seis universidades públicas del estado de Paraná— revela tópicos técnicos-normativos. En palabras de la autora:

La presencia de estos elementos en las *ementas* (breviaros/copetes/resúmenes) apunta hacia una ‘didactización’ de la enseñanza de la Historia, esto es, expresa un carácter normativo y asentado en preocupaciones técnico-metodológicas. De esta forma, el método de trabajo en el aula asume un valor significativo en el proceso de formación del profesor.

La llamada “pedagogización” de la enseñanza de la Historia no está señalada de forma peyorativa, más bien indicando que existe una ausencia de discusiones que tienen a la epistemología de la Historia como referencia. Uno de los realces de esa vertiente es la sistematización del trabajo pedagógico, considerado como único o predominante con base en las discusiones de carácter normativo y técnico, revelando la ausencia de una epistemología pensada en la propia Historia, que contemple discusiones relacionadas a la provisoriedad, a la idea de cambio, al concepto de significancia

histórica, a la idea de evidencia histórica, progreso e verdad y a la empatía (Urban, 2009, p. 170; nuestra traducción).

De este modo, las conclusiones de la investigación de Ana Claudia Urban (2009) nos permiten pensar uno de los motivos por los que se produce una suerte de escisión entre los temas más actualizados de la enseñanza de la historia y las temáticas y preocupaciones expuestas en las materias que dan cuenta de esta formación. El peso de la enseñanza de las metodologías y técnicas para la planificación de las clases de historia en el nivel secundario prima sobre los contenidos ligados mayormente a las problemáticas teórico-epistemológicas de la enseñanza de la historia. Retomaremos estas cuestiones en los capítulos 4 y 5.

La didáctica de la historia en Alemania

En uno de sus trabajos más recientes, Rafael Saddi (2014) reconstruye el contexto de surgimiento de la didáctica de la historia en Alemania y cómo ha sido apropiada por los autores e investigadores brasileros en los últimos años.

El problema de la circulación y traducción de esta producción no es menor. En Brasil, el autor más traducido al portugués ha sido Jorn Rüsen², y en menor medida, con un texto cada uno, Klaus Bergman y Bodo von Borries.³ En el caso argentino, el acceso a traducciones locales al español ha sido mucho menor: contamos con un artículo de Rüsen (1992) traducido por Silvia Finocchio en 1992; otro de Borries (1991), y dos textos de Michael Riekenberg (1991 y 1993) producto

² Saddi (2014) señala para Jörn Rusen la siguiente bibliografía traducida al portugués en nota al pie 2: “Ver as obras da trilogia *Razão História* (2001), *Reconstrução do Passado* (2007) e *História Viva* (2007) além dos últimos dois livros lançados no Brasil, *Jörn Rüsen e o ensino de História* (2010) e *Aprendizagem Histórica* (2012), bem como, para a área aqui em discussão, o artigo “Didática da História: passado, presente e expectativas a partir do caso alemão” (2006).

³ Saddi menciona los siguientes textos: Bergman (1990) y Borries (2009).

de la cooperación entre la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y el Instituto Georg Eckert en los años 90.

Saddi (2014) aclara varios equívocos respecto a la recepción de la literatura alemana: por un lado, la creencia de que dicha producción es homogénea, cuando en realidad es el resultado de las discusiones y teorizaciones de un conjunto de académicos cuyas posiciones son divergentes; por otro, la noción de que el concepto de *conciencia histórica* es creación pura y exclusiva de Jorn Rüsen, cuando es producto de una construcción colectiva en la que participan autores como Schörken, Bergmann, Pandel, y especialmente Jeismann (Saddi, 2014). Asimismo, la tendencia a homologar educación histórica y didáctica de la historia, entre otras, cuando la primera —de origen anglosajón— se refiere a una metodología y/o a un campo de investigación de las ideas históricas de los sujetos en situación escolar, y la segunda se define como una disciplina.

La didáctica de la historia alemana nace en un contexto particular, el de la posguerra y la pérdida de legitimidad de la ciencia histórica frente al desarrollo de la sociología y las ciencias políticas en el marco del conflicto intergeneracional de los años 60. Siguiendo a Norbert Elias y a Borries entre otros, Saddi señala que

este conflicto de generaciones fue más profundo e intenso en los países que perdieron la guerra, y más aún lo fue, en Alemania. Ahora, esta nueva generación crecía en una Alemania ocupada, dividida en dos, y, al mismo tiempo, era obligada a cargar el fardo de ser alemana después de Hitler. Crecida en la posguerra, por un lado, esta no había participado de la experiencia del nazismo, mas por otro, acababa inevitablemente siendo la culpable del Holocausto. Tal conflicto, se tornaba cada vez más profundo, cuando los gobiernos de posguerra de la República Federal de Alemania (Alemania Occidental), lejos de discutir ampliamente el pasado reciente, preferían olvidarlo, tomarlo como un asunto ya resuelto o como un mero accidente de la historia de Alemania (2014, pp. 136-137; nuestra traducción).

Es en este contexto que un conjunto de historiadores se preocupa por discutir la ciencia histórica y por demostrar su relevancia para la vida misma. Sin embargo, el grupo no era homogéneo y la idea de que la didáctica de la historia tuviese como fin la emancipación humana contó asimismo con sus devotos y detractores. En la posición más crítica se encontraba Annette Kuhn y en la más liberal-conservadora, Joachim Rohlfes: “En una topografía política, pueden ser colocados Bergman y Pandel más a la izquierda, próximos a Annette Kuhn, Rüsen en el centro, y Jeismann más a la derecha, próximo a Rohlfes” (Saddi, 2014, p. 138; nuestra traducción). A principios de los años 70, cobra vida el concepto de *conciencia histórica*⁴, que para unos está más ligado a la recepción de las formas de la historia (Bergmann, Pandel) y para otros, a los procesos de reconstrucción narrativa (Rüsen).

Otros puntos de discusión fueron la pertenencia como subdisciplina de la didáctica de la historia a la ciencia histórica o a las ciencias de la educación y la idea de que el objeto de la didáctica de la historia fuese la conciencia histórica o el aprendizaje de la historia. Rafael Saddi planteó que “Jeismann fue uno de los primeros en definir el concepto de conciencia histórica como el objeto de investigación de la didáctica de la historia” (2012, p. 214; nuestra traducción). Para estudiarla, sostuvo que primero se debe establecer su morfología y su génesis. Esto es, identificar las diferentes formas de relación de los hombres y las mujeres con el pasado en la actualidad e investigar cómo las conciencias históricas son “propagadas por la tradición, modificadas por la experiencia histórica, aumentadas por la crítica o la agitación, corregidas o no por la investigación documental” (Jeismann, 1977, p. 13, citado en Saddi, 2012, p. 214; nuestra traducción).

Delimitadas la morfología y la génesis, la tercera tarea de la didáctica de la historia es establecer la función de la conciencia histórica:

⁴ Uno de los primeros en definir la conciencia histórica fue Jeismann: “es el total de las diferentes ideas y actitudes frente al pasado” (1977, p. 12, citado en Saddi, 2012, p. 214; nuestra traducción).

comprender cómo en ella “la interpretación del pasado (*Vergangenheitsdeutung*) se conecta con la comprensión del presente (*Selbstverständnis der Gegenwart*) y con la perspectiva de futuro (*Perspektive der Zukunft*)” (Jeismann, 1977, p. 14, citado en Saddi, 2012, p. 215; nuestra traducción). Por último:

La didáctica de la historia debe, también, además de investigar la “Morfología”, la “Génesis” y la “Función” de la conciencia histórica actual, establecerse como una “Pragmática” de la conciencia histórica. Hablamos aquí de una tarea normativa de la didáctica de la historia, en la cual “[...] esta busca una forma de construir o influenciar estas conciencias históricas de algún modo”. Al mismo tiempo, esta “[...] pretende corresponder un adecuado y avanzado [...] conocimiento del pasado como una autocomprensión racional del presente” (Jeismann, 1977, p. 15). Esta no puede permitir que los intereses del presente produzcan interpretaciones del pasado esquemáticos y en desacuerdo con los avances metódicos de la ciencia histórica, ni que un pasado esquemático sustente una autocomprensión del presente simplista, generando acciones y actitudes dogmáticas” (Saddi, 2012, p. 215; nuestra traducción).

En un sentido similar, Klauss Bergmann también establece cuáles son las preocupaciones y objeto de la didáctica de la historia:

Reflexionar sobre la Historia a partir de la preocupación de la Didáctica de la Historia significa investigar lo que es aprendido en la enseñanza de la Historia (es la tarea empírica de la Didáctica de la Historia), lo que puede ser aprendido (es la tarea reflexiva de la Didáctica de la Historia) y lo que debería ser aprendido (es la tarea normativa de la Didáctica de la Historia). Esta es por tanto una disciplina científica que, dirigida por intereses prácticos, indaga sobre el carácter efectivo, posible y necesario, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de los procesos formativos de la Historia (1990, p. 29; nuestra traducción).

Para el autor, la tarea empírica de la didáctica de la historia consiste en la investigación sistemática de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, que asimismo considera como procesos formativos identitarios tanto individuales como grupales y sociales. Estudia las formas de elaboración, transmisión, circulación y recepción de la historia, sean estas intencionales o no. La tarea reflexiva pone en primer lugar el estudio de las intenciones prácticas e intereses de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la historia. Es así que también analiza y explica los factores didácticos de la propia ciencia histórica con el fin de investigar sus significados para la vida cultural y social en un tiempo y lugar determinados. La tarea normativa implica el estudio e investigación de todas las formas de mediación intencional del conocimiento histórico, especialmente en el ámbito de su enseñanza. Pero no se reduce solo al contexto escolar, sino que también investiga cómo transmiten estos contenidos los medios masivos de comunicación. Además,

La Didáctica de la Historia procura también explicitar los presupuestos, condiciones y metas de aprendizaje de la disciplina Historia, los contenidos a ser transmitidos, los métodos y la posibilidad de estructuración de los contenidos a partir de las categorías didácticamente escogidas de la Ciencia Histórica y analiza, también, las técnicas y repertorios de enseñanza ahí en las variadas posibilidades de representación de la Historia, sea en la enseñanza formal o en los ambientes fuera de la escuela (Bergmann, 1990, p. 31; nuestra traducción).

En esta tarea, la didáctica de la historia se relaciona tanto con la ciencia histórica como con las ciencias sociales y de la educación. Sin su contribución, dice Bergmann (1990), no es posible analizar de manera científica lo que sucede en cuanto a la circulación del conocimiento fuera y dentro de las escuelas. Como se sostuvo más arriba, la lectura de los autores alemanes produce ampliaciones del significado y campo de actuación de la didáctica de la historia en Brasil y provee

de un marco teórico (Cerri, 2013a); no obstante, las interpretaciones y conceptualizaciones son diversas. Según Saddi (2014), para María Auxiliadora Schmidt y Ana Claudia Urban, la didáctica de la historia es una disciplina que se ocupa mayormente de lo escolar, mientras que para Luis Cerri, Oldimar Cardoso y él mismo, le compete tanto lo que acontece en el espacio escolar como en la sociedad y en relación con la conciencia histórica. Para Cerri, la didáctica de la historia actúa en un área interdisciplinaria entre la historia y la educación, y para Cardoso y el mismo Saddi es una subdisciplina de la ciencia histórica, lo que no implica omitir su carácter relacional (Saddi, 2014). Respecto al campo de actuación, también existen diferencias sobre su amplitud. Sin embargo, Saddi (2014) señala como positiva la falta de homogeneidad en el modo en que se apropian los aportes de la didáctica de la historia alemana, puesto que para él es síntoma de construcción y búsqueda de una manera propia de entenderla en su país.

En nuestro caso nos detuvimos en el planteo de Bergmann (1990) sobre las tareas de la didáctica de la historia —empírica, reflexiva y normativa— porque nos parece, al igual que a otros autores (Cerri, 2013a; Ferreira, 2015; Urban, 2009), un instrumento teórico significativo para el análisis de nuestro corpus documental y para la comprensión de las características de la formación en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil.

La didáctica de las ciencias sociales en España

Como señalamos antes, al estudiar la producción de conocimientos en la enseñanza de la historia argentina y brasilera, es notable su referencia a autores españoles. A continuación exponemos cuál es el estado de la discusión sobre la didáctica de las ciencias sociales en España desde el punto de vista español, para contraponerlo más adelante con el nuestro.

Para Joaquín Prats (2002) es realmente notable el crecimiento de la didáctica de las ciencias sociales en España desde mediados de los

años 80. Bajo esta denominación se encuentran investigaciones centradas en la didáctica de la historia, de la geografía y otras ciencias sociales. Sin embargo, en un artículo anterior, el autor traza un estado de situación de la subdisciplina, pues considera su baja autonomía relativa respecto a las ciencias de la educación, y señala los siguientes aspectos:

hay que reconocer que nuestra área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque, y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez. La razón es la inexistencia de un corpus teórico, suficientemente consensuado y debatido por el conjunto de investigadores. De hecho, uno de los problemas más acuciantes con los que contamos es, desde mi punto de vista, la falta de un acuerdo sobre cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse: el poco desarrollo de los métodos y técnicas de investigación, adaptadas o generadas desde la propia área; la relativa colonización metodológica de otras ciencias sociales; la poca importancia que, hasta el presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar; y, por último, la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio (Prats, 1996, p. 12).

Al revisar la bibliografía producida entre mediados de los años 80 y 90, Prats destaca las siguientes características: ha proliferado en un corto tiempo; los autores no incorporan lecturas de pares extranjeros; publican un mismo trabajo en varias ocasiones con muy pocas modificaciones; “es difícil seguir un debate o discusión sobre el área o sobre temas específicos de ésta” (Prats, 1996, p. 14). También remarca que el tema más transitado es la reforma educativa de 1990 y, en relación con esta, el problema de la selección de los contenidos. Por último, menciona la relevancia de los aportes de la psicología evolutiva en

estas producciones.⁵ De este diagnóstico, dice el autor, se deduce la muy baja autonomía del campo y las características de una producción más bien *inflada de papel* que de ideas, endogámica y deudora de otras disciplinas que integran el área de los estudios en educación. Sin embargo, defiende la siguiente postura:

la didáctica de las ciencias sociales puede tener un campo propio de investigación, que deberá nutrirse de conocimientos producidos por otras ciencias sociales: Historia, Geografía, Sociología, Sicología, etc. Pero que tiene posibilidades teóricas de establecer límites epistemológicos y metodológicos que la signifiquen como un campo específico de investigación, dentro de las denominadas ciencias de la educación. Para que ello sea posible, son necesarias varias premisas: una de ellas es la existencia de una comunidad académica que comparta este objetivo, que elabore una estrategia para conseguirlo, y que lleve adelante un proceso de reflexión y producción de investigaciones concretas, que sirvan para establecer los requisitos mínimos que supone la elaboración de un cuerpo teórico relativamente estable (Prats, 2002, p. 4).

Sus preocupaciones abarcan tanto establecer una agenda para la investigación en didáctica de las ciencias sociales (Prats, 1996; 2002; 2003), como reflexionar sobre las características mismas de la investigación en el área. Como líneas de investigación a desarrollar propone las siguientes:

- Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas;
- Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la didáctica de las ciencias sociales;

⁵ Prats y Valls (2011, p. 30, n.11) se refieren al grupo de Mario Carretero de este modo: “Existe en España un grupo de psicólogos de la educación, dirigidos por Mario Carretero desde la Universidad Autónoma de Madrid, especialmente interesados en las cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la historia: sus publicaciones son muy numerosas y constantes ya desde mediados de los años 80”.

- Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de historia, geografía y ciencias sociales.
- Investigaciones ligadas a las concepciones de la historia y la geografía u otras ciencias sociales entre el alumnado, y la evaluación de los aprendizajes.
- Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio (Prats, 2003, p. 142).

Respecto del primer punto, Prats señala que el ámbito universitario está muy poco o nada acostumbrado al desarrollo curricular, a la producción de materiales didácticos, a la puesta a prueba de los mismos en la práctica y a la investigación sistemática sobre su desarrollo en el aula. Propone entonces trabajar sobre el diagnóstico de problemáticas específicas de la enseñanza de la historia, la puesta en juego de nuevas metodologías y técnicas, el estudio de materiales didácticos en sus aspectos teóricos y prácticos, el funcionamiento del currículum y la evaluación.

Una segunda línea de investigación es la referida al análisis y construcción de conceptos “que centren contenido relacional y polivalente de las Ciencias Sociales” (Prats, 2003, p. 147). En otras palabras, se trata de estudios sobre la historia de la enseñanza de las ciencias sociales, sus especificidades, las finalidades de la enseñanza de las disciplinas que integran el área, los modos de transmisión y las relaciones entre ideología y didáctica de las ciencias sociales. Una tercera línea se refiere a la formación y desarrollo profesional del profesorado de ciencias sociales que indague sobre “la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales: tipo de conocimientos disciplinares que maneja, formación pedagógica, etc.” (Prats, 2003, p. 149); sus prácticas docentes, su percepción del trabajo docente y de las características de la enseñanza de su disciplina, además de la formación permanente, entre otras cuestiones.

Otro tema de investigación tendría como centro al alumnado: de qué manera aprende, cuáles son sus visiones y representaciones del mundo social, cómo actúan los mecanismos de reproducción social, ideológica y cultural sobre aquello que se les enseña y aprende; cuáles son sus motivaciones; cómo incorporan los estudiantes conceptos claves de las ciencias sociales tales como causalidad, tiempo histórico, cambio social, intencionalidad, entre otros. Por último, otra línea estaría integrada por estudios sobre la didáctica del patrimonio; esto es, la posibilidad de estudiar “los efectos educativos del turismo cultural” (Prats, 2003, p. 152) o los usos de los bienes patrimoniales como recursos educativos. Además, esto implicaría estudios didácticos sobre la transmisión de los saberes y contenidos de la enseñanza de las ciencias sociales al público en general. Tales estudios podrán ocuparse de las siguientes cuestiones: el análisis didáctico de la *musealización* de los bienes patrimoniales; la elaboración y evaluación de propuestas de enseñanza que tomen como objeto de estudio o como recurso a dichos bienes; las funciones sociales, educativas e ideológicas del ocio cultural y la relación entre bienes patrimoniales y la formación de la ciudadanía.

En un trabajo posterior, realizado en conjunto con Rafael Valls (Prats y Valls, 2011), estas líneas de investigación son retomadas pero para mapear las tesis doctorales y los proyectos de investigación colectivos desarrollados en las universidades españolas. Valiéndose de los estudios sobre sociología académica, los autores historizan el surgimiento de la didáctica de la historia a partir de los desarrollos de la didáctica de las ciencias sociales, la creación de instituciones y organismos, las publicaciones específicas,⁶ y los puestos de trabajo.

⁶ Las más importantes y reconocidas tanto dentro como fuera de España son *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, publicada a partir del 2002, editada en forma conjunta por la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona, y *Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales*, publicada desde 1989, perteneciente a la Universidad de Valencia.

Los datos relevados según fuentes del año 2007 son muy significativos; por ejemplo, de los doscientos profesores que trabajan en departamentos de didáctica de las ciencias sociales pertenecientes a todas las universidades públicas y privadas, solo diez son catedráticos y una mayoría no ha culminado su doctorado. De las tesis (170) y proyectos de investigación competitivos (30) analizados, la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona reúnen en conjunto el 70 % de la producción más reciente. “El resto de la producción científica (30 %) se distribuye, de manera muy dispersa por el resto de las universidades y otras instituciones” (Prats y Valls, 2011, p. 27).

Los datos y análisis de este estudio son múltiples, pero nos interesa puntualizar dos tendencias referidas por los autores. En los últimos treinta años es cada vez mayor la cantidad de investigaciones dirigidas por profesores del área de didáctica de las ciencias sociales, superando el 55 %, y

En cuanto a proyectos de investigación de cierta entidad, están comenzando a ser comunes en los departamentos de didáctica de la historia, teniendo en cuenta que, en la década de los ochenta, estos proyectos estaban situados, casi exclusivamente, en los departamentos de psicología (Prats y Valls, 2011, p. 28).

Respecto de los temas tratados por la producción relevada, los autores utilizan la clasificación de Prats (1996; 2001; 2003) citada y desarrollada más arriba, lo que les permite observar que el mayor número de investigaciones (35 %) se refieren al diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas. Cómo programar la enseñanza de la historia, elaborar materiales y testarlos, observar implicancias y analizar prácticas concretas evaluando resultados, “estos son los temas que resultan más específicos y menos compartidos con otras áreas de conocimiento” (Prats y Valls, 2011, p. 30).

La segunda línea de investigación —construcción de conceptos y análisis de contenidos— sigue teniendo muy poca relevancia, con la

excepción de los estudios sobre libros de texto. De esta manera, los autores señalan a lo largo de su trabajo que en España la discusión teórica y metodológica sobre la didáctica de la historia continúa siendo esquiva y/o llama la atención de historiadores e historiógrafos más que de los especialistas. Los trabajos de Joseph Fontana (2003) y Carlos Barros (2008) son claros ejemplos del interés de los historiadores por la enseñanza de la historia.

Respecto de la tercera línea de investigación —la formación inicial del profesorado—, representa el 22,5 %, y la cuarta, referida “a los aprendizajes y concepciones de la Historia y la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el alumnado” (Prats y Valls, 2011, p. 30), el 24,5 %, con gran participación de los departamentos de psicología. “Por último, el tema de la investigación en didáctica a través del patrimonio y otros espacios de representación ya comienza a tener cierta producción destacable (unas 20 tesis doctorales y bastantes proyectos competitivos)” (Prats y Valls, 2011, pp. 30-31).

Dentro del mismo enfoque, Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche y Jorge Ortuño Molina (2011) analizan las publicaciones de las dos revistas científicas más destacadas de España sobre didáctica de las ciencias sociales, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación y Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales*. Señalan que:

En los últimos diez años han sido publicados, en ambas revistas, un total de 83 artículos que versan sobre distintos aspectos de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en España. De ellos, sólo la mitad (en realidad, un poco más: 43 sobre 83), presentan conclusiones sobre investigaciones realizadas (es decir, que pueden ser tildados de auténticos “artículos de investigación”), mientras que el resto son trabajos en los que se muestran reflexiones de carácter más o menos erudito (31 trabajos), o en los que se muestran proyectos o experiencias de innovación educativa (nueve trabajos) (Miralles Martínez, Molina Puche y Ortuño Molina, 2011, p. 156).

En cuanto al segundo grupo de artículos, de los 31 relevados los autores señalan que 16 no se refieren específicamente a la didáctica de las ciencias sociales y que es notable la “ausencia de un auténtico interés por dotar de base teórica propia y de unos límites claros al campo de conocimiento” (Miralles Martínez, Molina Puche y Ortuño Molina, 2011, p. 158). La bibliografía examinada sobre la formación del área de estudios de la didáctica de las ciencias sociales y/o de la historia es muy crítica respecto a sus logros (Cuenca, 2001; González Gallego, 2002; Estepa, 2009; Pagès, 1997 y 2001) y sostiene como tema común la necesidad de generar bases epistemológicas propias que le permitan a esta área de estudios definir mejor sus contornos y superar cierto estancamiento. Los autores suelen acordar además con la idea de que todavía falta mucho por hacer, y llegan a conclusiones tales como: “el área de la didáctica de la historia en el seno de la universidad y del sistema educativo es, todavía, un colectivo con más posibilidades que realidades” (Prats y Valls, 2011, p. 32). Asimismo, que

En definitiva, podemos afirmar que se sigue redundando en la impresión general de la DCS [Didáctica de las Ciencias Sociales] como una técnica más que como un área propia y particular capaz de generar un conocimiento específico, lo que lleva a que, pasados casi quince años desde la publicación del trabajo de Prats [1996], todavía se pueda considerar al área como un espacio de reflexión científica en construcción (Miralles Martínez, Molina Puche y Ortuño Molina, 2011, p. 162).

De lo anterior se deduce el énfasis en los aspectos técnicos y de agenda, más que epistemológicos, para definir el campo de actuación de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia:

En síntesis, la Didáctica de las Ciencias Sociales puede ser considerada como un saber científico de carácter tecnológico, al que se une un hacer técnico. Como saber científico recibe aportaciones de otras ciencias sociales, elabora conceptos e, incluso, teorías

descriptivas o explicativas a partir de los resultados de la investigación. Como saber tecnológico se apoya en modelos y diseños progresivamente rigurosos, con evaluación de resultados, cuya aplicabilidad lo sitúan en una relación dialéctica con la práctica. Y, por último, es un hacer técnico que se nutre de normas, reglas, etc. derivadas de los diversos saberes científicos implicados, en última instancia, constituyen los aspectos prácticos de intervención en la actividad docente (Prats, 2003, p. 135).

Por último, y a los fines de este trabajo, podríamos preguntarnos si acaso es el énfasis en los aspectos metodológicos ligados a la enseñanza de la historia lo que justamente interesa al público de especialistas brasileños y argentinos de la didáctica de las ciencias sociales española. O bien si, como productores de conocimientos asimétricos, volvemos maduro lo que para otros es joven. Intentaremos responder al primer interrogante; el segundo quedará pendiente como tema para una próxima indagación.

Capítulo 2

Investigación y enseñanza de la historia destinada al nivel secundario en Argentina y Brasil

En este capítulo presentamos un estado de la producción en enseñanza de la historia destinada al nivel secundario en Argentina y Brasil. Para esta tarea, que entendemos siempre parcial y provisoria, contamos con más bibliografía específica para el caso brasileño que para el argentino.

El estudio de dicha producción está dividido en dos etapas. La primera recorre los años 80 y 90, cuando surge un campo de estudios específico sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en ambos países. La segunda abarca las dos últimas décadas, cuando se consolidan las líneas de investigación destinadas al estudio de la enseñanza de la historia, pero también se diversifican.

Los años 80 y 90

Los autores consultados para el caso de Brasil (Cerri, 2002 y 2010; Caimi, 2001; Diehl, 1993 y 2003; Castello Branco, 2008; Lima, 2009; Da Silva e Fonseca, 2010; Fonseca, 2003) coinciden en destacar a la década del 80 como punto de quiebre y transformación de los centros de interés ligados a la teoría y la práctica historiográficas. Esta renovación respecto a la larga tradición de enseñanza de la historia ligada al positivismo fue propiciada en parte por el contexto de apertura política en el cual —como indica Caimi (2001)— diferentes actores ligados

a la comunidad educativa se organizaron en asociaciones de carácter científico o sindical y ganaron legitimidad social. En este proceso nos interesa señalar el surgimiento de asociaciones de profesores de enseñanza de la historia, cuyo propósito giró en torno al encuentro y la reflexión sobre la enseñanza de la disciplina, y ayudó a la revisión crítica de los modelos vigentes hasta entonces.

La investigación historiográfica, que ya posee más de 15 años, arroja como resultado una concentración geográfica de la producción sobre la enseñanza de la historia en el eje San Pablo-Río de Janeiro-Minas Gerais, con mayor preponderancia paulista. Además, la autora destaca una marcada dispersión temática y fragmentación alrededor de las discusiones teórico-metodológicas y pedagógicas. La fragmentación y concentración también se pueden observar en el caso argentino, como explicaremos más adelante.

Caimi analiza 124 trabajos y concluye que la producción escrita de mayor circulación entre los años 1980 y 1998 en enseñanza de la historia se caracteriza, en líneas generales, por su autoría femenina e individual, en la que se destacan pocos autores y autoras (20 %) que concentran el 60 % de las publicaciones. Señala que “Los demás, podrían ser clasificados *grosso modo* como autores eventuales que no tienen a la enseñanza de la historia como objeto específico y único de investigación” (Caimi, 2001, p. 88; nuestra traducción). Los autores que concentran la producción suelen ser profesores universitarios dedicados a la formación universitaria de grado en materias referidas a las prácticas de enseñanza de la historia o a su metodología. Predominan aquellos cuya formación de base es la historia. La mayoría de los autores que se desempeñan particularmente (aunque no en forma exclusiva) en la escuela secundaria, eligen el género relatorías de prácticas para vehiculizar sus experiencias didácticas —lo que demuestra su poca preocupación por las reflexiones teórico-metodológicas sobre la enseñanza de la historia— y descuidan las referencias bibliográficas.

La mayor parte de las producciones (alrededor del 80 %) son artículos publicados en revistas académicas o compilaciones; son escasos los libros y las tesis. Asimismo, la dispersión temática —de acuerdo a los criterios de clasificación de la autora— es bien marcada, como también la heterogeneidad y el eclecticismo en términos de apoyatura teórico-epistemológica de los autores y autoras.¹ Su investigación le permite mapear la llamada *crisis de la enseñanza de la historia*, momento en el que muchas voces de especialistas apuntaron contra la tradición de enseñanza de la historia en Brasil, además de sistematizar y ordenar una importante y dispersa producción (Caimi, 2001). Repasamos aquí los aspectos que son criticados y revisados: las narrativas historiográficas decimonónicas y nacionalistas que propiciaron, construyeron y reprodujeron ciertos equívocos tales como el uso del término *descubrimiento* para la conquista del Brasil; la desvalorización de la población nativa, la negación de la esclavitud africana, el mito de la democracia racial; la construcción de la identidad nacional basada en la convivencia armoniosa y otros elementos como el énfasis en los héroes nacionales, las acciones individuales y el papel de la élite, entre otros. La crítica a la historiografía positivista y patrioter se encuentra en 78 de los 124 trabajos analizados, al punto que se convierte, según la autora, en un *latiguillo*. Esta historia escolar que oculta los conflictos y la heterogeneidad tiene su correlato en una concepción cronológica-lineal del tiempo histórico, que no interpela el presente y que promueve como metodología de enseñanza la exposición, la copia de textos, los ejercicios referidos a completar, unir con flechas, marcar con cruces.

Respecto de los sujetos del proceso pedagógico, la literatura revisada en esta tesis revela que los estudiantes son conceptualizados como víctimas del sistema educativo (Caimi, 2001, p. 124), expuestos

¹ Ver el Cuadro 1: Enfoques temáticos sobre enseñanza de la historia (Brasil, 1980-1998) en Cuesta (2016, p. 93).

a una materia que los aburre, que no es de su interés, que se encuentra vaciada de sentido. También a unos docentes que, por su falta de preparación y por su creciente empobrecimiento (profundo desfase salarial, desvalorización social y malas condiciones laborales), terminan estableciendo relaciones autoritarias y por ende metodologías de enseñanza tradicionales.

Las propuestas para superar las formas establecidas de enseñar historia hasta los 80 retoman los aportes de la historiografía francesa e inglesa y se enfocan en propiciar prácticas de enseñanza que incorporen el tratamiento de la multitemporalidad, el énfasis en las relaciones pasado-presente, la interdisciplinariedad, la lucha de intereses antagónicos entre distintos grupos sociales, los múltiples puntos de vista, la deconstrucción de los mitos nacionales, la utilización de variedad de fuentes con el fin de favorecer el diálogo divergente entre la historia oficial y la memoria social. En el mismo sentido, la necesidad de reemplazar la concepción por la cual el fin de la historia escolar consiste en forjar una identidad nacional a costa de la homogenización; también por el reconocimiento a la pluralidad, la diversidad cultural, social, y de género.

De estos temas, el que ocupa la mayor atención de los especialistas hacia fines de los 80 es el de la enseñanza del tiempo histórico. Tanto en el estado de San Pablo (1992) como en el de Minas Gerais (1987) se suprimen los currículos cronológicos lineales pero mediante opciones diferentes. En el primer caso, se opta por la enseñanza de los contenidos mediante ejes temáticos (retoma aspectos ligados a la Escuela de los Annales) y en el segundo caso, se suprime la periodización tradicional por una basada en los modos de producción (de enfoque marxista). En palabras de Caimi:

Lo que podemos constatar, en base a un análisis comparativo entre los PCNs (área Historia) y la producción académica y escolar de las décadas de 1980 y 1990, es que las discusiones están en sintonía. El documento presenta críticas a algunas cuestiones que

aparecen también en la producción académica e incorpora muchas de sus propuestas: comprensión de la relatividad del conocimiento histórico; preocupación por la historicidad de los conceptos; noción de múltiples temporalidades; ruptura con el ordenamiento temporal de los contenidos; consenso sobre la imposibilidad de estudiar toda la historia de la humanidad; enseñanza basada en la selección de temas ligados a las preocupaciones del presente; énfasis en las relaciones pasado-presente; comprensión de la memoria histórica como instrumento de lucha y transformación social; incorporación de las experiencias colectivas de grupos tradicionalmente invisibilizados por la historia oficial; aproximación de la historia a otras disciplinas de las ciencias humanas; ampliación de temas y objetos historiográficos; explicitación de los procedimientos básicos del quehacer del historiador (fuentes y métodos) en el sentido de que ‘enseñar historia es también enseñar su método’; ruptura con determinismos económicos basados en la idea de que la estructura social/cultural expresa modos de vida y de lucha de las sociedades humanas; incorporación de diversos lenguajes de enseñanza; sustitución de la memorización por la reflexión histórica; enseñanza por descubrimiento; énfasis en la producción del conocimiento a través de la lectura y análisis de fuentes; valorización de la historia local, estudio del medioambiente, memoria oral, entre otros (2001, p. 167; nuestra traducción).

En el caso argentino es mucho más difícil organizar un estado de la producción en enseñanza de la historia de los años 80 y 90 porque no se encuentran trabajos de investigación sobre el tema. La conexión entre renovación y producción del conocimiento académico y del escolar comenzó a ser más visible a partir de los años 90. La reforma educativa puso en agenda no solo la evidencia de una enseñanza de la historia en crisis (Braslavsky, 1991), sino también la necesidad de discutir y renovar tanto sus contenidos como sus enfoques (De Amézola, 2008; De Amézola y Dicroce, 1998).

Con el objetivo de intentar reponer dicho vacío bibliográfico, a continuación analizamos los cinco primeros números de *Clío & Asociados. La historia enseñada*² para trazar un panorama parcial sobre las preocupaciones de fines de los años 90.³ Es importante aclarar que esta revista ha publicado desde sus inicios textos de autores extranjeros, los cuales no han sido contabilizados en esta indagación, como tampoco los referidos a temas de política educativa, sociología de la educación, historiografía o historia de la educación. Algunos artículos podrían ubicarse en más de una categoría. Del examen de los cinco primeros números de la revista se desprende un panorama heterogéneo en cuanto a temáticas referidas a la enseñanza de la historia. La mayor cantidad de trabajos se ubica en el eje de formación docente (y serán analizados en el capítulo siguiente); en este caso, cuatro de esas producciones se enmarcan en un mismo proyecto de investigación: “Formación de profesores de Historia 1976-1994” inscripto en el programa Ubacyt (Eiros, Milletich y Schroeder, 1998, p. 142), financiado por la Universidad de Buenos Aires. En cuanto a los restantes artículos (veintiuno, la mayoría) pueden considerarse ensayos sobre diferentes problemáticas relacionadas con la enseñanza de la historia. Estos textos suelen presentar relatorías de experiencias de investigación en el aula, pero en el menor número de casos. Abordan, en cambio, lo que debería hacerse respecto a la enseñanza de la historia en un tono propositivo y prescriptivo. La mayoría de los autores pertenecen institucionalmente a la UBA y a la UNLP. Es notable también la autoría eventual y la historia como única formación de base.

Tomamos a continuación tres de estos conjuntos de textos para realizar una síntesis, con el fin de ejemplificar las características de esta producción. Los escritos que hemos reunido bajo el título *episte-*

² Todos los números de la revista pueden consultarse en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/issue/current>

³ Ver el Cuadro 2: Enfoques temáticos sobre enseñanza de la historia (Argentina, 1996-2000), en Cuesta (2016, p. 98).

mología y metodología de la enseñanza de la historia abordan temas teóricamente densos, como la conciencia histórica (Mariño, 1997), el pensamiento histórico (Palti, 2000) y la relación historia y memoria en la enseñanza de la historia (Godoy, 2000). Los tres autores se apoyan en los desarrollos de la filosofía de la historia y la historiografía para argumentar sus planteos, y solo uno de ellos (Godoy, 2000) se refiere a aspectos metodológicos y propone acciones concretas para el aula. En este conjunto de textos observamos preocupaciones epistemológicas atinentes a la relación entre enseñanza de la historia, historiografía, teoría y filosofía de la historia, pero corridas o distantes de los intereses prácticos (Bergmann, 1990) y más en la línea de lo que Schmidt señala como “especulaciones acerca de determinados objetos relacionados a la enseñanza de la Historia” (2008, p. 103). Sobre el análisis de libros de texto, en los cuatro trabajos (Zingarelli, 1996; Simonoff, 1997; Scarafía y Giletta, 1999; Dobaño Fernández, Lewkowicz, Musi y Rodríguez, 2000) podemos observar una gran preocupación en cuanto a la cercanía o distancia de dichos textos respecto de la historiografía académica más renovada y actualizada. En menor medida, un punto de encuentro es el examen de las dificultades que puedan llegar a presentar como lectores los destinatarios de los libros, especialmente los estudiantes. Sin embargo, los autores no avanzan en problematizar los usos y funciones de los libros de texto ni los procesos de mediación de estos en el aula. Solo Andrea Zingarelli (1996) se ocupa de este problema al hacer hincapié en el rol del profesor como mediador del texto escrito.

En cuanto a las estrategias de enseñanza y utilización de recursos didácticos, ya sean audiovisuales (Acuña, 1996), fuentes secundarias y/o primarias (Alonso Dávila, 1997; Barreira, 1999) o utilización de periodizaciones y debates historiográficos (González y Porta, 1997; Marquiegui, 1999), los autores coinciden en la importancia de que los docentes conozcan los recursos a través de la actualización disciplinaria y los procedimientos metodológicos adecuados para su análisis y

provecho historiográfico. Sin embargo, no avanzan en el sentido de la enseñanza de la historia con los recursos que proponen; no analizan prácticas ni diseñan propuestas concretas para llevar al aula.

En los veintiún textos analizados en esta indagación, podemos observar en líneas generales que la mayoría son ensayos y que escasean los trabajos que se enmarcan en proyectos de investigación (son únicamente tres) así como los que se enfocan en el aprendizaje de los estudiantes (solo uno). Más de la mitad de los textos han sido elaborados por docentes-investigadores universitarios que no desempeñan funciones en cátedras vinculadas a la enseñanza de la historia. En estos escritos no se encuentra definición alguna de didáctica de la historia o de enseñanza de la historia, ni mención a debates sobre las didácticas específicas y la didáctica general. Se sostiene que para *enseñar* historia es necesario *saber* historia: en otras palabras, que los docentes actualicen sus conocimientos históricos e historiográficos y cuenten con materiales adecuados. Asimismo, para explicar procesos de enseñanza y de aprendizaje, la mayoría de los autores recurre a los aportes de la psicología educativa y a los desarrollos de la didáctica de las ciencias sociales,⁴ dando cuenta de su influencia (Davini, 1996; Urban, 2009; Schmidt, 2011; Prats y Valls, 2011; entre otros).

Al retomar las comparaciones entre el estado de la producción en enseñanza de la historia en Argentina y en Brasil a fines de los 90, podemos constatar que mientras en el caso brasilero los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN)⁵ reflejan y articulan las discusiones sobre la enseñanza de la historia, en el caso argentino la reforma educa-

⁴ Los trabajos mayormente citados son: Finocchio (1993); Aisenberg y Alderoghi (1994); Carretero (1995); Carretero, Pozo y Asencio (1989); Coll (1987); Ausubel (1976).

⁵ MEC-SEF-Brasil (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais. História Geografia*. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acceso: 11/04/19.

tiva de los años 90 no tuvo el mismo sentido.⁶ Así como contribuyó a la introducción de nuevos contenidos, también orientó fuertemente la estructura educativa vigente, lo que generó no solo resistencias sino también contradicciones. Por ejemplo, en el caso de la provincia de Buenos Aires —el mayor distrito educativo de todo el país— los nuevos currículos para la educación secundaria básica (ESB) desdibujaron las disciplinas escolares fundiéndolas en un área de estudios interdisciplinaria a cargo de un docente de una única disciplina escolar. Al respecto, Gonzalo de Amézola y Carlos Dicroce señalan:

Lo que resulta absolutamente contradictorio es promover una actualización de los contenidos para acercarlos a conocimientos más cercanos al estado actual de las ciencias (cada vez más complejas y especializadas), que la organización de esos conocimientos se encuadre en un área interdisciplinaria (sin ninguna existencia fuera de la escuela) sólo sostenida por un argumento del sentido común (las disciplinas parcializan el conocimiento, las áreas lo integran) y que ésta se encuadre a cargo de un docente que deba ocuparse de la Historia, la Geografía, la Antropología, la Economía, la Sociología, la Ciencia Política, el Derecho... sin dominar ninguna de estas ciencias... (1998, p. 140).

Sobre otros temas las articulaciones entre producción académica y currículum oficial fueron más coincidentes; por ejemplo, en el caso de la revisión de la historia patria y en la incorporación de los enfoques de la historia social y económica. Asimismo, y al igual que en Brasil, se observa el acuerdo entre los especialistas en enseñanza de la historia sobre los siguientes puntos: la necesidad de ampliar los temas, objetos y enfoques de la historia escolar; la importancia de los abordajes problemáticos que den cuenta de los procedimientos de

⁶ Para profundizar el estudio de la selección de los contenidos en la enseñanza de la historia en Argentina y su revisión a partir de la reforma, ver Alonso, 1995; De Amézola, 2002, 2005 y 2006; Béjar, 1995 y Finocchio, 1997).

la ciencia histórica, especialmente a partir del trabajo con fuentes y nuevas periodizaciones. Así también, la insistencia en el reposicionamiento de los sujetos protagonistas de la historia munidos de sus decisiones, conflictos e intencionalidades; y de la misma manera, la valorización para la enseñanza de la historia de enfoques historiográficos tales como la perspectiva de género, la historia local y la historia oral y el énfasis puesto en el estudio de las relaciones pasado–presente e historia y memoria.

Un panorama sobre los desarrollos actuales en la enseñanza de la historia

Nos interesa ahora hacer un salto, un corte de una década para observar si los temas y problemas que comentamos en el apartado anterior continuaron siendo objeto de preocupación para los especialistas, y, por lo tanto, qué cambios y continuidades se pueden trazar. A continuación desarrollamos una serie de temas y enfoques que concitaron la atención, tanto en Brasil como en Argentina, de los especialistas en enseñanza de la historia desde principios de la década pasada, algunos de ellos en común. Intentamos realizar agrupaciones de sentido del material que pudimos localizar y estudiar con un fin heurístico asumiendo los riesgos que toda clasificación conlleva. Volvemos a señalar la característica principal de esta producción, que es su heterogeneidad. Por este motivo, quedan fuera de este recorrido los desarrollos sobre enseñanza de la historia reciente,⁷ línea de investigación muy destacada en Argentina; los aportes sobre didáctica de la historia en el medio rural presentes en Brasil;⁸ las investigaciones que abordan el problema de la lectura y la escritura en la enseñanza de la historia, y

⁷ Ver, a título de ejemplo, De Amézola (1999, (2003 y 2007); De Amézola, Di-croce y Garriga (2007 y 2009); Godoy (1999); Raggio (2004); Dussel, Finocchio y Gojman (1997); Finocchio (2007); Plotinsky y Benadiba (2008); Cuesta y Marchese (2013); Cuesta y Linare (2014); González (2014); Pappier (2017).

⁸ Ver, por ejemplo, Artigue (2007); Angelotti Carmo (2011); Lucini (2011).

los usos de la historia oral en el aula⁹ que ocupan su espacio dentro de los estudios sobre enseñanza de la historia en Argentina. Asimismo, el desarrollo en ambos países de los estudios sobre la enseñanza de la historia y la construcción de la ciudadanía.¹⁰ Los temas que presentamos en el apartado siguiente son los referidos a la conciencia histórica, la educación patrimonial, la enseñanza de la temática indígena y afrobrasileña-argentina, los estudios sobre libros de texto y recursos didácticos.

Estudios sobre jóvenes, narrativas y conciencia histórica

Los investigadores que estudian la conciencia histórica se nuclean en su mayoría en torno al proyecto “Los jóvenes y la Historia en el Mercosur”¹¹ (De Amézola y Cerri, 2008 y 2010; Cerri, 2007, 2011a, 2011b; Cerri y De Amézola, 2007; Cerri, Oliveira Molar y Cuesta, 2014; Schmidt y García, 2005; Ferreira, Pacievitch y Cerri, 2010; Cerri y Coudannes, 2010; Garriga, Pappier, Morras, 2010; González, 2010). Este proyecto¹² sigue los lineamientos de su predecesor europeo *Youth and History* (Angvik y Borries, 1997) que, desarrollado desde 1994, releva en forma representativa datos sobre la enseñanza de la historia y la cultura política de estudiantes y profesores del nivel secundario mediante la aplicación de encuestas. Estos cuestionarios están conformados por unas 40 preguntas que, de diversa manera, apuntan a conocer cómo los jóvenes de 15 a 17 años comprenden el paso del tiempo

⁹ Ver, entre otros, Schwarzstein (2001); Aisenberg, Carnovale y Larramendy (2001); Aisenberg (2005); Benchimol (2010); y los *Dossier I y II* del N.º 16 de *Clío & Asociados. La Historia enseñada* (2012) en el que participan varios autores.

¹⁰ Ver a título de ejemplo: Nadai (1988); Bittencourt (1988, 2004a y 2004b); Fonseca (2003); Romero (2004); Kriger (2008); Meschiany (2011); Morras (2014).

¹¹ Para una descripción detallada de la muestra del proyecto “Los jóvenes y la Historia en el Mercosur” ver <http://pt.scribd.com/doc/204503734/AmostraJH2013>. Acceso: 29/12/15.

¹² De Amézola y Cerri (2018, pp. 113-206) han publicado recientemente los aportes, avances y conclusiones de este proyecto de investigación.

y construyen su identidad nacional, entre otros aspectos.¹³ Entre 2007 y 2010 Cerri y De Amézola lideraron una investigación piloto para profundizar los estudios ya realizados sobre este tema en sus países y adaptaron el cuestionario europeo para realizar un estudio comparativo entre escuelas de Argentina, Brasil y Uruguay, con el título “Los jóvenes argentinos, brasileños y uruguayos frente a la Historia”. Los resultados de este trabajo fueron presentados en una reunión realizada del 6 al 8 de julio de 2011 en la Universidad Estadual de Ponta Grossa (Brasil) con financiación del Ministerio de Ciencia y Tecnología, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Portaria Normativa Interministerial MEC y CAPES. En esta ocasión se presentaron los logros y se modificaron aquellos aspectos considerados no satisfactorios de la adaptación del cuestionario empleada, con el propósito de realizar una indagación ampliada y basada en este paso previo. En consecuencia, desde 2012 se desarrolla el proyecto “Los jóvenes y la historia en el Mercosur”, con la coordinación general del doctor Luis Fernando Cerri (UEPG).

Las adaptaciones del cuestionario consistieron en la eliminación de temas de la realidad europea de los años 90 y la introducción de cuestiones importantes para la América del Sur actual. Así, las preguntas sobre conflictos étnicos, transformaciones en los países socialistas, reparaciones a las naciones africanas referidas al proceso de descolonización en el siglo XX y preguntas sobre la historia medieval, fueron reemplazadas por interrogantes alusivos a los héroes nacionales, las dictaduras militares, el papel de las mujeres, las indemnizaciones a los descendientes de los pueblos originarios y africanos, y las dicta-

¹³ El proyecto europeo “Youth and History” basado en la red European Standing Conference of History Teachers Associations es un amplio estudio comparativo cuyo instrumento de relevación de datos es un cuestionario realizado a jóvenes de 15 años de edad procedentes de 25 países europeos, además de Israel y Palestina, y un instrumento de naturaleza similar aplicado a sus profesores de historia. En esta encuesta se indaga sobre los contenidos, métodos y concepciones de la historia y la ciudadanía, para sustentar el concepto de conciencia histórica.

duras militares (Cerri, 2011b). Hasta la fecha, el análisis de los datos ha arrojado las siguientes conclusiones: a) la historia como materia escolar es valorizada por los estudiantes secundarios, aunque no sea de su agrado; b) el período histórico que más les interesa estudiar es la historia del siglo XX y especialmente la historia del tiempo presente; c) también los atrae la historia de sus familias, pero prefieren estudiar la de los grandes héroes de la patria en vez de la historia de la vida cotidiana de sujetos anónimos; d) respecto de las formas de la enseñanza de la historia y de sus materiales, para ellos tiene mucho valor el libro de texto, y aunque les gustan recursos didácticos tales como filmes, estos no son utilizados en sus clases. Este proyecto, su puesta en marcha y desarrollo, ha permitido no solo el trabajo conjunto entre investigadores brasileiros y argentinos, sino la posibilidad de actualización de unos y otros a través de la circulación de bibliografía, los encuentros y las estadías de investigación.

Educación patrimonial y la enseñanza de la historia

Otra línea que ha tomado fuerza en la última década es la referida a educación, memoria e historia en los museos. En este caso, en el grupo de textos que estamos siguiendo para hacer esta revisión encontramos el trabajo de Júnia Sales Pereira (2011), quien propone la visita al museo y presenta posibilidades para su uso. Dice la autora:

Lo que atraviesa esta reflexión es el presupuesto de que existen desafíos subyacentes en la formación docente referidos a la problemática del lugar que ocupan los museos en la actualidad, en especial porque son, los museos, instituciones educativas utilizadas, contemporáneamente, sobre todo, por escolares. Si admitimos que todos los museos, al fin y al cabo, son fundamentalmente museos de historia, ¿cómo suponer que de la formación docente puede estar ausente la reflexión sobre una educación para la problematización de la historia como campo reflexivo? (Pereira, 2011, p. 263; nuestra traducción).

Siguiendo a Paul Ricoeur y a Martin Heidegger, Pereira (2011) sostiene que existen cinco maneras de comprender la historia en los museos contemporáneos y, según se pongan en juego o tensionen las narrativas que propician, los profesores realizarán diferentes tareas y aprovechamientos didácticos en relación con la visita. La primera —*la historia narra el pasado a través de sus vestigios*— se encuentra en los museos porque muestran el pasado como algo fijo, estático, muerto, que no despierta interrogantes, lo que provoca una ruptura con el presente. La segunda —*la historia como síntoma de las cosas transmitidas*— se visualiza cuando el museo se esfuerza por realizar una reconstrucción histórica encadenando los objetos de su muestra en una secuencia temporal, con el fin de privilegiar la transmisión de conocimientos. La tercera —*la historia cuya autoridad reposa en la tradición*— es evidente en los museos que reproducen el discurso de las tradiciones oficiales del pasado. Por ejemplo, los museos históricos nacionales reproducen esta narrativa trayendo al público versiones laudatorias o triunfalistas de su pasado nacional, mostrando íconos canónicos u objetos escogidos por su rareza, excepcionalidad y relevancia. La cuarta —*la historia en la que el pasado está todavía actuante*— y la quinta —*la historia como narrativa arbitrada*—, se observan cuando el espacio del museo y su propuesta interactúan permanentemente con el presente. Los objetos seleccionados apelan a evidenciar controversias interpretativas y la práctica historiográfica es presentada como ciencia reflexiva e inconclusa de los hombres en el tiempo. De este modo, al fortalecer la formación docente en relación con los procesos de memoria y desmemoria que tienen lugar en las prácticas de los museos, los profesores podrán tomar partido por dichas propuestas y crear sus propios caminos para recorrerlos y discutirlos.

En la Argentina también es un tema de interés para los especialistas. El número 12 de *Clío* presenta un *dossier* integrado por cuatro artículos sobre museos, historia y memoria, de los que nos interesa comentar los dos que se refieren al caso argentino. Paula Busso y Ro-

salía Aimi (2008) teorizan sobre las transformaciones en las representaciones *museales* de los museos en las últimas décadas, pues estos pasaron de ser concebidos como reliquiarios a ser considerados principalmente como espacios de reflexión, enseñanza y discusión del pasado vivo. En su exposición, las autoras narran la historia del Museo Etnográfico de la ciudad de Santa Fe y del parque arqueológico Santa Fe la Vieja y dan cuenta de cómo estos espacios superaron los enfoques tradicionales y revisaron sus guiones museales para convertirse en sitios educativos donde se problematiza el conocimiento y se invita a los visitantes a deconstruir preconceptos y relatos oficiales sobre el pasado colonial.

Por su parte, Alicia Tasky (2008) se pregunta cuáles han sido las razones para que los espacios museales no hayan sido potencializados como recurso pedagógico por parte de los diferentes actores sociales. A ello responde:

- *la propia institución museológica*, durante largo tiempo detenida en su callado y solemne rol de “sitial” de los objetos, dedicada especialmente a la tarea de preservar o exponer, sin priorizar las estrategias educativas, el acercamiento vivencial al patrimonio y la contextualización de lo exhibido.
- *la escuela*, con sus “estacionales” visitas, impulsadas tradicionalmente como parte de un día de paseo, desprovistas de propuestas que permitan un abordaje útil, sistemático y crítico de lo observado.
- *los ámbitos académicos de formación docente*, con una mirada quizá distraída, distante o insatisfecha frente a las posibilidades que estos espacios ofrecen, en su condición de portadores de información y emergentes de determinado discurso.
- *las políticas destinadas al patrimonio y al turismo cultural*, en algunas ocasiones insuficientes o carentes de articulación de objetivos y acciones en relación a la diversidad de públicos y demandas (Tasky, 2008, p. 30).

Los brasileños Adriana Mortara Almeida y Camilo de Mello Vasconcellos (2004) también analizan y comparan dos museos de la ciudad de San Pablo, el Museo de Arqueología y Etnología y el Museo Paulista. Comentan cuáles son sus propuestas educativas y por qué la del primero resulta más didáctica que la del segundo, e interesa más a los profesores y estudiantes. Cierran su trabajo con una lista de sugerencias dirigidas a los docentes para que puedan planificar adecuadamente una visita a cualquier museo. Un trabajo interesante es el de Maíne Barbosa Lopes (2013), ya que despliega una mirada brasileña sobre la muestra del Museo Nacional de la Inmigración argentino. En este caso la autora analiza 700 mensajes registrados en el *Libro de Visitas*, pertenecientes a los años 2001, 2002 y 2003, que le permiten observar cómo el Museo y la lectura que de este hacen los visitantes corrobora “las interpretaciones más tradicionales sobre el proceso inmigratorio en el país” (2013, p. 90). Para el caso de la educación patrimonial y la enseñanza de la historia en ambos países, se evidencia que este tema es mucho más un objeto de reflexión de los especialistas en museografía que de los profesores de historia o de los especialistas en didáctica de la historia, pues encontramos escasas producciones que comenten prácticas de enseñanza de la historia ligadas a la educación museal.¹⁴ Sin embargo, como se analizará en el capítulo 4, la educación patrimonial es una de las preocupaciones de la formación inicial del profesorado de historia.

Enseñanza de la historia y la temática indígena

Aunque la temática indígena como objeto de preocupación de la enseñanza de la historia ya estaba presente en Brasil desde los años

¹⁴ Un aporte muy interesante a la educación museal pero desde el nivel superior lo constituye el trabajo de De Amézola y otros (2018), en el que se abordan las visitas al Museo de Ciencias Naturales de la ciudad de La Plata y al Museo Etnográfico de la ciudad de Buenos Aires como experiencias de formación docente que implican un trabajo de memoria y de reflexión sobre sus potencialidades para la enseñanza de la historia.

90 (Bittencourt, 1994; Silva, 2002), la sanción de la ley N.º 11 645 —que modificó las leyes 9394 (1996) y 10 639 (2003) para incluir en el currículum oficial de la red de enseñanza obligatoria la temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*— dio nueva visibilidad e impulso a dichos estudios.

Según los datos que expone Lúcia Maria Meirelles (2011), Brasil cuenta con más de 230 pueblos indígenas que hablan más de 180 lenguas diferentes, distribuidos por casi todo el país; a pesar del aumento de la participación política de las comunidades indígenas, todavía existen 46 pueblos aislados del resto de la población.¹⁵ Según la autora, es muy poco lo que se ha podido hacer en términos de política educativa para que la población brasileña conozca tanto su pasado indígena como su presente: “(...) para el imaginario de la población brasileira, ser indio es mantener la cultura original preservada en los hábitos atávicos” (Meirelles, 2011, p. 289; nuestra traducción). Se trata de una mirada inscrita en los libros de texto de historia para la enseñanza básica (*ensino fundamental*). Tras un análisis de los ejemplares utilizados por las escuelas de la Red Municipal de Enseñanza de Uberlândia, Meirelles sostiene que los textos trabajan la temática de manera superficial: existe una laguna entre el período colonial y la actualidad; no se menciona su resistencia; se los homogeniza de modo tal que todos los pueblos son presentados con la caracterización y descripción del modo de vida, costumbres, hábitos, cultura material, alimentación, que realizaron los jesuitas de los pueblos tupi-guaraní. Las comunidades indígenas siempre son mencionadas en el pasado,

¹⁵ Para un panorama legal sobre la condición, vulnerabilidad y derechos de los pueblos en aislamiento o contacto inicial de la región, ver “Directrices de protección para los pueblos indígenas en aislamiento y en contacto inicial de la región amazónica, el Gran Chaco y la región oriental de Paraguay”, OACNUDH, Ginebra, febrero 2012. Disponible en <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2012/03/Final-version-Guidelines-on-isolated-indigenous-peoples-february-2012.pdf>. Recuperado: 04/05/15.

como tribus, como defensoras de la naturaleza y con una mirada un tanto evolucionista.¹⁶

Maria Aparecida Bergamaschi y Ernesta Zamboni, reconocidas especialistas en el tema, analizan dos libros de texto para niños sobre la historia de Brasil: *Porque me ufano do meu país* (1900), de Afonso Celso, e *História do Brasil para crianças* (1934) de Viriato Corrêa, ambos de la primera mitad del siglo XX. Muestran cómo esos textos de amplia circulación condensan y articulan imágenes románticas y etnocéntricas sobre los pueblos indígenas, que contribuyeron a construir una representación basada en los siguientes tópicos:

Asimismo, en un análisis preliminar, podemos constatar que, tanto en la historiografía, como en la literatura escolar revisada, situadas en los siglos XIX y XX, predominan las siguientes concepciones: 1) indio genérico, la pluralidad de las identidades étnicas queda completamente apagada; 2) el indio exótico, representado por diferencias y signos diacríticos muy específicos y descontextualizados culturalmente; 3) indio romántico, vinculado a la idea del buen salvaje, presentado siempre en el pasado y como una figura ambigua, de héroe o de perdedor; 4) indio fugaz, que anuncia un fin inexorable, sea por el exterminio físico o por los procesos de asimilación a la sociedad nacional. Pero aún, predomina un silencio cuando se trata de los pueblos originarios, vislumbramos, en tiempos más recientes, al indígena histórico, concepción que enfatiza la historicidad y protagonismo de las sociedades amerindias (Zamboni y Bergamaschi, 2009, p. 8; nuestra traducción).

En un trabajo posterior y desde un enfoque etnográfico, Bergamaschi (2011) analiza las prácticas escolares y el significado de la escuela para las aldeas guaraníes en relación con la población envolvente de y en Río Grande do Sul. La investigadora sostiene que dichas prácticas e instituciones son un ejemplo para el diálogo intercultural.

¹⁶ Para completar este análisis, ver Machado Palhares (2014).

En su trabajo de campo y a través de las entrevistas, los nativos han manifestado que la escuela sirve para conocer mejor la sociedad no indígena. Son los mismos líderes políticos y espirituales de las aldeas quienes manifiestan la importancia de la escuela para aprender a hacer compras, ir a la ciudad, vender artesanías, manejarse en la ruta. La escuela también es percibida como posibilitadora de una vida mejor para las nuevas generaciones. De este modo, la escuela se transforma en un espacio de interfaz entre dos mundos, en punto de encuentro entre la sociedad indígena y la no indígena, un lugar de diálogo intercultural (Bergamaschi, 2011). Aprender a leer y escribir, aprender la lengua portuguesa, posibilita participar de un espacio de circulación de saberes entre dichos mundos en simetría, lo que no significa dejar de lado la propia tradición, memoria, historia y cultura, todo lo contrario. Invirtiendo el orden, la autora se pregunta cómo contribuye la escuela no indígena al diálogo intercultural, cuestión que queda respondida solo con una propuesta de alternativa de acción: la incorporación de la lectura de la actual literatura producida por intelectuales y líderes de las comunidades indígenas. Esta lectura podría “redireccionar la mirada hacia los conocimientos y saberes de los pueblos originarios en una perspectiva que permita cambiar las imágenes de los pueblos indígenas hasta ahora vigentes, generadoras de preconcepciones y de discriminación” (Bergamaschi, 2011, p. 302; nuestra traducción).

En otra de sus investigaciones, Bergamaschi y Luana Barth Gomes (2012) —quien ha trabajado estos temas en su tesis de maestría,¹⁷ también desde un enfoque etnográfico—, analizan prácticas de enseñanza en una escuela primaria municipal (*escola do ensino fundamental na rede municipal*) de la ciudad de Porto Alegre que lleva adelante un programa de educación intercultural especial que gira en torno a la puesta en valor de la fabricación de cerámica *Kaingang*. El proyecto *Fazendo cerâmica hoje como nossos avós* (Haciendo cerámica con

¹⁷ Ver Gomes (2011).

nuestros abuelos), pone en contacto permanente a la comunidad educativa con un grupo de personas de la aldea *Kaingang Morro do Osso*. Así, es posible observar en esta institución cómo los pequeños y los profesores se conectan y vinculan con la cultura de este grupo indígena, lo que contribuye a poner en tensión las imágenes preelaboradas que circulan en las escuelas sobre la temática indígena.

En esta escuela, las investigadoras propiciaron una experiencia educativa cuyo objetivo no solo era revisar los preconceptos acerca del mundo indígena, sino también posibilitar un “reencuentro de sus alumnos con sus posibles ancestralidades amerindias” (Bergamaschi y Gomes, 2012, p. 59; nuestra traducción). En principio, diseñaron una actividad basada en dos recursos: la lectura de imágenes —especialmente pinturas y fotografías de diversos pueblos indígenas relacionadas con distintos momentos de la historia, desde la colonización hasta la actualidad—, y la lectura del texto autobiográfico de Daniel Munduruku (2001), que cuenta las dificultades que tuvo en su escolarización como indio en instituciones no indígenas. Los registros de las conversaciones de los niños, las niñas y las profesoras sobre los materiales y su análisis dan cuenta de los conocimientos que algunos pequeños estudiantes poseen sobre su ancestralidad indígena y de los prejuicios de algunos docentes.

Según Edson Silva (2002) queda mucho por hacer en materia de formación docente vinculada a la temática indígena: formación de cuadros técnicos en las esferas gubernamentales federales, estatales y municipales; formación de profesores; revisión de los currículos de las carreras de grado de profesorado y licenciatura en ciencias humanas y sociales con el fin de incluir con carácter obligatorio los contenidos referidos a la temática indígena; dictado de cursos y seminarios; organización de encuentros con participación de miembros de las comunidades indígenas y asesoría de expertos reconocidos; producción de materiales didácticos sobre los pueblos indígenas realizados bajo la mirada de especialistas en el tema para ser utilizados en clase, como

también una mayor circulación y acceso a publicaciones e investigaciones especializadas.

Por último, Silva señala maneras de abordar el tema en el aula. Propone comenzar a trabajar siempre desde la actualidad de los pueblos indígenas y su ubicación geográfica para poner en cuestión la idea de que han sido exterminados. Hacer hincapié en la sociodiversidad de las poblaciones indígenas del Brasil ayuda a desmitificar las imágenes genéricas. También propone trabajar con la historicidad de dichos pueblos en la diacronía, desde la prehistoria hasta la actualidad, para problematizar qué lugar han ocupado en la historia del país. En el mismo sentido, promover momentos de intercambio a través de visitas a las aldeas indígenas durante todo el año escolar, y discutir en clase las problemáticas que aquejan a las comunidades en cuanto a los derechos humanos, derechos políticos, derecho al trabajo y a la tierra.

En Argentina, la ley de Educación Nacional N.º 26 206 dispone que:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (capítulo XI, artículo 52).¹⁸

Desconocemos trabajos de especialistas que tomen como objeto de estudio la enseñanza de la historia en las comunidades educativas

¹⁸ Disponible en <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/modalidades/educacion-intercultural-bilingue/>. Acceso 30/12/15.

con presencia parcial o total de población perteneciente a los pueblos indígenas. En cambio, existe bibliografía y estudios sobre alfabetización y bilingüismo (Irrisarri, 2013; Hirsch y Serrudo, 2010; Ciccone y Hirsch, 2011), además de informes sobre relevamiento de población indígena y escuelas realizados por organismos oficiales e internacionales.¹⁹ Asimismo, contamos con pocos trabajos referidos a la temática indígena en los libros de texto, en la política curricular y en prácticas de enseñanza de la historia y las ciencias sociales para el nivel secundario (Nagy, 2013; Cuesta, 2010) y primario (Novaro, 2003).

En un extenso artículo, Mariano Nagy (2013) analiza desde una perspectiva educativa y sociohistórica cómo los pueblos indígenas han sido silenciados o referenciados tanto en los libros de texto como en las leyes de educación, planes de estudio y documentos curriculares. El autor trabaja comparando tres momentos históricos: el previo a la sanción de la ley federal de Educación de 1993, el momento de vigencia de dicha ley y el posterior a la sanción de la ley de Educación Nacional del año 2006. Analiza específicamente documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires y contenidos ligados a la llamada “conquista del desierto”, nombre que la historiografía nacional positivista le dio a la avanzada sobre la frontera sur.

Según Nagy, los pueblos indígenas comienzan a ser visibilizados a partir de 1983; y con la sanción de la nueva Constitución Nacional en 1994 se impulsa el proceso de normativización jurídica de sus derechos. Antes de esta fecha, los pueblos indígenas fueron invisibilizados, o peor aún, considerados bárbaros, salvajes, obstáculo para el progreso de la patria y de la modernización, la civilización y el triunfo del Estado nación, tanto en los contenidos curriculares como en los libros de texto. A su juicio, el abuso de los términos peyorativos y la generalización de la teoría de Rodolfo Casamiquela sobre la araucani-

¹⁹ Parte de esta información se encuentra disponible en <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Intercultural-Bilingue>. Acceso 27/10/15.

zación de los pueblos mapuches y tehuelches contribuyeron a expulsar a los pueblos indígenas de las narrativas históricas: “Al mismo tiempo se difundió la idea de una sociedad blanca y de origen europeo, como matriz identitaria de la República Argentina, donde los nativos conformaban aquellos eslabones del pasado que estaban en proceso de extinción” (Nagy, 2013, p. 215).

Respecto de los libros escolares producidos desde los años 90 hasta la actualidad, resultan importantes las diferencias en cuestión de diseño gráfico, procedencia académica de los autores e incorporación de fuentes y recursos. Sin embargo, los libros de texto publicados entre los años 1993-2006 y 2007-2013, poseen casi las mismas características:

La deconstrucción de las narrativas nacionalistas no fue tan profunda como los cambios en las formas de elaboración de los textos escolares. Los primeros trabajos y también los subsiguientes, han caído en un relato híbrido, que ha redundado en algunos capítulos abordados con criterios renovados, en convivencia con otros cuya única diferencia es un léxico menos agresivo hacia los sectores subalternos y un especial cuidado en resaltar que las consideraciones acerca de éstos provenían de los protagonistas de la época (Nagy, 2013, p. 216).

Los mayores cambios respecto de enfoques y metodologías en el tratamiento de los pueblos indígenas —y no sin contradicciones— pueden observarse en el análisis de las leyes y documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires para la materia Historia. Al comparar los actuales documentos con los anteriores se nota el intento de avanzar en la complejización del tratamiento sociohistórico de las poblaciones originarias de América Latina (DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2° Año -ESB- 2007).²⁰ Según Nagy, en todo este documento curricular compuesto por enfoques, contenidos,

²⁰ Disponible en: <http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/secundaria2.pdf>. Acceso: 11/04/19.

propuestas de enseñanza y de evaluación, se busca reflexionar sobre la identidad latinoamericana a partir de la interacción entre todos los sujetos intervinientes y se da gran importancia a los pueblos indígenas:

... se da cuenta de la conformación de un espacio fronterizo complejo y diverso, mientras que en los contenidos se planifica el abordaje de la presencia de la multiculturalidad en la vida cotidiana, los saberes originarios de América, se conceptualiza sobre identidad y etnicidad, se analizan distintos modos de tenencia de la tierra (comunal o privada) y se propone estudiar “Movimientos y luchas actuales de resistencia aborígen en la Argentina, en la lucha por el territorio ancestral”. De modo que a partir de la reflexión acerca de las relaciones interétnicas, las prácticas culturales aborígenes, las imposiciones y resistencias se establece una continuidad con el presente, eliminando la habitual tendencia de los programas a pregonar la extinción del indígena en nuestro país (Nagy, 2013, p. 1999).

Sin embargo, para el autor, se produce un cambio rotundo de enfoque en el Diseño Curricular de 3er. año (ESB) de la materia Historia²¹ pues la mirada se articula nuevamente en torno al proceso de construcción del Estado nación bajo un enfoque que elimina las particularidades de las poblaciones indígenas y de las sociedades de frontera que fueron violentamente reprimidas en la avanzada sobre el territorio sur. De este modo, y a pesar de los cambios en el currículum, tanto los libros de texto como la formación docente continúan reproduciendo los relatos dominantes.

La presencia de África en la enseñanza de la historia

Una de las líneas de investigación que ha crecido con fuerza en los últimos veinte años es la referida al estudio de la cultura afrobrasileña

²¹ Disponible en: http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/dc_ter1_08_web.pdf. Acceso: 11/04/19.

y la enseñanza de la historia. Existe abundante bibliografía sobre esta temática (Abreu e Mattos, 2008; Caten, 2010; Souza Campos, 2004; Segato, 2006; Costa, 2012; Freitas, 2010; Krauss e Rosa, 2010; Oliva, 2003 y 2009; Oliveira, 2009; Oliveira e Candau, 2010; Souza e Pereira, 2013) que revisa, discute y avanza en el estudio de la problemática racial de la sociedad brasileira, y traza los límites y los alcances de la ley 10 639 del año 2003²² y de las *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* del Consejo Nacional de Educación (CNE) del año 2004, en relación con las prácticas de enseñanza de la historia en curso, el cotidiano escolar y los materiales didácticos.

Como señalan Marta Abreu y Hebe Mattos (2008), la ley 10 639 no solo es el producto de un proceso de democratización y corrección de las desigualdades históricas de la sociedad brasileña, sino también la conquista de un nuevo lugar político y social (especialmente en el campo educativo) para las poblaciones afrodescendientes, resultado de la negociación y lucha de los llamados movimientos negros y antirracistas.

Hace más de diez años atrás, Paulo F. Souza Campos (2004) señalaba como propósito importante de la ley 10 639 no tanto la incorporación de contenidos referidos a la historia de África y las culturas afrobrasileñas, sino la necesidad de revisar los enfoques de la enseñanza de la historia brasileira para deconstruir su eurocentrismo y elitismo, que ha conducido a los negros y pardos a una condición de desigualdad y de inferioridad en cuanto al acceso al sistema educativo.

Es interesante contraponer los señalamientos de Souza Campos (2004), realizados apenas sancionada la ley, con datos arrojados por la investigación de alcance nacional dirigida por la doctora Nilma Lino Gomes titulada “*Práticas pedagógicas de Trabalho con Relações Ét-*

²² Disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1. Recuperado: 02/06/15.

nico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n. 10.639/2003” financiada por el Ministerio de Educación de Brasil y la Unesco (Coelho y Coelho, 2013, en nota al pie 5). Contamos aquí con avances de la investigación en la Región Norte, en la que Wilma N. B. Coelho y Mauro C. Coelho (2013) analizan proyectos, entrevistas y prácticas correspondientes a seis escuelas, y demuestran cuáles han sido los cambios positivos a partir de su implementación y cuáles son los desafíos que implican para la revisión del saber escolar.

Los elementos comunes observados fueron, entre otros, que los docentes conocían *de oído* la ley y las *Diretrizes*; su trabajo se basa más en el voluntarismo que en la planificación; los proyectos se caracterizan por la valorización de la herencia africana más que por la introducción de nuevos contenidos, y poco avanzan en materia de conocimiento académico acerca de África, de los africanos y de la cultura afrobrasileña; más bien reiteran una suerte de sentido común sobre dichos temas. Además, las actividades propuestas se dirigen mayormente hacia cuestiones éticas y morales y no tanto disciplinarias, y las actividades referidas a la ley se desarrollan durante el mes de noviembre, en especial durante la Semana de la Conciencia Negra.

En su tesis de maestría, Marli S. Oliveira (2009) señala la tibieza con que la temática afrobrasileña es tratada en los libros de texto. Analiza tres manuales de historia para la enseñanza básica producidos y revisados tras la sanción de la ley 10 639 y las *Diretrizes* y concluye que existen contradicciones entre lo que proponen los autores, ya que por un lado se aborda la diversidad cultural e histórica, y por otro se refuerzan los estereotipos y preconceptos. La perspectiva sigue siendo eurocéntrica, tanto para el tratamiento de la historia brasilera como africana:

los libros didácticos mantienen la misma concepción tradicional de ocupación del continente africano, retratada según la mirada europea, sin dar cuenta de las relaciones entre la historia de los pueblos

africanos y la de los emigrados a la fuerza durante el período esclavista. Los autores enfatizan el tráfico de esclavos reforzando el sufrimiento, el dolor y el tratamiento de la esclavitud africana sin postular las debidas diferencias con que fue introducido en la América colonial. La manifestación cultural y las vivencias históricas de los africanos y sus descendientes del Brasil son bien planteadas por los libros analizados (...). Los cambios percibidos se refieren a las hermandades y las expresiones culturales tales como la lucha de la capoeira, las congadas (danzas), y el barroco minero, entre otros (Oliveira, 2009, pp. 126 y 127; nuestra traducción).

En un trabajo previo, Anderson R. Oliva (2003) daba cuenta de estas cuestiones ya presentes en los libros de texto anteriores a la sanción de la ley 10 639. Particularmente en su examen profundo de *Nova história crítica* de Mario Schmidt (1999), libro para el estudiante y manual del profesor, Oliva observa y analiza cómo a pesar de las buenas intenciones, el texto cae en imprecisiones y ejerce una fuerte tracción desde una mirada eurocéntrica y preconcebida. El continente africano es retratado como un obstáculo a superar en la expansión ultramarina. El tráfico de esclavos se aborda solo a partir del siglo XVI y no se tematiza su historicidad, ni se tratan las diferencias entre la esclavitud tradicional africana, árabe y europea; tampoco se menciona el papel de los traficantes de esclavos africanos. Específicamente en el capítulo destinado a la historia de África, la opción teórica del autor de este libro de texto es la llamada *corriente de la superioridad africana*, nacida tras la descolonización, que utiliza patrones europeos para dar cuenta de los elementos sofisticados y avanzados del continente. Por ejemplo:

¿Quién no admira el pueblo del río Nilo, las momias, los faraones, que escribía libros de Matemáticas y construía pirámides? La mayoría de los egipcios eran africanos y tenían la piel negra o mulata. Lo que es una prueba más contra las personas racistas que

tienden a decir que “los negros no fueron capaces de formar una gran civilización”. Sucede que Egipto no fue la única gran civilización de África. Existían muchas otras. Es lo que descubriremos a partir de ahora (Schmidt, 1999, p. 177, citado en Oliva, 2003, p. 449; nuestra traducción).

Así parece, según Oliva, que los pequeños grupos no tienen importancia, sino solo aquello que es parecido y/o asociado al recorte euroasiático tradicional. También es confusa la utilización de los términos *civilización*, *nación* y *pueblo* al referirse a diferentes grupos étnicos, y el texto incurre en muchas imprecisiones, juicios de valor y lecturas anacrónicas. Se destaca como interesante, a criterio de Oliva (2003), por un lado la elección de las imágenes del capítulo que da cuenta de las formas de la arquitectura, el arte, la religiosidad y la filosofía de diferentes pueblos africanos. Por otro, la forma en que el autor del texto escolar guía la mirada hacia la manera en que los europeos comienzan a representar a los africanos a partir del contacto, en contraposición a la propia, para tensionar un poco el eurocentrismo. Sin embargo, el capítulo cierra con una frase contundente: “Hoy en día, los países de África son pobres y sus poblaciones pasan por grandes necesidades” (Schmidt, 1999, p. 183, citado en Oliva, 2003, p. 455; nuestra traducción).

En el caso argentino, esta temática no ha sido desarrollada aún por las líneas de investigación inscriptas en la didáctica de la historia ni se discute en la agenda de temas pendientes.²³ No obstante, contamos con un trabajo de Juan Francisco Fantino (2013) que analiza la presencia de África en los diseños curriculares para la enseñanza de la historia

²³ La presencia/ausencia de la población africana en la sociedad argentina, su historia, identidad y actualidad, es un tema trabajado y transitado desde la historia, la sociología y los estudios culturales que ha ganado mayor notoriedad en las últimas décadas. Sin embargo, es menor si se la compara con la de otros países de la región. Ver solo a título de ejemplo Picotti (2003; 2011); Frigerio (2008) y Solomiasky (2003).

de la provincia de Buenos Aires.²⁴ El autor revisa el proceso de ocultamiento histórico-cultural de las sociedades africanas por parte de las europeas y cómo las sociedades americanas replicaron (la escuela fue un lugar privilegiado para ello) los discursos hegemónicos de la superioridad racial del hombre blanco. Para Fantino (2013), existen cinco razones para dar lugar e importancia en el currículum a la enseñanza de contenidos referidos a la historia de África y a la cultura de sus pueblos nativos y migrantes. Estas son: 1) la vigente presencia de lo africano en la cultura argentina; 2) la historia común de colonialismo y neocolonialismo de África y de América; 3) las “experiencias traumáticas, que también permiten el trazamiento de comparaciones; 4) [los] futuros procesos de integración posibles de encuadrar dentro de los vínculos sur-sur; y 5) [el] reciente pero intenso proceso migratorio originado [desde] ese continente” (Fantino, 2013, p. 151).

Al analizar los documentos el autor sostiene que a pesar de que el enfoque valoriza la multiculturalidad, se posiciona epistemológicamente en las líneas de indagación que elevan las voces de los sujetos dominados, y cuestiona el eurocentrismo con una perspectiva multiescalar realmente mundial. Así, las sociedades africanas solo son centrales en dos temáticas:

- 1) el aporte cultural de los esclavos en los procesos de mestización que van a dar forma a las sociedades latinoamericanas, aportes, que hasta el día de la fecha siguen presentes y 2) el protagonismo de estas sociedades en los procesos de liberación nacional de las décadas del 60 y 70 (Fantino, 2013, p. 151).

Enseñanza de la historia y el análisis de los textos escolares

En la actualidad, las investigaciones sobre el libro didáctico en Brasil difieren de aquellas que se realizaban en los años 80, momento

²⁴ Estos documentos pueden consultarse en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/> Acceso: 10/11/15.

en el que se analizaban los contenidos de los libros con el fin de develar sus ideologías dominantes, según la ingenua creencia de que profesores y estudiantes eran inculcados con sus ideas pasivamente (Franco, 2011). Hoy los desarrollos de las investigaciones sobre libros de texto abarcan el análisis articulado entre políticas públicas, mercado editorial, circulación, uso y apropiación por parte de profesores y estudiantes. Aléxia Pádua Franco ha analizado en su tesis doctoral (2009) no solo las prácticas de los docentes y sus creencias en relación con el libro didáctico sino también cómo los editores han replanteado en las últimas décadas sus maneras de producir textos didácticos con el fin de que pasen los criterios de evaluación del Ministerio de Educación.

Actualmente, los textos escolares para la enseñanza de la historia sostienen una mirada más atenta al estilo narrativo, a los posibles anacronismos, voluntarismos y nominalismos. Intentan suprimir consignas tendientes a la memorización y, en cambio, presentan actividades orientadas a la problematización y lectura de fuentes históricas y textos historiográficos. Desde el punto de vista de los contenidos y enfoques, se observa que la idea de que la transformación social es producto de las instituciones abstractas, dio paso a la de que estas instituciones fueron construidas por la elite y que la sociedad es un espacio de disputa donde intervienen diversos actores sociales tales como organizaciones populares, ONG y movimientos sociales, entre otros. Sin embargo, temas como los contenidos relativos a la enseñanza de la historia de África y la lucha del movimiento negro continúan siendo tíbilmente tratados. Respecto de las decisiones sobre periodización, autores y editores sostienen la disposición de no alterar la secuencia cronológica puesto que los profesores se guían por ella y prefieren los manuales con cortes cronológicos tradicionales, textos informativos y actividades innovadoras.

En cuanto al análisis del cotidiano escolar, la autora da ejemplos de usos y apropiaciones de los libros de texto por parte de profesores y profesoras que no dan cuenta de las recomendaciones de los especia-

listas del *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) con respecto a cómo escoger los libros, qué historia enseñar y cómo abordarla. Las investigaciones son tímidas sobre estos aspectos; la mayoría se inscribe en el análisis de las políticas públicas en torno al libro didáctico y los cambios producidos en el mercado editorial.

Por su parte, Paulo Knauss, luego de un interesante análisis contextual de las políticas educativas referidas al nivel y con una mirada mucho más crítica que Franco (2009), estudia los textos aprobados en el Catálogo de Historia 2008, en el marco del *Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio* (PNLEM) creado en el año 2005.

A partir del catálogo del PNLEM 2008 - Historia se observa en nuestro país el predominio de la tendencia a la historia integrada que aborda contenidos de la Historia de Brasil y de la Historia General en el mismo libro intercalando y buscando conexiones. En total son 14 obras de historia integrada, 2 obras de Historia General y del Brasil, 2 obras de Historia de Brasil, y una obra areal (que procura integrar contenidos de Historia y Geografía), abordando la Historia de Brasil y de América en forma separada de la historia universal. Cabe señalar que las dos obras de Historia general y de Brasil relativizan esa separación en el tratamiento de su contenido. Además en esos mismos casos la separación es relativizada. Lo mismo ocurre con una obra que se define por su foco en la Historia de Brasil, más que en su caracterización señala la intención de insertar a Brasil en el mundo. Además de ese modo de abordaje del contenido histórico, el recorte centrado en la Historia Moderna y Contemporánea es menor que el recorte que abarca también la Antigüedad y la época medieval –14 y 15 obras respectivamente. Existe una clara tendencia hacia la historia integrada desde los tiempos antiguos hasta la actualidad (Knauss, 2011, pp. 212-213; nuestra traducción).

El autor observa la clara tendencia a la selección de textos generales de carácter informativo y enciclopédico. De los diecinueve

textos, solo ocho presentan una relación coherente y articulada entre el desarrollo de los contenidos y las actividades didácticas. En contraposición, en la mayoría de los casos las actividades aparecen al final de cada capítulo y cumplen una función de fijación. Muchos de estos libros son textos reeditados, pero tampoco las nuevas producciones son totalmente superadoras de un enfoque cronológico, historicista y tradicional. Desde el punto de vista de la gráfica:

Los recursos de la ilustración, boxes, glosarios, textos de época tienden a proponer una estructura diversificada para la lectura, pero en la práctica funcionan para disfrazar la linealidad cronológica y el principio didáctico de la fijación que todavía se mantiene. Lo que se presenta gráficamente está en sintonía con el carácter general del libro marcado por un abordaje tradicional del conocimiento (Knauss, 2011, p. 214; nuestra traducción).

Otro problema es la falta de especificidad de los textos con respecto al nivel. Para Knauss (2011), los libros pensados para la enseñanza media no difieren de los de enseñanza básica (*ensina fundamental*) desde el punto de vista conceptual y disciplinario. La especificidad de la enseñanza y del aprendizaje de la historia en este tramo de la educación formal

se disuelve y confunden la mayor parte de los libros, con una presentación de contenido más extensa, un vocabulario más complejo, y sobre todo, con la recurrencia a los ejercicios de la prueba de Vestibular y ENEM que sirven para el ingreso al nivel superior (Knauss, 2011, pp. 214 y 215, nuestra traducción).

Como se trabajó en el primer apartado de este capítulo, el interés por el análisis de los libros de texto para la enseñanza de la historia en Argentina está presente desde los años 90. No obstante, a diferencia de Brasil, estos estudios y análisis suelen referirse al tratamiento de los contenidos y enfoques y no a la utilización práctica por parte de los

docentes y estudiantes en las aulas (Ossana, 1993; Privitellio, 1998; Reta, y Pescader, 2002; Amézola, 2004; Romero, 2004).

En un trabajo reciente, Gonzalo de Amézola (2015) pone en relación las últimas reformas curriculares en Argentina con las transformaciones de los libros de texto para la enseñanza de la historia. Analiza en particular las reformas de los contenidos de la enseñanza de la historia en la provincia de Buenos Aires desde los años 90 hasta la actualidad, observando cómo estas políticas se han centrado en el intento de superación de una historia patriótica, enfocada en los héroes, militarizada, y en la necesidad de darle desarrollo a los contenidos referidos a la enseñanza de la historia reciente. Sin embargo, a veinte años de los primeros cambios y debates relacionados con qué historia enseñar, los libros de texto escolares consolidan narrativas que no articulan ni la política curricular ni los debates historiográficos actuales. Una de las razones que señala De Amézola (2015) para explicar esta diferencia y distancia entre currículum editorial y oficial es el achi-camiento sostenido del mercado de libros de textos escolares a partir de los años 80, más notorio luego de la crisis del año 2001. El autor retoma una entrevista realizada a varios editores por Jorge Saab en el año 1997 en la cual justamente se pone énfasis en la necesidad de las editoriales de ser precavidas frente a la inclusión de ciertos temas en sus textos en razón de las ventas (vale aclarar que el mercado editorial en Argentina está desregulado y depende mayormente de las compras individuales). De este modo, suele ser el sector con mayor poder adquisitivo el que continúa comprando libros escolares.

Para ejemplificar la tensión entre la lógica de la política curricular y la editorial, De Amézola (2015) analiza dos casos: las guerras de la independencia y el tratamiento de la última dictadura militar (1976-1983) en un corpus de textos escolares publicados entre los años 2001 y 2008. En el primer caso, observa cómo las acciones individuales de los prohombres de la patria —por ejemplo, José de San Martín— y la historia política quedan invisibilizadas frente a explicaciones econó-

mico-sociales. También se desdibuja la perspectiva latinoamericanista sostenida en los documentos curriculares. En el segundo caso, la última dictadura militar es reinterpretada por los textos escolares sobre la base de cuatro temas: represión, política económica, Malvinas y organismos de derechos humanos. Respecto al primer tema, los libros de texto describen la represión, la desaparición forzosa, el secuestro, el asesinato y la tortura, pero no caracterizan a los desaparecidos como militantes políticos. Se pone énfasis en las políticas financieras neoliberales de la dictadura y sus efectos negativos sobre la industria nacional y el rol del Estado en materia de política social. La guerra de Malvinas es interpretada como hecho irresponsable del gobierno militar. Y en cuanto a los organismos de derechos humanos, poco se explica acerca del accionar político y las diferencias que estos tuvieron y mantienen entre sí. En este sentido, el autor coincide con Nagy (2013) en que pese a las buenas intenciones de los documentos curriculares, los libros de texto continúan sosteniendo una posición mitrista o hibridizan los aportes de la historiografía más renovada. Según De Amézola,

Puede afirmarse que la historia nacionalista que predominó en las aulas hasta hace veinte años se debilitó desde entonces en los diseños curriculares y que los nuevos textos escolares presentaron novedades significativas en relación a los que se publicaban antes de la reforma educativa [se refiere a la iniciada en 1993]. De acuerdo con los cambios curriculares, los textos incorporaron el estudio; la formación de clases sociales; la ampliación del concepto de fuente histórica con la inclusión de buena cantidad de ellas y de actividades para resolución de los alumnos (2015, p. 223).

Un aporte singular en términos de análisis de libros de texto lo constituye, a nuestro criterio, el trabajo de María Paula González y Marisa Massone (2004), puesto que las autoras deciden examinar los textos sobre la base de las siguientes preguntas:

¿qué concepción de la temporalidad histórica se formula desde las propuestas editoriales? ¿Qué finalidades se proponen los libros de texto escolares en cuanto a la enseñanza de la Historia? ¿Estas finalidades quedan articuladas o desarticuladas con los contenidos y actividades? ¿Los contenidos y actividades de los textos proponen relaciones de temporalidad complejas que incluyan la relación pasado, presente y futuro? ¿Qué tipo de orientaciones temporales proponen los textos escolares para la formación de la conciencia histórica en los estudiantes? (2004, p. 65).

Para responder estos interrogantes, primero revisan teóricamente los aportes de la didáctica de la historia alemana, y se detienen en particular en el análisis de la conciencia histórica. En cuanto al estudio de los libros de texto, González y Massone (2004) siguen los postulados de Rüsen (1997) quien entiende que estos deberían incorporar en sus narrativas elementos que permitan elaborar una conciencia histórica que dimensione las relaciones pasado-presente-futuro y en la cual se puedan observar las competencias perceptiva, interpretativa y orientativa que la caracterizan.

La competencia perceptiva o basada en la experiencia consiste en saber percibir el pasado como tal, es decir, en su distanciamiento y diferenciación. La competencia interpretativa consiste en saber interpretar lo que hemos percibido como pasado en una relación y una conexión de significado y de sentido con la realidad. Finalmente la competencia orientativa consiste en recibir e integrar la ‘Historia’ como resultado de dicha interpretación, como constructo con el conocimiento de experiencias del pasado, en el marco de orientación cultural de la propia experiencia vital (Rüsen, 1997, p. 86, citado en González y Massone, 2004, p. 71).

Luego de analizar manuales publicados entre 1988 y 2003, las investigadoras concluyen que en la mayoría de los casos, no se “proponen relaciones de temporalidad complejas por cuanto omiten las

referencias al presente” (González y Massone, 2004, p. 74). Y aunque estos textos formulan la idea de construcción del conocimiento sobre el pasado, no se ofrecen conexiones con el presente de los jóvenes ni se los interroga sobre la relación entre su experiencia temporal y la social e histórica. Como conclusión, las autoras presentan una agenda de trabajo para el análisis de los libros de texto que incluye principalmente la necesidad de realizar investigaciones empíricas que den cuenta de cómo profesores y estudiantes leen, utilizan y se apropian de las narrativas de los libros de texto y qué usos y funciones les asignan a los mismos.

En síntesis, podemos sostener que tanto en Argentina como en Brasil el estudio de los libros de texto escolares para la enseñanza de la historia se inicia en los años 80, pero en la última década se observan lecturas y análisis más elaborados, que ponen en juego diferentes perspectivas y enfoques. Sin embargo, no encontramos en Argentina, a diferencia de Brasil,²⁵ líneas de investigación que articulen perspectivas etnográficas y aborden el uso, circulación, manipulación, lectura, lugar, de los libros de texto en el aula.

Recursos y estrategias para la enseñanza de la historia

Siempre ha sido un tema de interés para los especialistas en enseñanza de la historia cómo enseñarla y qué recursos elegir y utilizar a la hora de captar la atención de los estudiantes, despertar su curiosidad y transmitir conocimientos tanto teóricos como prácticos. De la variedad de propuestas conocidas, nos detendremos particularmente en una nueva temática, la referida al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a los juegos digitales. Sin embargo, estos no son los únicos recursos que han recibido tratamiento por parte de los especialistas argentinos y brasileños.

²⁵ Para un amplio panorama sobre los estudios de libros de texto desde una perspectiva sociocultural en Brasil, ver García (2014; 2015).

Podemos citar dentro del gran grupo de trabajos referidos a recursos, los avances de investigación sobre el uso de historietas e imágenes (Coudannes Aguirre, 2007; Schlez, 2013; Saliba, 2004; Pranhos, Lehmkuhl y Paranhos, 2010–); la lectura de fuentes literarias (Ruiz, 2004; Fonseca, 2003; Cuesta, 2007 y 2012); y el cine y la televisión (Napolitano, 2004; Vesentini, 2004; Acuña, 2009; De Amézola, 2007; Radetich, 2005; Ekerman, 2014; Catelotti y De Rosa, 2014, entre otros).

En nuestro análisis e indagación parcial, nos encontramos con un grupo de trabajos que investigan y reflexionan sobre el uso de las nuevas tecnologías digitales en la enseñanza de la historia, especialmente los juegos digitales. Eucidio Pimenta Arruda (2011) presenta en el año 2009 una síntesis de su tesis doctoral sobre la potencialidad narrativa de los juegos digitales disponibles para computadoras que versan sobre contenidos históricos, como *Age of Empires*, *Making History* y *Civilization*. Desde un enfoque narrativo y siguiendo entre otros autores a Paul Ricoeur, Paul Veyne, Pierre Vidal-Naquet y Roger Chartier, sostiene que:

La historia es un discurso que acciona construcciones, composiciones y figuras que son las mismas de la escritura narrativa; por lo tanto, de la ficción, al mismo tiempo, produce un cuerpo de enunciados “científicos”.

El historiador no inventa una historia, pero narra a partir de sus documentos, sus pruebas. Basándose en los datos y en los problemas del presente, este interpreta continuamente, en cada nueva mirada, deja translucir una nueva historia. ¿Con los juegos digitales no sería, análogamente, la misma cosa? La narrativa es construida por el jugador. La historia es reescrita en cada nueva partida (Pimenta Arruda, 2011, pp. 142- 143; nuestra traducción).

En su investigación, el autor entrevista a varios jugadores para conocer cómo juegan y qué sentido les dan a sus opciones contrafactuales, y destaca que justamente se basan en explicaciones históricas.

Así, los jugadores prefieren dedicarse al desarrollo económico, tecnológico y bélico de sociedades que han sido sometidas por otras en el curso de la historia:

La mayoría de los jugadores observados sabía que las historias construidas por ellos no eran verdaderas, sin embargo, consideraban excitante tener “el poder” de alterar el pasado, de ver lo que podría haber pasado y, por consiguiente, cuán diferente sería la narrativa de ese “nuevo pasado” (2011, p. 146; nuestra traducción).

Según el autor: “Los jugadores experimentan cómo se construye la historia, los procedimientos que ponen en juego los historiadores cuando integran diferentes fuentes, relatos, acciones y entran en el pasado” (Pimenta Arruda, 2011, p. 146; nuestra traducción). Y siguiendo a Kevin Schut (2007) señala que otro de los puntos fuertes de estos artefactos digitales es la posibilidad que tienen de movilizar la imaginación histórica. No solo permiten experimentar la empatía histórica, sino que también muestran unos escenarios históricos concretos que son, en algún sentido, “mucho más convincentes respecto de cualquier objetividad histórica transmitida por el texto histórico u otras fuentes historiográficas (Pimenta Arruda, 2011, p. 146; nuestra traducción). No obstante, Schut (2007) es muy crítico respecto de qué perspectiva histórica es la que resaltan los juegos digitales, y a pesar de destacar su potencialidad en la enseñanza, advierte sobre el contenido estereotipadamente masculino de sus tramas, sus tópicos y su fuerte énfasis en una interpretación mecánica y tecnológica de la historia.

En síntesis, según Pimenta Arruda (2011), los juegos de rol digitales entramados en forma histórica permiten a los jóvenes no solo jugar con la historia y conocerla a partir de la imaginación histórica y la contrafactualidad, sino también experimentar, en algún punto, las formas del pensamiento histórico que desarrollan los historiadores en sus procesos de investigación. Pero su estudio no se inscribe en el contexto escolar; más bien da cuenta de aquello que señalan varios autores con

relación a la presencia de discursos históricos en otros ámbitos de circulación, ya sean los medios de comunicación o la familia (Fontana, 2003; Serna, 2005; Borries, 2009; Semán, Merenson y Noel, 2009). En este caso particular, se trata de un grupo de pares que consumen un tipo de producto cultural: los juegos digitales con contenido histórico.

Otra investigación en esta línea es desarrollada por estudiantes y profesores de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC). El proyecto titulado *Saber histórico escolar e jogos eletrônicos: Stronghold e Age of Empires II como possibilidades didático-metodológicas no ensino de História* (Silva, 2010, en nota al pie 2) se inició en el año 2007 y nuclea a investigadores preocupados por estos temas. El grupo de investigación dirigido por Cristiani Bereta da Silva analiza las relaciones entre los juegos digitales y el desarrollo del pensamiento histórico en adolescentes de los últimos años de la *ensina fundamental*. Desde un marco teórico que articula la perspectiva de Jorn Rüsen, Klaus Bergmann y María Auxiliadora Schmidt, los investigadores sostienen que:

juegos como *Stronghold* y *Age of Empires*, por ejemplo, [son] productos culturales que también producen ideas sobre la Historia, en el sentido de que hacen circular representaciones sobre períodos de la Historia, tiempos, modos de vida, relaciones, etc. Además de eso, las situaciones simuladas en esos y otros juegos digitales también implican problematizaciones sobre las relaciones con las temporalidades y con la producción de memoria de los niños y adolescentes. Los juegos que hacen uso de representaciones de la cultura histórica son metanarrativas históricas que didactizan la Historia y producen sus propios efectos discursivos. Lo que importa, por lo tanto, es pensar qué efectos producen. Y, en este sentido, cuáles son las contribuciones de los juegos digitales para la formación del pensamiento histórico de los adolescentes. ¿Qué ideas históricas estos productos culturales son capaces de producir? ¿A qué pasados posibilitan acceso? (Silva, 2010, p. 931; nuestra traducción).

Esta investigación que presenta Silva se desarrolló en una escuela municipal de la isla de Florianópolis durante los años 2008 y 2009 con veinte estudiantes de 6.^a, 7.^a y 8.^a serie (12 a 14 años) pertenecientes a las clases populares. La indagación recogió, mediante entrevistas, cuantiosa información sobre su inscripción socioeconómica, acceso a la cultura audiovisual y digital, y, por sobre todo, analizó los conocimientos históricos de los estudiantes. La hipótesis expuesta más arriba fue cotejada con un dispositivo de tres pasos. Primero se les preguntó a los estudiantes por sus conocimientos sobre la Edad Media; luego se los invitó a jugar a *Age of Empires II* y por último se realizaron nuevamente entrevistas con el grupo. Las conclusiones parciales a las que llega Silva (2010) son las siguientes: los estudiantes señalan que muchos de sus conocimientos sobre historia provienen de la TV, los filmes y otros juegos digitales como *Dragon Fable*. Y el modo de experimentar la temporalidad y aprender historia no es tan cronológico-lineal como se creería: los estudiantes tienden más bien a confundir pasados, especialmente cuando se refieren a la historia antigua y medieval.

En Argentina también encontramos desarrollos iniciales respecto al uso de los videojuegos en la enseñanza de la historia, aunque en menor medida que en Brasil. Las profesoras María Victoria Irigaray y María del Rosario Luna (2014) presentaron recientemente un trabajo de investigación-acción en el que desarrollaron secuencias didácticas que involucraron el trabajo con *Age of Empires III* MOD Guerra del Paraguay y *Europa Universalis III Chronicles* para la enseñanza tanto de la historia latinoamericana del siglo XIX como del proceso de expansión ultramarina, conquista y colonización de América. Las docentes-investigadoras señalan que en la actualidad existe un gran abismo entre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje: “La escuela perpetúa estructuras disfuncionales, que no tienen en cuenta las nuevas realidades sociales; es estática, enciclopedista e inoperativa, estando arraigada en un pensamiento decimonónico” (Irigaray y

Luna, 2014, p. 412). Esta desarticulación podría ser equilibrada si los docentes partieran de la base de que la mayoría de sus estudiantes son nativos digitales, poseen manejo diario de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y están familiarizados con la cultura *gamer*. De este modo, las docentes llevaron adelante su propuesta de enseñanza en la que no solo utilizaron los juegos digitales como fuentes —cuya información tanto en desarrollos factuales como contrafactuales necesita ser analizada y completada con otros recursos y explicaciones—, sino también como modo de propiciar aprendizajes colaborativos y reflexivos. Reconocen, como Schut (2007), que “... los videojuegos seleccionados transmiten una mirada hegemónica y de dominación, donde los sectores sociales y sus intereses quedan invisibilizados por sobre la lógica propia de la guerra o la conquista, que reproduce las relaciones de poder” (Irigaray y Luna, 2014, p. 435).

Una agenda para la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil

En este recorrido por la producción en enseñanza de la historia para el nivel secundario en Argentina y Brasil desde el surgimiento de la didáctica de la historia hasta la actualidad, hemos observado cambios, continuidades y tendencias. Respecto a los cambios, al revisar el conjunto de la bibliografía producida en los años 80 y 90 y compararla con la más reciente, notamos cómo se ha ido abandonando un tipo de producción que apelaba a discursos especulativos, propositivos y críticos sobre la enseñanza de la historia. Paralelamente han ido aumentando las investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas —aunque estas últimas en menor medida— que presentan marcos teóricos y metodológicos anclados en los desarrollos del campo disciplinario de la enseñanza de la historia y atentos a los avances de la investigación educativa, además de hallazgos empíricos concretos vinculados a qué significa enseñar y aprender historia en los variables contextos escolares.

Otra tendencia que podemos señalar se refiere a los diálogos y préstamos disciplinarios. En los años 80 y 90 el diálogo entre didáctica de la historia e historiografía funcionó como dupla explicativa para dar cuenta de las necesidades de la enseñanza de la historia. Sin embargo, en las dos últimas décadas aumentaron los enfoques teóricos que se apropian y conversan con la etnografía educativa y con la sociología en general u otras didácticas disciplinarias. Los diálogos con la psicología educacional y la didáctica general se sostienen a través del tiempo, aunque muchos autores-investigadores prescindan de estas disciplinas o las cuestionan.

Se observa, a nuestro criterio, una suerte de consolidación en las formas de producción de conocimientos de la didáctica de la historia, aunque siguen siendo escasos los autores-investigadores identificados en cada país con la disciplina cuya trayectoria se perpetúa en el tiempo y cuyas publicaciones son sostenidas en la persistente búsqueda del rigor científico. En contraposición, y también en ambos países, la enseñanza de la historia sigue siendo un terreno ameno, con bajos requisitos de admisión, en el que continúa teniendo valor un abanico de formas de producción del conocimiento que van desde la relatoría de prácticas hasta los proyectos de investigación inscritos en programas de promoción científica de las altas casas de estudio.

Selva Guimaraes Fonseca (2011) defiende justamente esta característica de la producción en didáctica de la historia en su país, Brasil, y ha sido —y es— gran promotora de los encuentros de enseñanza de la historia y de publicaciones que aglutinan a investigadores, profesores y estudiantes del profesorado. La autora revisa cuáles fueron los logros de la disciplina desde los años 80 hasta la actualidad y remarca tanto el crecimiento de los grupos de investigación conformados por docentes universitarios y profesores de enseñanza básica y media, cuanto la consolidación de los eventos académicos como espacios de intercambio.

Capítulo 3

La formación en enseñanza de la historia del profesorado de historia en Argentina y Brasil

En este capítulo nos proponemos realizar un breve recorrido por la formación del profesorado de historia en Argentina y Brasil para dar cuenta de las investigaciones y contribuciones de las últimas décadas que se relacionan con nuestro objeto de investigación: el análisis de las formas y características que asume el conocimiento disciplinario en las propuestas programáticas y en las miradas de sus docentes. Al igual que en el capítulo anterior, dividimos el análisis de la bibliografía relevada en dos etapas: la década del 90, por un lado, y la última década y media por otro.

De acuerdo con Selva Guimarães (2012) y a Caroline Pacievitch (2014), son escasos los estudios sobre formación del profesorado inicial de historia en Brasil si se los compara con las investigaciones sobre formación del profesorado en general. Además, estos son en su mayoría estudios de casos o se inscriben en la línea de narrativas docentes.

En Argentina la producción es aún menor y combina las dos líneas mencionadas, ya que la mayor parte de los artículos son narrativas docentes de experiencias de formación realizadas en cátedras de didáctica y práctica de la enseñanza de la historia. Un dato relevante y compartido por esta producción en los dos países, es que el grueso de estas relatorías, estudios de casos e investigacio-

nes, poseen carácter endogámico y/o de agenda. Esto es así porque son realizadas por profesores-investigadores que se desempeñan en la misma institución que toman como objeto de estudio, tratan aspectos de los trayectos formativos en los que participan dictando clases, y suelen cerrar sus comunicaciones con propuestas de cambio. Asimismo, estos docentes-investigadores-autores tienen a su cargo las materias y/o espacios destinados a la práctica de la enseñanza o a la residencia, lo que los convoca a la reflexión sobre aquello que acontece en el pasaje del estudiante a profesor (Vargas Gil y Massone, 2018).

Un interesante trabajo de Caroline Pacievitch y Luis F. Cerri (2014) muestra varias de las características que posee la producción sobre formación inicial del profesorado de historia en el Cono Sur. Los investigadores analizan treinta y dos textos y llegan a las siguientes conclusiones: los autores manejan una concepción amplia de formación docente; los análisis oscilan entre la historiografía y la didáctica pero predomina la idea de que son los profesores los agentes del cambio (aunque no tanto sobre cómo deben valorarse sus saberes); asimismo, priman las referencias al modelo de formación reflexivo, crítico-reflexivo o solamente crítico. Respecto del actor encargado de darle fisonomía a la formación, algunos autores señalan que es la política educativa, otros los mismos profesores y otro grupo menor reconoce que los formadores universitarios son parte del problema (Pacievitch y Cerri, 2014). Por último, la mayoría de los autores resuelve los problemas de la formación señalando la necesidad de incorporar más cantidad de contenidos y no de revisarlos, lo que entra en contradicción con el marco referencial teórico de los saberes docentes y/o la formación del profesor crítico-reflexivo.

En este caso, consideramos la literatura que aborda específicamente en términos curriculares los planteos y preocupaciones en ambos países respecto de la formación inicial del profesorado de historia (De Amézola, 2011; Andelique, 2011; Álvarez, 2014; Bazán y Zuppa,

2013; Barroso, 2013; Cabral, 2004; Caimi, 2001 y 2013; Carnevale, 2012; Cerri, 2013b; Dicroce, 2011; Eiros, Milletich y Schroeder, 1998; Eiros y Pipkin, 2000; Ferreira, 2015; Fonseca, 2003; Fonseca y Couto, 2006; Jara y Salto, 2014; Pappier y Garriga, 2014; Pipkin, 1998; Schmidt, 2011; Seffner, Meinerz, Vargas Gil y otros, 2015; Sofia, 1999; Rodrigues, 2010) y la sometemos a diálogo con otros autores. Esta tarea nos permite organizar un punto de inicio para el análisis de los programas que presentaremos en el capítulo siguiente.

Fonseca (2003) y Davini (2015) señalan la importancia de la formación inicial del profesorado frente a las posturas que sostienen su bajo impacto. Ambas aseguran que formarse como profesor conlleva un proceso que atraviesa toda la vida socioprofesional de una persona, en el que las experiencias en el aula y en los diferentes espacios socioeducativos después de la graduación, son fundamentales para construir el rol docente. Sin embargo, en la formación inicial:

los saberes históricos y pedagógicos son movilizados, problematizados, sistematizados e incorporados a la experiencia de construcción del saber docente. Se trata de un importante momento de construcción de la identidad personal y profesional del profesor, espacio de construcción de maneras de ser y de estar en la futura profesión (Fonseca, 2003, p. 60; nuestra traducción).

En concordancia con Gilles Ferry (1997), la formación no es ni enseñanza ni aprendizaje, sino una dinámica de desarrollo personal que lleva a la adquisición y búsqueda de conocimientos, técnicas, concepciones, representaciones. En esta dinámica intervienen mediaciones de diversa índole, como las enseñanzas de los formadores, las lecturas, las circunstancias de la vida, las tradiciones, entre otros. Con esta definición el autor alerta sobre las fantasías que denomina de *Pigmalión* (el estudiante no se forma a imagen y semejanza de su formador) y de *Ave Fénix* (no renace solitariamente formado tras su paso por la formación inicial).

Por otro lado, podemos referirnos a modelos de formación o de enseñanza —o bien a enfoques, o a tradiciones— para caracterizar el funcionamiento de los distintos sistemas educativos tendientes a la formación de formadores. Hemos analizado algunas tipologías (Ferry, 1997; Diker y Terigi, 1997; Davini, 1995 y 2015) y no solo acordamos con las autoras argentinas en que el término *tradiciones*¹ resulta ser el más adecuado para referirse a las tendencias en la formación, sino que nos parece más gráfica y operativa la tipología construida por Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997) que sintetizamos brevemente a continuación.²

Para el caso latinoamericano, pueden observarse seis tipos de tradiciones cuyo funcionamiento real conlleva mezclas de elementos entre unas y otras. Sin embargo, las autoras señalan la importancia de tener estos modelos presentes porque “constituyen el trasfondo cultural de muchas de las discusiones que ha suscitado la transformación de la formación docente” (Diker y Terigi, 1997, p. 111). Además, aunque algunas hayan sido criticadas por su carácter conservador y/o reproductivista, no han perimido. Estas tradiciones son:

1) la concepción tradicional del oficio que sostiene que se aprende a ser docente enseñando en las instituciones educativas, incorporando hábitos y tradiciones, realizando intercambios con otros colegas y practicando.

¹ Para Davini (1995) los modelos de docencia o de formación pueden pensarse como tradiciones; en otras palabras, como: “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (p. 20, bastardilla en el original).

² Las autoras realizan un gran esfuerzo en materia de nominalización; para cada modelo de formación señalan diferentes denominaciones acuñadas por variedad de autores. Nosotros hemos simplificado la terminología asumiendo todo el riesgo por la síntesis.

2) la tradición normalizadora-disciplinadora, que pone el énfasis en el carácter *civilizador* del docente como agente disciplinador, “con base en el carácter científico de los conocimientos pedagógicos que transmite” (Diker y Terigi, 1997, p. 114).

3) la tradición academicista, que sostiene la importancia de conocer por completo la asignatura que será objeto de enseñanza. Esta tradición entiende que la formación pedagógica es innecesaria. Históricamente arraigada en la formación de profesores para el nivel secundario, no ha perdido su importancia.

4) la tradición eficientista o enfoque técnico, de fuerte impacto, que asume la total separación entre teoría y práctica. Según esta línea, el docente solo necesita aplicar en sus clases los desarrollos tecnológico-pedagógicos pensados por los especialistas. Según Davini, el discurso de la planificación y programación de la enseñanza ha sido muy potente porque prometió “resolver todos los problemas de la enseñanza” (1995, p. 38).

5) la tradición humanista, centrada en la formación personal del profesor como “garantía de futura eficacia docente” (Diker y Terigi, 1997, p. 116) y que hace hincapié en lo afectivo, lo relacional, la actitud frente al cambio. Esta tradición se ha visto revitalizada como contrapeso de la eficientista.

6) la tradición hermenéutico-reflexiva, que entiende que los escenarios escolares son cambiantes e impredecibles y para ellos el docente debe saber elaborar un conocimiento propio basado en los desafíos de la práctica. Con este objetivo pondrá en juego su formación disciplinaria, pedagógica, política y ética.

En relación con lo expuesto, interesa mencionar a Ian Hunter (1998), que en su análisis minucioso, crítico y sociogenético sobre el doble origen de los sistemas educativos modernos sostiene que es el sistema de formación del profesorado el que multiplicará sus estructuras y funcionamiento en forma sin precedentes:

El sistema escolar moderno, pues, se compone de una pedagogía pastoral organizada y desplegada por parte de un aparato burocrático de gobierno. Lo que mantiene juntos unos dominios por lo demás incompatibles no es una reconciliación dialéctica de principios, sino toda una red de disposiciones institucionales que no se basan en principios: sistemas de formación y distribución, tecnologías de administración y supervisión pastoral, lenguajes de análisis y procedimientos de decisión suficientemente espaciosos y flexibles como para permitir que diferentes grupos de interés ético introduzcan sus objetivos en los del programa (Hunter, 1998, p. 117).

Por un lado, la lógica de la pedagogía pastoral, el autocontrol del sí mismo, la vigilancia y el autoexamen, y por otro, la tecnología burocrática, la capacidad técnica y experta puesta en funcionamiento de modo continuo, dieron fisonomía al sistema escolar moderno. Estos perfiles profesionales —“el pedagogo-pastor” y “el tecnólogo-experto”— que conviven, articulan y habitan la red que gobierna el sistema educativo, constituyen a su vez los perfiles de formación del profesorado bajo distintas combinaciones.

Preocupaciones con respecto a la formación del profesorado de historia en los años 90

En la investigación de Flavia Caimi (2001) acerca de la producción de conocimientos sobre la formación del profesorado de historia en Brasil en los años 90, la autora señala que las preocupaciones relevadas en la muestra se refieren a seis cuestiones, de las cuales abordaremos tres que, a nuestro entender, implican las demás: a) la dicotomía *bacharelado-licenciatura*;³ b) la disociación entre teoría y práctica; c)

³ En Brasil se llama *licenciatura* a la carrera de cuatro años compuesta por contenidos tanto disciplinarios como pedagógicos que habilita para ejercer la docencia en el nivel primario y secundario. Se llama *bacharelado* a la carrera de cuatro años compuesta por contenidos disciplinarios que brinda las primeras herramientas para la

la frágil formación teórica. Sobre el primer punto, dice, se observa una sobrevalorización del *bacharelado* frente a la *licenciatura* en la formación del profesorado de historia. Esta diferenciación profundiza la distancia entre pedagogos e historiadores. En sus palabras:

la atomización de los departamentos en las universidades dificulta las discusiones y la claridad sobre el proceso de formación en relación a: ¿Qué perfil de profesional se quiere formar? ¿Qué objetivos es necesario definir? ¿Cómo viabilizar objetivos y principios pedagógicos comunes? (Caimi, 2001, p. 106; nuestra traducción).

Respecto del segundo punto, la literatura muestra que los estudiantes del profesorado de historia en Brasil reciben una formación factual, empirista, libresca, que al finalizar sus estudios no les permite poseer una concepción sobre qué es la historia y cómo se la enseña, ni articular metodologías de enseñanza en el aula:

Tampoco, contribuirían a mejorar esta situación las residencias realizadas tardíamente y muchas veces sin acompañamiento, o las observaciones de la realidad escolar, sin intervención ni prácticas de la enseñanza de la Historia (Caimi, 2001, p. 107; nuestra traducción).

El último punto se relaciona con el anterior, ya que se señala que la formación de cuatro años del profesorado no es la adecuada y no permite consolidar los conocimientos (ni disciplinarios ni pedagógicos) necesarios para una actuación docente de calidad. La bibliografía revisada por Caimi (2001) muestra cierta división intelectual del trabajo presente en el campo de actuación de la historia enseñada. La autora marca tres tipos de disociación: academia-escuela, enseñanza-investigación y ciencia-realidad social. La primera se refiere a cierta idea,

continuidad de los estudios en el nivel de posgrado y cuyo perfil de egresado estaría más volcado hacia la formación de un investigador. En Argentina, la *licenciatura* corresponde a un título de profesor y el *bacharelado* a uno de licenciado.

bastante consolidada, de que la universidad tiene por función producir conocimiento, y la escuela, transmitirlo: “Se trata, así, de una jerarquización entre saber erudito y/o saber instrumental que relega a la escuela básica a la condición de mera reproductora de conocimientos e ideologías” (Caimi, 2001, p. 109; nuestra traducción). Este argumento tiene una contracara, ya que es un lugar común en el discurso escolar la idea de que la universidad se comporta como una “torre de marfil” crítica del nivel secundario, que no produce ningún conocimiento que lo mejore.

La segunda disociación se refiere de nuevo a la dicotomía *bacharelado-licenciatura*. La bibliografía revisada por Caimi (2001) da cuenta de un círculo vicioso por el cual los docentes del profesorado no son formados para la investigación, lo que los convierte en meros reproductores del saber y les impide tanto innovar la enseñanza de la historia en el nivel secundario como enseñar a investigar. Por lo tanto, los estudiantes que llegan a la universidad tampoco estarían preparados adecuadamente en este sentido.

La tercera disociación también se relaciona con las anteriores, puesto que denuncia la situación por la cual gran parte de la producción historiográfica que circula en las academias intenta despolitizarse y, de este modo, se distancia de la práctica social y por ende de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Para revertir esta situación se propone que el:

profesional a ser formado en los cursos universitarios de Historia precisa tener competencia teórico-historiográfica y capacidad reflexiva, para poder, en este sentido, renovar cotidianamente en su acción pedagógica la articulación con la práctica social; precisa, pues, ser un intelectual activo en el espacio escolar (Caimi, 2001, p. 144; nuestra traducción).

En el mismo sentido se postula que en su formación, los futuros docentes comprendan que la práctica de la enseñanza de la historia im-

plica una concepción sobre la historia y el conocimiento. Asimismo, los estudiantes del profesorado deberán tener la vivencia durante su proceso formativo tanto de la experiencia de la investigación histórica como de la educativa, ya que si el objetivo es que el adolescente desarrolle su conciencia histórica, el profesor en formación debería preocuparse más por apropiarse del ejercicio de pensar históricamente que por ampliar su conocimiento disciplinario en forma enciclopédica. Para propiciar este perfil, los especialistas señalan la importancia de las prácticas en las aulas del nivel medio y la necesidad de que los profesores formadores conozcan la realidad escolar y las prácticas de enseñanza de la historia que se desarrollan en el nivel secundario.

¿Para qué formar profesores de historia? ¿Al servicio de quién/es? ¿Cuál es su rol? ¿Para qué existe esta disciplina en el currículum escolar? Para responder a estas preguntas se propone eliminar las distancias entre los departamentos de educación y de historia, con el fin de integrar a historiadores y pedagogos en la elaboración de un proyecto común que atienda a las especificidades de la enseñanza de la historia. Por último, se sugiere cambiar y revisar primero las prácticas de enseñanza del nivel superior, puesto que aunque aquí se declama la formación para la reflexión, la observación, la crítica, la investigación, estas mismas prácticas tienden a reproducir la tradición de enseñanza de la historia que se desea revertir.

Finalmente, se remarca la necesidad de formar profesionales con compromiso político, entendido como el ejercicio de la mediación en el aula, la propuesta de transformar las clases de historia en el nivel secundario en un espacio de reflexión, de crítica, de participación, de modo tal que los estudiantes puedan empoderarse con una mirada que les permita desarrollar activamente su ciudadanía. Estos señalamientos y estas propuestas de cambio que son relevadas en la bibliografía de los años 80 y 90 en Brasil, dan cuenta de las preocupaciones de los especialistas sobre el modelo de formación del profesorado inicial de historia de las tres últimas décadas del siglo XX. Según Fonseca (2003):

predominó un modelo de formación que combinaba profesorados cortos de un lado, y licenciaturas de otro, estructurados con base en la dicotomía conocimientos específicos de la disciplina/conocimientos pedagógicos, preparación para la enseñanza/preparación para la investigación, conocimientos teóricos/prácticos. Los resultados de ese modelo se tornaron visibles en el campo profesional. Los egresados de los programas de las universidades, en general, orientaban sus carreras a la investigación, ingresando en programas de posgraduación. Los egresados de los cursos de profesorado corto con orientación en Estudios Sociales y/o en profesorado en Historia y Geografía ocupaban el mercado educativo, acentuando el distanciamiento entre la formación universitaria y la realidad de la educación escolar básica (2003, p. 61; nuestra traducción).

Este modelo de formación, dice la autora, basado en la racionalidad técnica y el aplicacionismo, se tradujo en la fórmula tres + uno (*três + um*) que marcó profundamente los planes de estudio de los profesorados de historia. Bajo esta disposición los estudiantes cursaban todas las materias de historia en los tres primeros años y en el último las del área pedagógica. Esto contribuyó también a la idea, difundida tanto en Brasil como en Argentina, de que para saber enseñar historia solo hace falta saber historia.

En el caso de Argentina, Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997) señalan que a pesar de que la red en cuanto a formación del profesorado para el nivel secundario fue diversificada desde sus inicios (universidades nacionales, escuelas normales e institutos del profesorado), el consenso sobre qué tipo de formación era la adecuada para los enseñantes prevaleció en forma unánime: “especialización en la disciplina, con un escaso peso en la formación pedagógica” (Diker y Terigi, 1997, p. 49). Según las autoras:

Podría suponerse que el origen universitario de los profesores de los colegios nacionales (primeras instituciones de nivel medio) con una formación centrada exclusivamente en las disciplinas,

sumado a la organización curricular del nivel medio), fueron factores que configuraron tal situación (Diker y Terigi, 1997, p. 49).

En Brasil, las críticas a este modelo basado en lo disciplinario y en una revitalización de los estudios sobre formación docente a partir de la incorporación de lecturas de autores extranjeros, decantó en una legislación para los cursos superiores de historia. Sin embargo, Fonseca tiene una mirada crítica sobre las *Bases y Directrices Nacionales* que rigen para dichos cursos desde el 2001 puesto que, para ella, solo enfatizan aún más una estructura disciplinaria conservadora, en la que el saber sobre la práctica queda disminuido. De esta manera, se vuelve a insistir en un perfil de formación que privilegia el conocimiento histórico y la investigación histórica sobre la formación del profesor (la palabra *profesor* ni siquiera es mencionada en el documento). Cabe aclarar asimismo que los replanteos sobre los modelos de formación docente a fines del siglo XX no solo atravesaron a los medios académicos brasileros y argentinos, sino a todas las sociedades occidentales. Según Gilles Ferry (1990) “la problemática de la formación de los enseñantes es la misma en cualesquiera que sean los contextos nacionales y las concepciones presentes” (Ferry, 1990, p. 48). Y esto tiene que ver, según el autor, con algunos temas que merecen discusión y revisión, tales como la falta de respuesta de los sistemas de formación docente frente a las transformaciones que afectan el rol del profesor y su función social; la necesidad de articular formación inicial y formación continua, formación científica y formación profesional; de ampliar la formación pedagógica hacia la formación profesional y de rediscutir la relación teoría-práctica.

En cuanto a la Argentina, siguiendo a Paula Sofía (1999) podemos decir que:

Si bien los estudios sobre el profesorado tuvieron su eclosión en el mundo anglosajón en los años '70 y su correlato español a partir de los '80, en nuestro país su desarrollo es aún incipiente y son

muy pocos, además, los trabajos que analizan en particular la formación de profesores de Historia (Sofía, 1999, p. 55).

De este modo, hemos relevado los trabajos de Diana Pipkin (1998); Néliida Eiros, Vilma María Milletich y María Inés Schroeder (1998); Paula Sofia (1999) y Eiros y Pipkin (2000). Los cuatro textos se inscriben en el mismo proyecto Ubacyt “La formación de profesores de Historia durante el período 1976-1994”, que toma como objeto de estudio “la formación inicial a través del análisis de los planes de estudio y programas como organizadores previos, los formadores de formadores y los estudiantes como grupo social, en diferentes instituciones de nivel universitario y terciario no universitario” (Sofía, 1999, p. 55). Dichos trabajos nos ofrecen un panorama de las características de la formación docente del profesorado de historia en los años 90, tanto en el ámbito universitario como en el superior no universitario.

Las investigaciones de Pipkin (1998) y Sofía (1999) recogen información sobre los estudiantes del profesorado de historia como grupo social mediante metodologías cualitativas y cuantitativas, encuestas y entrevistas. En el caso de Pipkin (1998), releva datos sobre estudiantes pertenecientes a tres profesorados de historia de institutos terciarios (educación superior no universitaria) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires (su periferia) de 1.º año y de 4.º año. El estudio de la muestra es muy pormenorizado, pero lo que más nos interesa destacar es el análisis de la valoración de la carrera, especialmente en relación con la formación pedagógica. El 72 % de los estudiantes entrevistados cuestionó fuertemente las materias pedagógicas aduciendo que los contenidos se relacionan poco con lo que en realidad acontece en el aula.

Los contenidos pedagógicos casi no fueron mencionados ni entre los aspectos positivos ni entre los negativos (situación que no se modifica entre primero y cuarto año). Esto concuerda con la menor valoración de la habilidad didáctica que ocupa un lejano tercer

lugar en el modelo del profesor ideal. (...) se podría pensar que los alumnos de estos institutos siguen creyendo que para ser un buen profesor hace falta conocer lo que se va a enseñar (algunos, solo cultura general), simpatía y sentido común. Se cuestionaría así el mito que sostiene el buen nivel de la formación pedagógica de los egresados de los profesados terciarios (Pipkin, 1998, p. 18).

Asimismo, la pregunta por el sentido de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria no pudo ser respondida por un 30 y 40 % de los estudiantes encuestados. Sin embargo, “la mayor parte de las respuestas estuvo vinculada con el conocimiento de la realidad, la formación de un pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades cognitivas” (Pipkin, 1998, p. 19), lo que para la autora se relaciona con una concepción renovada de la historiografía, contrapuesta a la tradición positivista. Pero aclara que bajo ningún punto de vista la muestra es heterogénea, y que también se encuentran concepciones tradicionales sobre los usos y funciones de la historia en la escuela secundaria. Por ejemplo: “se menciona la importancia de la Historia para recuperar los valores del pasado relacionados con la identidad nacional (‘amor a la patria’, ‘resaltar valores nacionales’, ‘mejorar el sentido de pertenencia institucional’)” (Pipkin, 1998, p. 19). Además, en el marco de este proyecto de investigación encontramos el trabajo de Sofía sobre los estudiantes del profesorado de historia de la Universidad de Buenos Aires como grupo social. Aquí la autora analiza aspectos socioeconómicos y simbólicos, de los cuales nos interesan los segundos: “las motivaciones para la elección de la carrera, la evaluación que hacen de la misma, las representaciones sobre la profesión elegida y su concepción de la Historia y su enseñanza en el nivel medio” (Sofía, 1999, p. 56). La investigadora es muy crítica respecto a la calidad de la formación del profesorado de historia de la UBA, ya que sostiene que sus planes de estudio abogan por un currículum nulo: no se enseñan (o son escasos) los saberes referidos a la metodología de la historia, la teoría de la historia, la historiografía, la epistemología de las ciencias

sociales, la didáctica de la historia y la práctica profesional, y menos aún se enseña a producir conocimiento histórico o didáctico:

Si adscribimos al argumento que plantea que “la ignorancia no es simplemente un vacío neutral”, debemos aceptar que muchas veces lo que no se enseña es tan importante como lo que se enseña; y que la ausencia de conjuntos de saberes (ya sea en la dimensión de los contenidos o en la de procesos intelectuales) en la formación inicial de un profesor de Historia tendrá consecuencias, seguramente, en la estructuración de su pensamiento como docente, en la incapacidad para utilizar ciertos procesos, en la imposibilidad de considerar determinadas perspectivas y en las opciones que sea capaz de ofrecer a sus alumnos.

Las ausencias que analizaremos aquí, ligadas al conocimiento epistemológico de nuestra disciplina y a la metodología de investigación del historiador, y que incluimos en el currículum nulo de la formación, posiblemente no sean las únicas. Pero en el caso de la enseñanza de la Historia son decisivas (Sofía, 1999, p. 56).

La autora adopta una mirada evaluadora y deficitaria, al punto que los datos que presenta y el modo en que lo hace refuerzan su idea del currículum nulo y de la *pobreza teórica* de la formación del profesorado de historia de la UBA. La vara con la que mide no se explicita, y nos preguntamos a qué se refiere con pobreza teórica: ¿cuál es esa concepción epistemológica carente?, ¿cuáles son esos conocimientos historiográficos que los estudiantes encuestados no poseen? Una de las preguntas de la encuesta administrada por Sofía (1999) a estudiantes de 1ero. y 4to. año —al igual que en la investigación de Pipkin (1998)—, versa sobre cuál es la importancia de la enseñanza de la historia en el nivel secundario. El 30 % de los estudiantes de 1.º no sabe; un 10 % la asocia a la idea clásica de *maestra de vida* y el resto, aunque de manera poco clara, la vincula a una concepción renovada. La autora señala que se encuestó a alumnos ingresantes, lo que explicaría dichas respuestas:

En cambio, son elocuentes al respecto las respuestas de los alumnos del último año. En primer lugar, porque en ellas se mantiene la misma proporción (30 %) de alumnos que no puede responder o expresa ideas tan confusas, incoherentes o imprecisas que se deduce su imposibilidad de definir alguna concepción de la disciplina. En segundo lugar, porque el 70 % restante se asocia a concepciones muy similares a las de los alumnos de 1er. año y se mantiene la pobreza de la mayoría de las respuestas, con serias dificultades para definir (o tan siquiera mencionar) conceptos o ideas básicas de la epistemología histórica. De este modo, las respuestas reflejan un enorme desconocimiento sobre las discusiones teórico-epistemológicas en el seno de la disciplina en las últimas décadas y tampoco dan cuenta de un manejo razonable de las posiciones de las diferentes corrientes historiográficas del último siglo (Sofía, 1999, pp. 56-57).

Para completar su investigación, cruza las respuestas obtenidas con el análisis del plan de estudios vigente, que efectivamente destina poca atención a la formación tanto pedagógica como metodológica y epistemológica. Al igual que en los institutos terciarios, “hay una identificación casi automática entre saber la asignatura y saber enseñar” (Sofía, 1999, p. 59). En otras palabras, para enseñar historia solo hay que saber historia:

En la Argentina, el mayor impacto de esta tradición se ha producido en la preparación de docentes para la enseñanza secundaria, tanto en institutos universitarios como terciarios. De esta manera, el profesor formado en estas instituciones suele estar mucho más identificado con su disciplina que con la enseñanza; así, los profesores de Historia se perciben a sí mismos mucho más como historiadores que como profesores. Sin embargo, la formación parece ser poco profesionalizadora tanto en uno como en otro sentido. Al escaso espacio destinado a la formación y las prácticas pedagógicas se suma la escasa preparación profesional para ser historiador (Sofía, 1999, p. 59).

Los trabajos de Eiros, Milletich y Schroeder (1998) y Eiros y Pipkin (2000), también indagan la formación del profesorado de historia a partir de los años 70, pero se apoyan solo sobre el estudio de los planes, programas y documentos curriculares. El análisis de estas fuentes les permite observar cómo en los dos subsistemas de formación del profesorado de historia —universitario y no universitario— la tradición ha sido marcadamente disciplinaria. Las diferencias entre los subsistemas son hoy más bien de índole social, cuestión que desarrollan Pipkin (1998) y Sofía (1999) al estudiar a los estudiantes y profesores como grupo social, y no formativas. En materia de estructura curricular, los institutos terciarios son más bien isomorfos con respecto a la estructura del nivel secundario, aunque a partir de la reforma de 1993 sus planes de estudio y programas pasaron a ser objeto de revisión y debate.

Recordemos que una de las propuestas de la reforma educativa de los 90 en la Argentina consistió en transferir los dos primeros años de la escuela media a la escuela general básica (EGB); así quedaba garantizada la escolaridad obligatoria hasta los 15 años. La estructura del tercer ciclo de EGB establecía áreas de estudios y no disciplinas; de este modo, 7.º, 8.º y 9.º pasaron a tener cuatro horas semanales de ciencias sociales, lo que abrió el debate sobre la formación docente. Las universidades resistieron y los institutos terciarios también lo hicieron a su manera, pues si se revisa el currículum del actual profesorado de historia de la provincia de Buenos Aires, podemos observar su matriz disciplinaria⁴, por lo que, a nuestro entender, el análisis de Eiros y Pipkin continúa vigente:

⁴ Actualmente continúa en vigencia la resolución N.º 13 259 del año 1999 para los profesados de geografía e historia, a pesar de que desde el año 2007 dejó de existir el tercer ciclo de EGB para el cual fueron pensados. Véase <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/geografia/13259-99modif-por-3581-00-geografia.pdf>. Acceso: 17/04/19.

Hasta ahora la formación de profesores de Historia, tanto en los Institutos como en las Universidades, ha sido disciplinar. Más allá de los fundamentos teóricos que esgrimen los partidarios de una u otra posición y de la racionalidad científica que sustentan los cambios curriculares producidos, no se puede dejar de reconocer las dificultades profesionales y laborales que plantea la opción de áreas. Por un lado, una larga tradición de formación y enseñanza por disciplinas. Por otro, la ausencia de condiciones laborales adecuadas y una capacitación específica (horas pagas, espacios y políticas institucionales, etc.) impiden la reflexión y discusión sobre los nuevos diseños curriculares, la elaboración de proyectos y materiales educativos interdisciplinarios, entre otros aspectos (Eiros y Pipkin, 2000, p. 20).

Cambios y continuidades en la formación del profesorado de historia en Argentina y Brasil

La dicotomía *bacharelado-licenciatura* permanece como tema recurrente en los estudios sobre formación inicial del profesorado de historia en Brasil. En un estudio reciente, María Auxiliadora M. S. Schmidt (2011) señala cómo esta diferenciación impide, en el caso de los estudiantes del *bacharelado*, la apropiación y puesta en juego de conocimientos referidos a la investigación histórica y a la epistemología de la historia a la hora de pensar la enseñanza de la disciplina. La autora realizó una investigación a través de entrevistas a un grupo de estudiantes del profesorado de la Universidad Federal de Paraná. Ante las preguntas: ¿qué entendés por enseñar historia? y ¿qué entendés por aprender historia?, obtuvo respuestas que se basaron en el concepto de transposición didáctica. En sintonía con la perspectiva de Chevallard, las concepciones de los estudiantes retomaron aspectos ligados a la psicología educativa y a la pedagogía, dice Schmidt (2011), y abandonaron toda referencia a autores disciplinarios o especialistas en enseñanza de la historia. ¿Por qué se produce este desplazamiento? Schmidt entiende que, por un lado, las Directrices Curriculares Nacio-

nales de los Cursos Superiores de Historia publicadas por el Ministerio de Educación de Brasil en el año 2001, sostienen que la formación inicial del profesorado de historia debe proporcionar el dominio de los contenidos básicos que son objeto de enseñanza y de aprendizaje en la escuela primaria y secundaria (*fundamental e médio*); y además, el dominio de los métodos y técnicas pedagógicas que permiten la transmisión del conocimiento para los diferentes niveles de la enseñanza (CNE/CES 492/2001, citado en Schmidt, 2011, p. 80). De este modo, la enseñanza de la historia queda reducida a una suerte de especialización técnica. El autor retoma a Rüsen para indicar cómo la creciente institucionalización y profesionalización de la historia a partir de los años 80 propició el abandono y desinterés de los historiadores por la enseñanza de la historia, que quedó desplazada y absorbida por la pedagogía y la psicología educativa. Como vimos en el capítulo 2, la autora insiste fuertemente en que uno de los problemas de la didáctica de la historia es su pedagogización (Schmidt, 2009). Acordamos con su planteo, pero nos parece pertinente plantear que esta pedagogización se relaciona mucho más con la marca de origen del campo de la investigación educativa, y que esto vale para todas las disciplinas que lo integran hoy (por ende, para la didáctica de la historia). De este modo, la pedagogía que primó hasta los años 60 produce “un conocimiento acerca de la educación que está constituido por enunciados que se orientan a definir no tanto lo que es la educación sino el deber ser de la educación” (Tenti Fanfani, 2000, p. 130). Esta marca de origen la observamos en la mayor parte de la bibliografía que hemos revisado a lo largo de este estudio, tanto en aquella destinada a la enseñanza de la historia en el nivel secundario como a la formación del profesorado.

Una gran contribución al estudio de la formación inicial del profesorado de historia es la tesis doctoral de Angela Ribeiro Ferreira (2015) titulada *Entre as práticas das teorias e vice-versa – A prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em história*

no Brasil após 2002, trabajo en el que la investigadora examina cómo fueron apropiadas las Directrices Curriculares sobre los profesorados de historia publicadas por MEC en el año 2001, y especialmente la resolución del Consejo Nacional de Educación de febrero del año 2002, en relación con el establecimiento obligatorio de la práctica como componente curricular, entre otras cuestiones. De este modo, a través del análisis de setenta y tres proyectos pedagógicos que corresponden a noventa y seis profesorados de historia de universidades federales y estatales, Ferreira (2015) construye una tipología de tres modelos para dar cuenta de cómo se organizan las carreras (*cursos*): a) el modelo de la responsabilidad especializada, que describe aquellos profesorados en los que la práctica de la enseñanza de la historia ocurre en disciplinas específicas referidas a la enseñanza de la historia; b) el modelo de la responsabilidad compartida, en el cual las 400 horas obligatorias de práctica son absorbidas por las materias de historia; y c) el modelo de la no responsabilidad del historiador con la enseñanza de la historia, que diluye esas horas entre materias pedagógicas y prácticas de investigación ligadas a la ciencia histórica.

Esta investigación también da cuenta de las discusiones y tensiones referidas a la relación *bacharelado-licenciatura*, teoría-práctica, enseñanza e investigación, y al perfil de formación del futuro profesor. Estos tópicos se articulan de diverso modo y más aún desde el plano discursivo.

Los planes de estudio que integran profesorado y licenciatura (*licenciatura e bacharelado*) se estructuran en torno a la idea de que un buen profesor debe ser un buen investigador, y toman el trabajo del historiador como modelo de investigación. Los que diluyen las 400 horas de la práctica como componente curricular en el resto de las materias, aducen en sus lineamientos que de este modo se supera la dicotomía teoría-práctica, ya que todos los profesores deben comprometerse a que en sus espacios se dediquen horas a la relación historia y enseñanza.

El cruce del análisis de los documentos con las entrevistas realizadas le permite a Ferreira (2015) dar cuenta de algunas de las razones por las cuales la práctica como componente curricular no se vuelve el espacio privilegiado para el fortalecimiento de la formación en enseñanza de la historia. Estas son: la ausencia de reconocimiento de la didáctica de la historia como parte de la ciencia histórica; la carencia de profesionales especializados en la formación en enseñanza de la historia; la desvalorización de las materias relativas a la enseñanza dentro de la grilla curricular y las disputas territoriales disciplinarias y personales que dificultan la comunicación entre el cuerpo de profesores y la construcción de un proyecto curricular conjunto.

Otro trabajo que retoma la cuestión *licenciatura-bacharelado* es el de Claudia Rodrigues (2010), quien analiza cómo se sostiene el perfil de formación del *bacharelado* (licenciatura) en las carreras del profesorado de historia en Brasil. Su trabajo historiza en forma pormenorizada la expansión del profesorado de historia a partir de los años 60 en Brasil y da cuenta de la creación de las *licenciaturas curtas* (1200 horas) frente a las *plenas* (2200 horas) y de su existencia no sin constantes críticas hasta los años 90. Luego se enfoca en un caso, el de la carrera del profesorado de historia de la Facultad (privada) de Filosofía de Campo Grande de Río de Janeiro, creada en 1960.

A partir del año 2003, la carrera (*curso*) comenzó su proceso de adecuación curricular a los lineamientos de las *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena* (Resolução CNE/CP 1, del 18/2/2002). Al igual que Ferreira (2015), la autora analiza los proyectos pedagógicos (2003, 2004, 2005, 2006) pero de la misma carrera e institución, y da cuenta de las discusiones que se abren en la comunidad educativa tras la reelaboración del proyecto pedagógico 2006, que intentó avanzar sobre un modelo de formación academicista consolidado desde sus orígenes. Profesores y estudiantes resistieron los cambios propuestos en la nueva grilla curricular con el

argumento de que se estaba cercenando la carrera de historia al quitarle materias del área específica, y defendieron la idea de que un buen profesor de historia debe ser un buen historiador-investigador.

Rodrigues se pregunta las razones por las cuales se produce tamaño distanciamiento y diferenciación entre las áreas de formación del profesorado, disciplinario y pedagógico. No solo señala el proceso de departamentalización de las universidades iniciado en los años 60, sino también —y este análisis resulta bien interesante— estudia las transformaciones de la didáctica general en su país desde los años 50. Según expone, el proceso de marginalización de la didáctica comienza en el momento en que las críticas a la escuela tradicional y los debates sobre la sanción de la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1961) evidencian la presencia de explicaciones sobre los procesos de aprendizaje basados en los aportes de la psicología educativa y el escolanovismo. “(...) el proceso de enseñanza-aprendizaje ganó un abordaje eminentemente subjetivo, individualista y afectivo, desvinculado de las condiciones socio-económicas y políticas” (Rodrigues, 2010, p. 16; nuestra traducción). A su juicio, el distanciamiento entre la didáctica, la pedagogía y las disciplinas en las carreras de profesorado tampoco pudo ser salvado por el modelo de educación técnico y eficientista de la larga dictadura ni por el desarrollo de las corrientes críticas y progresistas formuladas a partir del pensamiento de Paulo Freire.

Este distanciamiento entre historia y pedagogía también es observado por Caimi (2013) en su estudio sobre las características de los profesorados de historia y su receptividad frente a las políticas públicas de las cuales son destinatarios. La autora analiza la legislación de la década del 2000 y observa su recepción en una muestra compuesta por treinta carreras de profesorado (*licenciatura*) de historia de instituciones públicas y privadas de todo el país. Los documentos curriculares presentan posturas contradictorias frente a la formación del profesorado de historia; por ejemplo, las directrices para la formación

inicial del profesorado refuerzan la formación pedagógica y las directrices para las carreras de historia, la formación específica.

En cuanto a la organización curricular, la mayoría de los profesores eligen la tradición académica disciplinaria para nombrar y organizar el recorte de contenidos (cuadripartidismo clásico-perspectiva tripartita para la historia de Brasil). De treinta cursos, solo un tercio brinda materias optativas y/o da cuenta de la necesidad de balancear la formación entre las disciplinas de la formación general, profesional y complementaria.⁵ Respecto de la inclusión de materias referidas a la historia y cultura africana y afrobrasileña (ley N.º 10 639/2003), veintidós de treinta cursos disponen de materias para dichas temáticas; en cambio, solo siete profesados han incorporado en sus grillas materias referidas a la historia y cultura indígenas.

En cuanto a las 400 horas de práctica como componente curricular, se evidencia una gran variación en el modo en que cada profesado organiza su plan de estudios. Las horas pueden ser parte de tres hasta doce materias y predominan las clásicas perspectivas de ciencias de la educación, de la didáctica, y la práctica y metodología de la enseñanza de la historia. En tercer lugar —y muy *tímidamente*, dice Caimi (2013)— aparecen materias que incorporan discusiones recientes, como educación indígena, memoria y enseñanza de la historia o profesión docente, por citar algunos ejemplos.

Por último, la autora especifica que este mapeo cuantitativo es un primer paso para avanzar en un estudio más profundo sobre los profesados de historia en Brasil. Las conclusiones del artículo toman forma de propuesta pedagógica, se deja bien en claro que la disociación

⁵ “En la primera categoría están incluidos conocimientos de las lenguas extranjeras modernas, la filosofía, sociología y antropología, entre otros; en la segunda categoría se incluyen disciplinas de la formación complementaria, tales como patrimonio histórico, gestión de bienes culturales, museología, arqueología, paleontología y áreas afines; en la tercera categoría se ubican las disciplinas que amplían las temáticas específicas de estudio, tales como historia de la cultura, historia de las mentalidades, historia oral, entre otras” (Caimi, 2013, p. 198; nuestra traducción).

entre licenciatura y profesorado (*bacharelado e licenciatura*) carece de sentido en relación con la formación del profesorado de historia:

Entendiendo que tal disociación no contribuye en nada a la formación del profesor de historia, se postula aquí la idea de que para enseñarle historia a Juan es preciso un saber acerca de la enseñanza, de la historia y de Juan. En esta afirmación está contenido el presupuesto de que el profesor de Historia precisa contemplar en su formación: a) un sólido conocimiento de su materia, lo que implica conocer la naturaleza de la estructura del conocimiento histórico, su matriz disciplinar y los métodos de investigación; b) conocimientos pedagógicos que le permitan movilizar estrategias y recursos que transformen los conocimientos científicos en saberes escolares “enseñables”, lo que no es tarea de mera transposición didáctica, pues requiere atender tanto a las características y finalidades de la escuela como a las de las sociedades contemporáneas; c) el estudio del aprendizaje, desde el punto de vista del alumno, comprendiendo la estructura de la cognición y de los recursos cognitivos movilizados en las diversas situaciones de aprendizaje y en las diferentes áreas del conocimiento, especialmente en la especificidad de la construcción del conocimiento histórico” (Caimi, 2013, p. 206, nuestra traducción).

Los problemas de la dicotomía entre la formación disciplinaria y pedagógica también son objeto de reflexión y de indagación para autores e investigadores argentinos (Andelique, 2011; Bazán y Zuppa, 2013; Carnevale, 2012). Carlos M. Andelique señala la necesidad de observar los cambios en las condiciones laborales del profesorado a partir de los años 90 para dar cuenta del “distanciamiento del docente con el conocimiento” (2011, p. 258). Expresa el autor:

Esta enajenación del conocimiento tiene múltiples causas: condiciones de trabajo adversas para ejercer la profesión, escasa relación con los centros de formación docente (Institutos de For-

mación 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”. (...) 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 (Andelique, 2011, p. 258).

La pregunta es compleja pero necesaria: ¿cómo la didáctica de la historia, sus desarrollos, aportes e investigaciones, puede colaborar para mejorar las prácticas de enseñanza de la historia en el contexto actual y a través de su área de actuación en la formación inicial del profesorado de historia? De acuerdo a Andelique (2011), uno de los problemas a revisar es la formación del profesorado de historia y, en este sentido, coincide con otros autores sobre la necesidad de no descuidar los aspectos disciplinarios, teóricos, historiográficos, sociológicos, pedagógicos, éticos ni políticos. Sobre la didáctica de la historia señala que:

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 (...) ... 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 (Andelique, 2011, pp. 261-262).

Para el autor es necesario que la relación teoría-práctica se dé dialécticamente y que los estudiantes del profesorado de historia realicen actividades que les permitan conocer al otro y descentrarse de sí mismos para poder reflexionar sobre las prácticas de enseñanza tanto en el ámbito escolar como universitario. Asimismo, sostiene que son las experiencias prácticas en el marco de la didáctica de la historia el lugar privilegiado para el aprendizaje relevante de los profesores en formación y para propiciar la relación dialéctica teoría-práctica. Cierra su trabajo comentando la importancia de los espacios de reflexión, evaluación y seguimiento de estudiantes residentes y propone una agenda para ampliar la cantidad de espacios curriculares referidos a la enseñanza de la historia en los que se relacionen formación pedagógica y disciplinaria.

Por su parte, Bazán y Zuppa (2013) intentan localizar, a través del análisis de entrevistas a estudiantes avanzados de la carrera del profesorado de historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata y a profesores en ejercicio en dicha ciudad, cuáles son las demandas de estos grupos frente a las instancias de formación inicial y continua. Los estudiantes avanzados demandan, por un lado, mayores conocimientos pedagógicos y burocrático-administrativos; esto es, más conocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo. Por otro, conocimientos didácticos de todo tipo vinculados a los diferentes componentes de la programación de la enseñanza de la historia. En el caso de los profesores en ejercicio, sus demandas se refieren a la actualización disciplinaria, a las estrategias de enseñanza y al uso de las nuevas tecnologías. El análisis de los datos de los dos grupos testigo les permite a las autoras observar que ni los estudiantes avanzados ni los profesores dan cuenta de los vínculos entre contenido, estrategias y recursos

para la enseñanza. Para superar esta escisión, las autoras proponen poner en práctica la estrategia de enseñanza enfocada en la resolución de problemas. El diseño e implementación de estos problemas —que son tanto pedagógicos como historiográficos— primero habilita al docente a enseñar las múltiples facetas del conocimiento histórico, pero también permite no perder de vista que el objetivo es enseñárselo a sus estudiantes. El trabajo no plantea conclusiones, sino que finaliza revisando estrategias de enseñanza del constructivismo culturalista, en especial desde la perspectiva de Bruner.

Sergio Carnevale (2012) presenta los resultados de un proyecto de investigación cualitativa (PICTO) desarrollado entre los años 2008 y 2010, titulado “De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios de conurbano bonaerense” (Carnevale, 2012, p. 55), que analizó la inserción laboral de graduados de los profesorado de historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento y del Instituto de Formación Docente N.º 42 de la provincia de Buenos Aires: “El objetivo fue identificar si los trayectos formativos generaron prácticas de enseñanza que permitan diferenciar a los egresados de ambas instituciones” (Carnevale, 2012, p. 56). Los datos se relevaron mediante encuestas, entrevistas y observaciones de clases. Tanto los estudiantes universitarios como no universitarios “coincidieron todos en decir que no recibieron ningún tipo de formación relacionada con la vida institucional en las escuelas” (Carnevale, 2012, p. 62). Observamos esta misma demanda en el trabajo anterior. La investigación desarrollada por Carnevale indaga la *performance* de un conjunto de once docentes noveles, graduados de ambas instituciones, y arriba a las siguientes conclusiones. Primero, a pesar de las grandes diferencias entre los trayectos formativos desde el punto de vista curricular, los profesores tuvieron un desempeño homogéneo tanto en las entrevistas como en las clases observadas. Segundo, mientras que en las entrevistas los profesores dijeron desarrollar en sus clases un enfoque actualizado sobre la enseñanza de la historia que atiende a

la multitemporalidad, la multiperspectividad, la multicausalidad y un trabajo con diversidad de fuentes y recursos didácticos, “en las clases observadas se pusieron en práctica estilos de docente que no coinciden con estas intenciones sino que están más relacionados con una concepción tradicional de la enseñanza de la historia” (Carnevale, 2012, p. 68). Además, se aferraron a rutinas tendientes a lograr el control de la clase, por ejemplo, el dictado. Tercero, los profesores demostraron conocimientos disciplinarios y un amplio manejo de los conocimientos básicos para gestionar una clase y producir una situación de enseñanza. Por último, también demostraron conocimiento del contexto institucional, de sus estudiantes y exhibieron una buena comunicación con ellos, punto en el que sí existe coincidencia entre la información relevada en las entrevistas y las observaciones.

Según nuestra apreciación, el trabajo de Carnevale vuelve a poner en foco el peso de lo histórico-institucional por sobre las características de la formación en didáctica de la historia a la hora de definir las posibilidades de renovación de la enseñanza de la historia en el ámbito escolar. Además, junto a las investigaciones de Eiros, Milletich y Schroeder (1998) y Eiros y Pipkin, (2000), desmiente las grandes diferencias que habría entre la formación universitaria y la no universitaria en relación con el desempeño de los docentes en el nivel secundario. La pregunta que queda pendiente es por qué, si un modelo de formación es isomorfo y simultáneo (institutos terciarios), y otro es consecutivo (universidades), el desempeño del docente novel es similar.⁶

⁶ “Se llaman modelos consecutivos a aquéllos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Por el contrario, se llaman simultáneos aquéllos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas” (Zaragoza, 2006, p. 26, citado en Dicroce, 2011, p. 202).

Para algunos especialistas la respuesta a esta pregunta es la persistencia de tradiciones de enseñanza de la historia más relacionadas con la epistemología positivista que está presente en el primer trayecto de formación, el de la biografía escolar. Como lo afirma Carnevale “el proceso de llegar a ser docente, de adquirir los conocimientos necesarios para enseñar, comienza con la propia experiencia escolar como alumno y continúa durante toda la carrera profesional” (2012, p. 57). Dicho proceso puede dividirse en cuatro fases: la primera corresponde a la biografía escolar, momento en el cual el futuro docente se forma mediante la experiencia de ser estudiante e incorpora teorías subjetivas o implícitas. La segunda fase:

... es la formación inicial como docentes, entendida como el tránsito por parte del estudiante de profesorado por un itinerario diseñado específicamente para dotarlo de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer la tarea docente. En esta etapa se pueden contradecir, como afianzar, las pautas adquiridas como alumno en los anteriores niveles del sistema educativo. Su importancia reside en que dota al docente, en forma sistemática, de los saberes especializados habilitantes para la práctica profesional (Carnevale, 2012, p. 57).

La tercera es la de iniciación en la vida profesional y la cuarta, la formación continua o permanente. Viviana Pappier y María Cristina Garriga (2014) analizan registros de observaciones de clases y propuestas didácticas a contrapelo de los mismos textos autobiográficos de los aspirantes a profesores del profesorado de historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Para las autoras:

El análisis de los textos biográficos escritos por los practicantes posibilita indagar las experiencias educativas en las diferentes instituciones –incluido el recorrido universitario– que se constituyen en modelos de identificación y en representaciones de cómo ense-

ñar y se ponen en juego en la práctica concreta (Pappier y Garriga, 2014, p. 325).

Este análisis les permite prestar atención a cómo, a la hora de enseñar historia, los estudiantes avanzados combinan en sus prácticas los conocimientos aprendidos en el trayecto formativo universitario con su sentido común, que, según señalan, en muchos casos puede ser más significativo y tiende a prevalecer. Para develar estas tensiones se apela a la reflexión y el análisis de las prácticas tanto escolares como universitarias. Por su lado, Miguel Jara y Víctor Salto (2014) así como Lucrecia Álvarez (2014) analizan producciones de estudiantes avanzados en el marco de las prácticas de la enseñanza de la historia. Los primeros estudian cómo los aspirantes a profesores de historia organizan la explicación histórica; la segunda examina cómo confeccionan propuestas de enseñanza concebidas a partir de la reflexión sobre la temporalidad y la periodización. Al igual que varios de los autores y autoras trabajados en este capítulo, Jara y Salto (2014) concluyen que “los modos explicativos que prevalecen [en la práctica concreta] oscilan entre una explicación causal, descriptiva, expositiva e ideológica, más que en una sostenida en la problematización y argumentación” (Jara y Salto, 2014, p. 307). Y en el caso de Álvarez (2014), el artículo cierra con la propuesta de ampliar los espacios curriculares para la reflexión y estudio de la didáctica de la historia en los primeros años de la carrera (en este caso, el profesorado de historia de la Universidad Nacional del Litoral).

Planteos y problemas en torno a la formación inicial del profesorado de historia. Aspectos en común

Hemos revisado las cuestiones que más preocupan, señalan o evidencian los formadores e investigadores sobre la enseñanza de la historia en el nivel superior de los profesorados de historia. Un tema recurrente —en mayor medida en Brasil— es la tensión o dicotomía entre licenciatura y profesorado. Tanto la bibliografía de los años 90

como la más reciente destacan esta problemática. A pesar de que la legislación vigente en Brasil establece la total separación a partir del año 2001 entre licenciatura y profesorado (*bacharelado e licenciatura*), este problema es anterior (Cerri, 2013b). El crecimiento de la matrícula escolar durante la larga dictadura y la expansión bajo el tecnicismo del modelo de formación tres + uno, sumado a la departamentalización, en vez de favorecer la formación pedagógica del estudiantado profundizó la formación disciplinaria:

en el contexto hegemónico del tecnicismo educativo, la concepción de que la formación pedagógica es un complemento, es algo que asoma posteriormente a la formación disciplinar. Los estudiantes del profesorado, moldeados desde el inicio en su identidad laboral por sus profesores del área específica, tienden a reproducir esa visión de la formación pedagógica como un simple complemento, a ser cursado contra todo gusto, como cumplimiento de una exigencia formal la cual tendían a suponer, casi siempre, como no necesaria para el efectivo ejercicio profesional (Cerri, 2013b, pp. 171-172; nuestra traducción).

Asimismo, dice Cerri, esta mirada se forja y coincide, hacia fines de los años 60, con el distanciamiento de la ciencia histórica de los temas referidos a su enseñanza en el curso del proceso de renovación historiográfica y profesionalización de los historiadores. Tanto De Amézola (2011) como Cerri (2013b) marcan como punto de partida indiscutible para estudiar la fisonomía de los profesorados de historia de Argentina y Brasil, su propia historia. Es así como prima la marca de origen academicista en la formación. Sin embargo, una diferencia clara es que en Brasil la política educativa —con sus marchas y contramarchas— ha insistido en la formación pedagógica-didáctica de los profesorados. Como dato ilustrativo, cabe mencionar el impacto de la resolución del Consejo Nacional de Educación de febrero del año 2002 en relación con el establecimiento obligatorio de la práctica

como componente curricular (Ferreira, 2015) que desarrollamos más arriba; mientras que en Argentina, la resistencia de los profesorados universitarios a las tentativas de modificar sus grillas con mayor incorporación de horas de materias pertenecientes a las ciencias de la educación, la didáctica de la historia y las prácticas profesionales ha sido mayor.

Como desarrolla De Amézola (2011), los profesorados de historia universitarios (con excepción del correspondiente a la Universidad Nacional del Comahue), durante los años 90 resistieron la disposición del Ministerio de Educación que, a través de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como ente regulador, propuso la ampliación de la carga curricular de las materias pedagógicas del 20 al 30 %, y defendieron el doble perfil de docente-investigador del graduado de historia, lo que no anula la discusión sobre su perfil profesional. Un punto en común en ambos países respecto a los problemas en los que los especialistas hacen foco, es el lugar de la didáctica de la historia en los trayectos formativos. Así, se la señala como la encargada o responsable de articular los saberes pedagógicos y disciplinarios entre sí y en relación con el contexto escolar y los destinatarios.

Asimismo, para el caso argentino, si se comparan los estudios que entrevistan a estudiantes avanzados o a docentes noveles realizados entre fines de los años noventa con los más recientes, encontramos en sus respuestas una percepción diferente. Los estudiantes de los profesorados en la actualidad señalan la importancia de la didáctica de la historia para su formación, y demandan más conocimientos pedagógicos en general.

En síntesis, la didáctica de la historia es cuestión de agenda en la formación inicial del profesorado de historia, sea que se demande de ella la articulación teoría-práctica, sea por los aportes referidos a su propio desarrollo, o bien porque permite estudiar, en relación con la historia —parafraseando a Bergmann (1990)—, lo que es aprendi-

do, lo que puede ser aprendido y lo que debería ser aprendido. En el próximo capítulo examinaremos qué lugar se le asigna a la didáctica de la historia (y con qué características) en las propuestas de cátedra de materias referidas a la enseñanza de la historia en seis profesorado universitarios.

Segunda parte
El conocimiento disciplinario
en las propuestas programáticas
y las miradas docentes

Capítulo 4

Formación inicial y didáctica de la historia en Argentina y Brasil a partir del análisis de programas

En este capítulo analizamos los programas de las materias destinadas a la formación en enseñanza de la historia de cuatro universidades argentinas y dos brasileras. Consideramos que los programas son un elemento central —aunque no el único— para dar cuenta del grado de actualización, desarrollo, dinámica, permanencia o cambio del estado de producción de conocimientos —en este caso, referidos a la didáctica de la historia— y para observar cuál es su lugar en la formación inicial del profesorado. Los programas, aunque objetos curriculares visibles, son entendidos en esta investigación como el productos de tradiciones de enseñanza, conflictos, luchas, omisiones conscientes e inconscientes, prácticas y suposiciones sobre qué debe saber, conocer, un profesor en formación sobre la disciplina y su didáctica, así como una manera de concebir su campo de actuación profesional.

En primer lugar, hacemos un análisis que pretende reconocer los problemas en común, las semejanzas, y luego profundizamos en las diferencias entre los dos países y entre los profesados que tomamos como caso. Nos valemos para ello del análisis curricular (De Alba, 1998; Feeny, 2007) y de contenido (Krippendorff, 1990). Aunque entre los años 2011 y 2015 relevamos documentos de ocho profesados

de historia de universidades argentinas,¹ hemos decidido recortar este corpus y tomar para este estudio solamente cuatro. Elegimos trabajar con los profesorados de las universidades nacionales de Luján (UNLu), General Sarmiento (UNGS), Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y Mar del Plata (UNMdP). Tomamos dos criterios para realizar esta selección: el regional —las cuatro universidades pertenecen a la provincia de Buenos Aires— y la disposición e interés del conjunto de profesores que han colaborado a través de estos años con nuestra investigación y que han coincidido en la importancia de observar los cambios producidos durante la presente década en la enseñanza de la historia en sus respectivas instituciones. Contamos con programas de los años 2010-2012 y 2015-2016, lo que facilita esta comparación, y con consultas realizadas a los profesores-formadores entre el año 2015 y el 2016 (que se analizarán en el próximo capítulo).

Para Brasil nuestro recorte es limitado, ya que contamos únicamente con dos casos, la Universidad Estadual de Ponta Grossa (UEPG) y la Pontificia Universidad de Río Grande do Sul (PUCRS), seleccionadas porque son dos de las universidades brasileñas con las cuales la Universidad Nacional de La Plata ha sostenido convenios y un fluido intercambio de estudiantes de posgrado mediante el sistema de becas de estadía para investigación. Las preguntas orientadoras que formulamos para este análisis son las siguientes: ¿cuál es la relación entre los componentes y las tareas empíricas, reflexivas y normativas propias de la didáctica de la historia que presentan los programas?; ¿qué aspectos de la producción de conocimientos en enseñanza de la historia son significativos según estos documentos?; ¿qué perfil de profesor o, mejor dicho, qué concepción de formación docente se desprende de ellos?; ¿cómo se conceptualiza la relación teoría-práctica / docencia-investigación?;

¹ Estas son: UNL, UNLP, UNTREF, UNSUR, UNLu, UNGS, UNICEN, UNMdP.

¿qué diferencias y semejanzas se encuentran entre sí y entre ambos países en los casos analizados?

La documentación que se menciona en el próximo cuadro será examinada a partir del marco conceptual, las preguntas orientadoras y los desarrollos de los primeros capítulos. Este corpus documental también ha sido complementado con textos institucionales y entrevistas. Nos centramos en el análisis cualitativo del contenido de los programas y su descripción. Cabe aclarar que no es objeto de esta investigación el análisis comparativo de la legislación sobre lineamientos y estándares de los profesorados de historia en Argentina y Brasil,² tema que quedará pendiente para futuras indagaciones, y solo nos concentraremos en la comparación de planes de estudio respecto a cantidad de horas, materias, presencia o ausencia de trabajo final, adecuación a la legislación vigente en los aspectos que sean relevantes para nuestro trabajo.

² Para el caso de Argentina consultar “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios” y “Lineamientos Preliminares Profesorado Universitario en Historia”, Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), disponible en www.anfhe.org.ar (Acceso: 09/3/16). “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial”, INFOD, MEC, res. 24/07 disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf> (Acceso: 29/3/16). Para Brasil consultar: “Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História”, CNE/CES N.º 492/2001, disponible em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> (Acceso: 29/3/16).

Cuadro 1. Lista de programas por universidad

Universidad	Materia
Universidad Nacional de Luján Plan de estudios 2002	Didáctica General y Especial de la Historia (2013)* Residencia y Práctica de la Enseñanza (2013-2014 y 2015-2016).
Universidad Nacional de General Sarmiento Plan de estudios 1998 y 2012**	Educación II (2012) Residencia II en Historia (2015)
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Plan de estudios 2004	Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza (2011 y 2015)
Universidad Nacional de Mar del Plata Plan de estudios 2003	Didáctica Especial y Práctica Docente (2010 y 2015)
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Plano das disciplinas de estúdio 2011	Tutoramento em Prática de Ensino Fundamental e Médio (s/d) Tutoramento em Prática de Ensino de Jovens e Adultos (s/d) Estágio Supervisionado em História (s/d)
Universidade Estadual de Ponta Grossa Plano das disciplinas de estúdio 2012	Oficina I (2014) Oficina II (s/d) Oficina III (s/d) Prática de História Antígua e Medieval (2015) Prática de História do Brasil (s/d) Prática de História Moderna e Contemporânea (2015) Estágio Supervisionado em História I (2014) Estágio Supervisionado em História II (2014)***

* Entre paréntesis indicamos el año de edición del programa, dato que se puede consultar en Anexo. Algunos programas brasileiros no señalan año, por lo que intuimos que han sido elaborados en una fecha reciente y cercana a los planes de estudio a los cuales pertenecen y fueron recolectados entre los años 2012 y 2015. Siguiendo el orden del cuadro se encuentran en Anexo los dieciocho documentos analizados.

** El plan de estudios 2012 de la UNGS implica avances positivos en relación con la enseñanza de la historia. No solo torna a Residencia II en una materia anual a cargo exclusivamente de docentes investigadores especialistas en didáctica de la historia,

sino coloca como obligatoria la materia Enseñanza de la Historia como correlativa previa a Residencia II. Sin embargo, la transición del cambio de plan y reestructuración de materias y planta docente no había ocurrido al momento de escribir y entregar esta tesis doctoral.

*** Aunque los estágios supervisados (residencias) en el caso de la UEPG no pertenecen a la práctica como componente curricular tomamos la decisión de incluirlos en este análisis puesto que en dichas materias se aborda aspectos referidos a la enseñanza de la Historia. Para un estudio profundo sobre los profesorados de Historia en Brasil ver Ferreira (2015) y UEPG, “Projeto Pedagógico do Curso de História”, 2011, p. 66 y ss.

En síntesis, la muestra está compuesta por nueve programas de materias, cinco de ellos vigentes para el caso argentino y nueve para el caso brasilero.

Aspectos generales

En líneas generales, los planes de los profesorados universitarios de grado de los casos argentinos que relevamos poseen entre 29 y 38 materias. La proporción de las mismas destinada a la enseñanza de la historia es muy pequeña.³ La didáctica de la historia aparece solapada o de la mano de la didáctica general (UNLu-UNGS [Plan de Estudios 1998]), o en la mayoría de los casos se incluye en las materias destinadas a la práctica de enseñanza de la historia. De los seis profesorados de la muestra, cuatro comparten un tronco común con las carreras de

³ Ver: UNLu, profesorado de historia, Plan de Estudios 2002, disponible en <http://www.unlu.edu.ar/carg-prof-historia.html>. Acceso 12/8/15. UNGS, profesorado de historia, Plan de Estudios 2014, disponible en http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/wp-content/uploads/2011/10/Profesorado-Universitario-de-Educaci%C3%B3n-Superior-en-Historia-Actualizaci%C3%B3n-Junio-2014.pdf (Acceso 12/8/15). UNICEN, profesorado de historia, Plan de Estudios 2004 disponible en <http://www.unicen.edu.ar/content/profesorado-de-historia> (Acceso: 10/7/15). UMNdP, profesorado de historia, Plan de Estudios 2003, disponible en <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/historia/planesthist.htm> (Acceso 12/8/15). PUC-RS, Plan de Estudios 2011, disponible en: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/ffch/CurriculoHistoria.pdf> (Acceso 12/8/15). UEPG, Plan de Estudios 2012, disponible en <http://www.uepg.br/Catalogo/setor5/licenhistoria.pdf> (Acceso 12/8/15).

licenciatura (*bacharelado*). El profesorado de historia de la UEPG se destaca sobre el resto puesto que presenta la mayor cantidad de materias dedicadas a la enseñanza de la historia. Los programas están constituidos por los siguientes componentes curriculares: carga horaria, fundamentación (para el caso de los programas argentinos) y *ementas* (para los brasileros), propósitos u objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía. La extensión de estos documentos va de dos a 31 páginas. La carga horaria de estas materias varía entre 30 y 504 horas. Por supuesto, la mayor carga horaria se encuentra en las materias que implican la residencia (*estágio*); además, estas pueden pertenecer a diferentes departamentos dentro de una misma facultad.

Hemos decidido sistematizar la información a través del análisis de los componentes curriculares, lo que no invalida una mirada de conjunto de cada documento y del corpus documental. Los programas de estudio pueden entenderse como un tipo de escritura oficial, sometida a control gremial e institucional, pero que también pueden dar espacio a zonas de “escritura magisteriales” (Rockwell, 1992). Sin embargo, aunque el formato es mayormente pautado, el contenido refleja el proceso de lucha y competencias políticas y disciplinarias que muchas veces se traduce en contradicciones, resistencias y omisiones. En cuanto fuentes escritas, conllevan un trabajo de organización y selección de la programación de la enseñanza —en este caso, para la formación del profesorado de historia inicial— que los vuelve una fuente muy rica e interesante ya que reflejan un estado de situación, en este caso particular, para los años 2012 a 2015.

Sobre los textos introductorios

Los nueve programas de universidades argentinas estudiados poseen fundamentaciones: textos introductorios que establecen la razón, el sentido de la materia y sus propósitos. En estos podemos analizar distintos aspectos, como el perfil del profesor, el modelo de forma-

ción docente y la relación teoría-práctica/docencia- investigación. Sin embargo, aquí nos interesa señalar cómo es referida en estos escritos la didáctica de la historia y/o enseñanza de la historia, que en líneas generales tiene muy poca presencia.

En el caso de la UNLu, el programa de la materia Didáctica General y Especial de la Historia (2013) da a entender que la didáctica de la historia es una didáctica especial sin argumentar razones. Pero aquí la didáctica de la historia queda desdibujada y solapada por la didáctica general, al punto que el texto cierra con el siguiente planteo:

En el diseño del programa que proponemos nos inspiramos en la siguiente conceptualización de la Didáctica y su objeto de estudio: ‘La práctica pedagógica precisamente por ser política, exige la competencia técnica. Las dimensiones política, técnica y humana de la práctica pedagógica se exigen recíprocamente. Pero esta mutua implementación no se da de una forma automática y espontánea. Es necesario que sea conscientemente trabajada. De aquí la necesidad de una Didáctica Fundamental. La perspectiva fundamental de la Didáctica asume la multidimensionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y sitúa a la articulación de las tres dimensiones –técnica, humana y política– en el centro de la temática’ (Candau, 1987, p. 22, en UNLu, 2013, p. 4).⁴

Continuando con la UNLu, las fundamentaciones de los programas de la materia Residencia y Práctica de la Enseñanza 2013-2014 y 2015-2016 son iguales, y tampoco existe en ellos una definición explícita de didáctica de la historia o enseñanza de la historia. No obstante, encontramos la siguiente noción:

El pensar y proyectar la actividad docente, deberá integrar necesariamente perspectivas y concepciones epistemológicamente congruentes del campo historiográfico y didáctico, por lo que se

⁴ Para ver los documentos analizados, consultar Anexo, en Cuesta (2016).

propondrá rescatar, actualizar y relacionar los conocimientos incorporados por los estudiantes a lo largo de toda la carrera (UNLu, 2013, p. 2).

De este modo, se deduce la idea de que la historia a enseñar surge de esa interrelación entre práctica docente, didáctica e historiografía, como lo observamos en el capítulo anterior.

El programa 2012 de la materia Educación II de la UNGS tampoco presenta una definición explícita de la didáctica de la historia, pero sí aclara cuáles son sus objetos de estudio y su importancia:

Desde la Didáctica de la Historia se problematizará la conformación de esta disciplina escolar, los sentidos asociados a su enseñanza, la relación entre la Historia investigada y la enseñada, los contenidos prescriptos, las prácticas que se despliegan en las aulas, las estrategias y los recursos usuales, etc. La finalidad es que el estudiante recurra a los aportes de la Didáctica de la Historia para diseñar propuestas de enseñanza coherentes con su propio proyecto pedagógico, que pueda defenderlas teóricamente y llevarlas adelante en la práctica (UNGS, 2012, p. 1).

Respecto a los programas de la materia Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza de la UNICEN, existe una marcada diferencia entre el documento 2011 y el 2015. El primero comienza planteando la pregunta “¿Por qué enseñamos Historia y Ciencias Sociales?” (p. 1). Interrogante que, a nuestro criterio, no es respondido en ninguna de las cinco páginas de la fundamentación. Este texto es amplio, de corte filosófico-didáctico; revisa las corrientes positivista, humanista y crítica para concluir con una reflexión sobre la importancia de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el constructivismo de Lev Vigotsky. También encontramos dos párrafos dedicados a “algunas observaciones sobre las didácticas denominadas especiales” (p. 4) en los siguientes términos:

Las denominadas *didácticas especiales* constituyen un campo nuevo dentro de los espacios curriculares pedagógicos y se encuentran aún en un incipiente proceso de desarrollo no exento de agudas polémicas. Las experiencias de mayor tradición corresponden en primer término a la *didáctica de la matemática* y en el área de las Ciencias Sociales a la *didáctica de la historia*. Desde lo epistemológico las denominadas didácticas especiales parten de su propio campo disciplinar lo que ha provocado un enfrentamiento con los especialistas en *didáctica general*. A los efectos de arrojar alguna luz sobre esta cuestión, en el programa ofrecemos una amplia y calificada bibliografía sobre estos problemas (UNICEN, 2011, p. 5, cursivas en el original).

En contraposición, el texto del año 2015 no solo es mucho más breve (solo dos párrafos) sino —según nuestro criterio— superador, puesto que coloca a la didáctica de la historia en un lugar central:

En esta propuesta se parte de considerar a la Didáctica de la Historia como un **campo en construcción** que se nutre de los aportes de la Didáctica general y de las teorías del aprendizaje pero que se basa, fundamentalmente, en principios didácticos propios y específicos de su campo del saber. Como didáctica específica conforma un sistema, que integra las prácticas de enseñanza con las fuentes (las de la disciplina de referencia con las psicológicas, pedagógicas y sociológicas que constituyen los fundamentos educativos). También integra en el análisis de las prácticas, los enfoques o puntos de vista del profesor y del alumno en torno a lo que es sustancial de ellas: el conocimiento de la disciplina. Facilita instrumentos conceptuales y procedimentales que permiten al profesor “adecuar” los saberes científicos para ser aptos de ser enseñados y conectar dichos saberes con las necesidades de los alumnos de cada nivel.

La Didáctica de la Historia debe proporcionar a nuestros estudiantes un marco desde el cual orientar su práctica futura y su toma

de decisiones, haciendo consciente que en cada decisión acerca de qué, por qué y para qué enseñar Historia, se entrelazan una multiplicidad de variables educativas y culturales pero también políticas y sociales.

En este sentido, se considera que saber historia resulta imprescindible para poder transmitirla. Sin embargo, ello no es suficiente: la mirada pedagógica, cultural, política y social son centrales. Es por ello que se plantea el espacio de prácticas, contenido en esta materia, como el inicio crítico de lo que será un largo recorrido (UNICEN, 2015, p. 2, resaltado en el original).

Este texto se apoya en autores como Gonzalo de Amézola, Jorn Rösen y Joan Pagès para discutir la diferencia entre didáctica general, teorías del aprendizaje y didáctica específica con el fin de definir su campo de actuación y sus incumbencias. Como se observa, el lugar que se le da a la didáctica de la historia es central.

Los programas de las materias Didáctica Especial y Práctica Docente 2010 y 2015 de la UNMDP presentan fundamentaciones muy similares: el documento del año 2015 es el mismo, con el agregado de dos párrafos nuevos. También se apoya en un teórico español, Joaquín Prats, pero para señalar las dificultades que presenta la enseñanza de la historia:

La construcción de la Didáctica de la Historia plantea en primer lugar la revisión de los presupuestos historiográficos y nuestro posicionamiento ante ellos. A lo largo de la historia de la disciplina se han encontrado variadas concepciones y múltiples ideas acerca de la finalidad y de nuestro objeto de estudio. Se han sucedido diferentes modelos que han desarrollado los contenidos, los métodos y las técnicas de transmisión de los conocimientos. Los debates entre la historia tradicional y nuevas historias, tuvieron lugar en la segunda mitad del siglo XX y enriquecieron el panorama teórico de esta disciplina, incidiendo en la formación de los profesores.

No puede haber práctica sin teoría y menos en una disciplina como la Historia. Pero la teoría no resuelve por sí sola las cuestiones de la enseñanza y del aprendizaje porque le corresponden a la Didáctica. Esta es otra ciencia paradigmática sometida a las diferentes concepciones en concordancia con la evolución de la sociedad y el reclamo de sus necesidades educativas. Por lo tanto, tener una determinada concepción de la Historia, no significa poseer las claves de la enseñanza, pero es un punto de partida inexcusable para buscar la coherencia profesional (UMNdP, 2010, p. 15).

Se puede apreciar que en el caso de la mayoría de las universidades argentinas, estos documentos —especialmente los de las materias que implican las prácticas de enseñanza de la historia— refuerzan la idea de la centralidad de la didáctica de la historia como subdisciplina capaz de articular ciencia histórica, enseñanza y aprendizaje de la historia, además de brindar conocimientos sobre el sistema educativo tanto en términos teóricos cuanto socioculturales. Es la encargada de mediar la articulación teoría-práctica, como lo señalan varios de los autores analizados en el capítulo anterior.

Con respecto a los programas de las universidades brasileiras que incluimos en este análisis, no poseen fundamentación sino resumen (breviario). Este es un pequeño texto de no más de ocho renglones que, para el caso de las tres materias de la PUC-RS, indica los sentidos que se les imprimirán a estos espacios formativos. Leemos en la *ementa* de la materia *Tutoramento em Prática de Ensino Fundamental e Médio*:

Busca establecer un efectivo diálogo entre los conocimientos adquiridos teóricamente y la práctica pedagógica, en la carrera del profesorado en Historia, la materia –Tutoría en Prácticas de la Enseñanza en los niveles Fundamental y Medio– propone examinar la realidad escolar y producir proyectos didácticos capaces de promover conocimiento de la Historia en el ámbito de la enseñanza

fundamental y media. Es necesario tanto reflexionar sobre la realidad de la educación, como conocer las teorías sobre el aprendizaje para que sea posible la construcción de un proyecto didáctico coherente y sensible respecto al aprendizaje y al contexto escolar (PUC-RS, s/d, p. 1; nuestra traducción).

Aunque en este texto no existe una mención explícita a la didáctica de la historia o a la enseñanza de la historia, podemos observar que para enseñar historia es necesario relacionar conocimientos teóricos y prácticos, pedagogía y ciencia histórica.

Por otra parte:

La materia Tutoría en Práctica de Enseñanza de Jóvenes y Adultos propone un examen teórico y práctico de la enseñanza de la Historia en los programas educativos contemporáneos –EJA, Pre-vestibular, video conferencia, tele curso, curso técnico y suplementario- con el fin de reforzar la enseñanza de la Historia en estas instancias. La comunicación y las posibilidades de creación de nuevos espacios para la enseñanza de la Historia serán el foco de trabajo de esta materia (PUC-RS, s/d, p. 1).

Y por último:

La materia *Estágio Supervisionado* se divide en dos momentos, que al mismo tiempo son distintos y complementarios. El primero comprende reflexiones teóricas-metodológicas y conceptuales acerca de la enseñanza de la Historia. El segundo se refiere a cuestiones de planificación y desarrollo de acciones de enseñanza formal en escuelas de los niveles fundamental y medio (PUC-RS, s/d, p. 1; nuestra traducción).

Se destaca una diferencia entre el planteo de la primera *ementa* y las dos restantes, ya que en estos dos últimos textos se hace mayor hincapié en pensar a la enseñanza de la historia desde su especificidad, tanto en relación con los diferentes niveles educativos,

espacios formativos y contextos como respecto a la programación de la enseñanza, los espacios y los aspectos teórico-metodológicos y prácticos. Sin embargo —y al igual que en los profesorado de las universidades argentinas— la relación teoría-práctica se resuelve de modo tradicional o consecutivo, puesto que los estudiantes acceden a las prácticas de la enseñanza (residencia) en una de las últimas materias y al final de su cursada. La estructura del plan de estudios 2011 de la licenciatura y profesorado de historia de la PUC-RS hasta el año 2012 continuaba siendo integrada a pesar de que la legislación vigente lo prohibía. De este modo, su plan de estudios responde a:

(...) un movimiento, posterior al 2001, de resistencia a las determinaciones del Consejo Nacional de Educación respecto a la separación definitiva entre currículos de *bacharelado* y *licenciatura*, que la Asociación Nacional de Historia procuró evitar argumentando a favor de la formación integral del profesional de Historia (Cerri, 2013, p. 175, nuestra traducción).

La historia de la carrera de historia de la PUC-RS explica algunas de las razones por las cuales su comunidad educativa posee un currículum integrado, esto es, un gran tronco común de materias tanto para los estudiantes del *bacharelado* como de la *licenciatura*, con la opción de completar las materias específicas de cada orientación para obtener los dos títulos. Nacida como profesorado de historia y geografía en 1940, toma para sí el modelo disciplinario o académico de formación docente propio de la época. Este modelo se profundiza al separarse las carreras de historia y geografía en los años 80, disolverse el modelo 3+1 en una nueva grilla y optar por un currículum integrado que incorporó tanto materias destinadas al estudio de los nuevos enfoques historiográficos como a la investigación histórica.

En una entrevista al coordinador de la carrera en mayo de 2012,⁵ este manifestó que el actual objetivo era conseguir y consolidar *estágios* en archivos y museos, con la idea de reforzar la formación del profesional de historia como profesor-investigador vinculado a las demandas de la sociedad contemporánea. En síntesis, la carrera de *bacharelado y licenciatura* de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la PUC-RS privilegia la formación disciplinaria por sobre la pedagógica, y al contar con mayor soltura frente a las disposiciones del Ministerio de Educación por su condición de universidad privada, continúa manteniendo un currículum integrado.⁶

Volviendo al análisis que nos interesa en este apartado, muy diferente es la concepción de la relación teoría-práctica que se deduce de las *ementas* de las materias de la UEPG destinadas a la enseñanza de la historia y centradas en los aportes de la didáctica de la historia alemana. Los lineamientos de estos breves textos se encuentran desarrollados en el Proyecto Pedagógico (2011)⁷ con el que dialogaremos a lo largo de este análisis. Sin embargo, transcribimos a continuación las *ementas* de las materias *Oficina de História I, II y III*, en este orden, para señalar la línea teórica a la que hacemos referencia:

⁵ La entrevista, realizada el 11 de mayo del 2012, fue breve y tuvo lugar en la oficina del Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la PUC-RS. En dicha ocasión, el doctor Abreu nos hizo entrega de un texto inédito de su autoría titulado “Profissão historiador: breves reflexões sobre sua formação” que cuenta la historia del profesorado de historia de la PUC-RS y que estamos utilizando como fuente bibliográfica.

⁶ Es necesario aclarar que la información sobre el profesorado de historia de la PUC-RS fue relevada en forma presencial en el primer semestre del año 2012, y que los intentos por actualizarla a través del uso de las nuevas tecnologías de la información ha sido infructuoso.

⁷ Este documento es un rico informe que primero presenta los resultados de una encuesta de evaluación de la carrera respondida por profesores y estudiantes que tuvo lugar en el año 2009. El análisis de la información relevada permitió modificar nuevamente el plan de estudios. El documento también contiene el *ementário* y desarrolla especialmente aspectos referidos a las materias *Oficinas, Praticas e Estágios*.

Historia y necesidades sociales de orientación en el tiempo. Pensar históricamente. Identidades y conocimiento histórico. Saberes históricos y saber histórico escolar. Producción de saberes históricos científicos y sentido común. La investigación como principio del pensamiento crítico, creativo y científico. Indisociabilidad entre enseñanza, investigación y praxis. Práctica de investigación sobre la relación entre conocimiento histórico y las necesidades sociales de orientación temporal. La constitución de la Historia como disciplina escolar (UEPG, 2014, p. 1, nuestra traducción).

Conocimiento y medios de comunicación de masas – Comunicación y educación – Medios, control social y dominación cultural – Lenguajes de los diferentes medios y recursos para la enseñanza de la Historia – Metodología de la Historia y Metodología de la Enseñanza de la Historia – Documento histórico: papel en la investigación y en la enseñanza de la Historia – Taller de producción de actividades y materiales didácticos a partir de los diferentes lenguajes (UEPG, s/d, p. 1).

Memoria y Enseñanza de la Historia en espacios no escolares – Historia, Memoria y Educación – Lugares de Memoria – Archivos y Museos – Patrimonio Histórico – Instituciones de la sociedad civil y movilización del conocimiento histórico en la fundamentación de la ideas y de la acción social – elaboración de la práctica pedagógica a partir de espacios no escolares de enseñanza de la Historia (UEPG, s/d, p. 1, nuestra traducción).

De este modo, las *Oficinas de História* están pensadas para ampliar la mirada de los futuros docentes con respecto al saber histórico, pues este no se reduce al que circula en la escuela, sino que es social. Siguiendo los lineamientos del Proyecto Pedagógico (2011):

El primer paso para la construcción del saber docente, en la perspectiva que asumimos en este currículo, es la necesidad de llevar a los estudiantes (futuros profesores) a conocer a los alumnos que

conformarán el público del Profesor de Historia. Aunque no sea posible investigar extensamente cuál es la formación que reciben los niños de su entorno, la disciplina debe construir en los estudiantes del profesorado la noción de que la conciencia histórica de sus futuros alumnos no depende exclusivamente de ellos, sino que comienza mucho antes de la llegada del alumno a la escuela, continúa en las clases de Historia y continúa también después en el período en que las clases de Historia ya no están presentes en sus vidas.

El objetivo es construir esa noción de los trayectos educativos no escolares, la perspectiva de que es preciso conocer los alumnos y tener idea de la Historia que ellos viven y aprenden cotidianamente, a través de la familia, de los medios, de los nombres de los bienes y espacios públicos, estatuas... Ese conocimiento precisa ser considerado por el maestro, quien debe establecer un diálogo entre este conocimiento y el que él quiere trabajar con sus alumnos, sin que uno u otro sean deformados, excluidos o denostados. En este sentido, la disciplina está estructurada en torno a la reflexión entre lo escolar y lo no escolar, y la producción de los alumnos consistirá en un proyecto colectivo de investigación sobre educación histórica (UEPG, *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*, 2011, p. 60; nuestra traducción).

Así, el currículum de esta carrera no solo propone desarrollar la enseñanza de la historia desde un marco teórico sólido que contempla como eje el concepto de conciencia histórica, sino también, al ser simultáneo, plantea que los estudiantes reflexionen desde primer año sobre los aspectos empíricos y normativos. Esto es, investigar y conocer qué saberes históricos circulan fuera del ámbito escolar, cuáles en el ámbito escolar y qué debería ser aprendido en relación con la ciencia histórica.

Respecto a las *ementas* de las materias de Práctica de Historia Antigua y Medieval, Práctica de Historia de Brasil y Práctica de

Historia Moderna y Contemporánea, son muy breves y específicas. Este conjunto de materias tiene como fin reflexionar didácticamente sobre problemas y contenidos específicos de la enseñanza de la historia referidos a la propia disciplina tales como el eurocentrismo, el enciclopedismo, la mediación didáctica de la historia de Brasil, “el descubrimiento de América” y la historia reciente, entre otros.

El Proyecto Pedagógico (2011) propone trasladar los *estágios* al Departamento de Historia con el fin de lograr la articulación de estas materias con el resto, pues en la evaluación 2009 de la carrera los estudiantes encuestados manifestaron que en las materias *Oficina de História* aprenden didáctica de la historia de forma coherente y una teoría de la educación innovadora. Así, aprenden que la historia no se trata de fechas y datos, y cuál es la importancia de “despertar en el educando la capacidad de problematizar y posicionarse sobre los diferentes acontecimientos pasados y presentes” (UEPG, 2011, pp. 11-12; nuestra traducción), pero a la hora de articular estas cuestiones en la residencia la contradicción se hace evidente, pues se les solicita enseñar historia de manera tradicional.

Sobre los propósitos y objetivos

El cuadro que presentamos a continuación tiene como fin sistematizar los objetivos de los 14 programas vigentes al momento de analizar estos datos (año 2016). En algunos casos, los objetivos están separados entre generales y específicos; en otros, entre propósitos ligados a las acciones referidas a la enseñanza y objetivos (metas) que los estudiantes deben alcanzar. Como la información es cuantiosa, hemos aunado bajo el título *objetivos de enseñanza y de aprendizaje* los aspectos que se reiteran en cada documento. Por último, daremos cuenta de las singularidades presentes en los mismos.

Cuadro 2. Objetivos de enseñanza y aprendizaje

Objetivos	UNLU	UNGS	UNICEN	UMNdp	PUCRS	UEPG
Conocer, analizar y revisar enfoques historiográficos y didácticos	X	X	X	X	X	X
Conocer y analizar la política educativa vigente y su propuesta curricular para la enseñanza de la historia	X	X			X	
Reflexionar (e investigar) sobre las prácticas de enseñanza de la historia conocidas, observadas, propias y sobre las condiciones del trabajo docente	X	X	X	X	X	X
Planificar, diseñar, analizar y producir propuestas de enseñanza de la historia y materiales didácticos	X	X	X	X	X	X
Analizar problemas específicos de la enseñanza de la historia		X				X
Dar a conocer bibliografía específica sobre la enseñanza de la historia	X			X		
Desarrollar investigación en enseñanza de la historia						X
Analizar cómo se comunica el conocimiento histórico en ámbitos no-escolares					X	X

Conocer el proceso histórico de constitución de la historia como disciplina escolar y sus cambios a través del tiempo					X	X
Favorecer los vínculos entre las escuelas de la zona y la universidad		X				X

Podemos observar en primer término que las materias destinadas a la formación inicial en enseñanza de la historia de las seis carreras que componen esta muestra comparten un punto de partida: para los formadores, no se puede *enseñar a enseñar historia* —planificar, producir propuestas de enseñanza y materiales didácticos— si no se revisan y estudian enfoques historiográficos y didácticos (generales y específicos). A su vez, la formación se completa con el análisis y la reflexión sobre la práctica. En este sentido, podríamos decir que están presentes las tres tareas —empírica, normativa y reflexiva— de la didáctica de la historia (Bergmann, 1990), y que las diferencias y singularidades se manifiestan en aspectos secundarios. Asimismo, el modelo de formación que se despliega en estos documentos curriculares es el hermenéutico-reflexivo, “que ha sostenido la definición del docente como investigador, en especial de su propia práctica” (Diker y Terigi, 1997, p. 125).

En segundo lugar, encontramos menciones específicas en tres casos, enunciadas como propósitos y objetivos, y referidas al conocimiento de la política curricular actual. De este modo, el programa de la materia Residencia y Práctica de la Enseñanza (2014-2015, UNLu) hace hincapié en el análisis de los currículos oficiales vigentes desde el año 2007 para el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. Por su lado, el programa de la materia Residencia II en Historia (2015,

UNGS) pone énfasis en el conocimiento del currículo oficial de los institutos de formación docente, mientras que el de *Tutoreamento em Prática de Ensino de Jovens e Adultos* (2012, PUC-RS) hace lo propio en los programas vigentes oficiales alternativos y complementarios. Sin embargo, estas menciones no quieren decir que en el resto de los profesorados de historia el estudio de la legislación educativa y su desarrollo curricular no esté presente. Esto sería un grave error, pues un examen rápido de los planes de estudio nos informa sobre materias destinadas a estos contenidos, si no señala la necesidad de incorporar/absorber estos temas como parte de la formación inicial en enseñanza de la historia mostrando demandas, necesidades y articulaciones con aspectos más socioprofesionales de la formación docente.

Con respecto al programa de la UNLu, en su larga fundamentación se destaca la necesidad de incorporar “contenidos que corresponden al área de política educacional que no contempla el plan de la carrera” (UNLu, p. 6). Como singularidad, este programa de estudios también toma como objetivo:

Profundizar en el conocimiento de los estudiantes que cursan el nivel secundario de enseñanza, su desarrollo cognitivo-social y los problemas y perspectivas que enfrentan en el momento actual, contrastando las teorías sobre la adolescencia con las características de los comportamientos y las experiencias de los adolescentes con los que se desarrollarán las prácticas docentes (UNLu, 2014-2015, p. 6).

Así da cuenta de este recorte y mirada que también se encuentra en las demás propuestas, aunque no esté explicitado en los objetivos, y que señala la necesidad de que los estudiantes del profesorado conozcan quiénes son los destinatarios de su enseñanza.

En tercer lugar, es evidente una mayor preocupación de los formadores brasileños por fijar como objetivo, por un lado, el estudio de la historia como disciplina escolar, y por otro, el estudio de la comuni-

cación del conocimiento histórico en diversos ámbitos de la sociedad. Más aún, el profesorado de historia de la UEPG destina una materia entera a este tema. En *Oficina II* el énfasis está puesto en el análisis crítico de los medios masivos de comunicación y otros lenguajes como el cine, la fotografía, la literatura. El Proyecto Pedagógico (2011) señala que:

La reflexión sobre los medios en cuanto sistema de producción de bienes simbólicos y sus implicancias políticas, sociales y culturales es fundamental para el profesor. Además de esa reflexión, el objetivo de la disciplina es constituir una postura crítica y productiva en relación a los medios y al patrimonio en la escuela, o sea, preparar un profesional que, en vez de someter a la escuela a la cultura de masas, sea capaz de analizar, discutir y seleccionar, entre las producciones culturales, lo que utilizará en sala de aula (p. 62, nuestra traducción).

Un tema complejo, como ya lo hemos planteado, es interpretar qué se entiende por *investigación en enseñanza de la historia*, puesto que todavía el estado de la producción en didáctica de la historia no nos permite una clara distinción entre lo que Ferry (1997) denomina el “nivel praxiológico” y el “nivel científico” en la relación teoría-práctica; o, más precisamente, se observa una confusión entre “investigación de la propia práctica” e “investigación académica o científica” (Diker y Terigi, 1997). La mayoría de los currículos analizados destaca en sus objetivos la importancia que cobra el análisis de las prácticas de enseñanza —tanto observadas como realizadas— durante el tiempo de la residencia. Solo la UEPG sostiene en su Proyecto Pedagógico especificidades acerca de los métodos de investigación, se refiere a los aportes de la etnografía educativa y de la investigación-acción (UEPG, 2011, pp. 61-62) y aclara el perfil científico que se espera poder alcanzar a través de los proyectos colectivos de investigación propuestos durante el proceso de formación inicial:

Es recomendable que esas investigaciones, una vez concluidas y sistematizadas, sean publicadas en espacios específicos, constituyéndose en un material de avance para el conocimiento sobre la historia enseñada y la formación continua para los profesores en actividad. Recordemos que el profesor de la disciplina debe orientar a los equipos de investigación en materia de sistematización de resultados y elaboración de informes y otros productos destinados a la divulgación científica (UEPG, 2011, p. 61; nuestra traducción).

En su tesis doctoral, Angela Ferreira (2015) analiza cómo es concebida la relación teoría-práctica en los proyectos pedagógicos de los profesorado de historia brasileños que constituyen su corpus documental. Su estudio concluye señalando que dicha relación es percibida de diferentes formas: la primera entiende que la articulación teoría-práctica, su buen funcionamiento, depende del conocimiento que un profesor en formación posee sobre la profesión del historiador. En otras palabras, para ser un buen docente de historia es necesario conocer los procedimientos que la ciencia histórica pone en juego para producir y validar su campo de conocimientos. Esto supone que solo la disciplina es la encargada de la formación. La segunda asume que el acercamiento a la escuela de los profesores en formación en calidad de observadores les permitirá experimentar la vivencia de ser docentes, y comprender cómo estos articulan saberes teóricos y prácticos a la hora de ejercer la profesión. La tercera sostiene que no es solo la observación sino también la realización de actividades prácticas en las escuelas —como ayudantías, residencias, producción de materiales didácticos— las que propician y tornan visible la articulación teoría-práctica. Por último, la investigadora registra concepciones ligadas a la trasposición didáctica. De todos modos, aclara que los datos obtenidos de sus fuentes y de sus entrevistas evidencian la falta de conocimiento, confusión y la discusión sobre el tema.

De lo anterior se desprende la noción de que es en el campo profesional del historiador y/o del profesor de historia donde se ponen en

juego los saberes prácticos y teóricos, que erróneamente continúan percibiéndose como separados (Ferry, 1997).

Sobre los contenidos

En el cuadro que figura a continuación sistematizamos los grandes temas que se trabajan en las unidades de contenido de estos documentos. De esta manera podremos completar el análisis del apartado anterior.

Cuadro 3. Síntesis temática de las unidades de contenido

Tema	UNLu	UNGS	UNICEN	UMNdP	PUCRS	UEPG
Educación y sociedad	X					
Culturas juveniles	X					
Política educativa	X					X
Corrientes pedagógicas	X				X	
Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de la historia	X		X			X
Análisis de componentes curriculares y planificación de la enseñanza de la historia. Selección de contenidos, enfoques, recursos, metodologías, materiales didácticos	X	X	X	X	X	X
Evaluación	X	X	X	X	X	X
La enseñanza de la historia en los diferentes niveles educativos	X	X			X	X
La didáctica de la historia como campo de conocimiento			X	X		X
Conciencia histórica			X			X

Enseñanza de la historia y patrimonio histórico				X		X
Metodología de la investigación educativa. Investigación en enseñanza de la historia					X	X

Más abajo, el Cuadro 5 nos permite observar rápidamente la primacía de los aspectos normativos en relación con la formación en enseñanza de la historia. Esto no es llamativo, sino más bien acorde con las demandas de los estudiantes (Bazán y Zuppa, 2013), constitutivo de un modelo de formación técnico-academicista (Diker y Terigi, 1997) y propio de la historia del desarrollo de la didáctica de la historia (Schmidt, 2006; Urban, 2009).

Como vimos en el capítulo anterior, históricamente los planes de estudio de los profesorado de historia universitarios argentinos y brasileños han colocado en el último año los contenidos referidos a la práctica de enseñanza de la disciplina, y son muy recientes las discusiones sobre la posibilidad de introducir contenidos de la didáctica de la historia en los primeros años de estudio (De Amézola, 2011; Andelique, 2011; Álvarez, 2014). De los seis casos analizados, la UEPG parece correr con ventaja en este sentido, pero cabe recordar que su propuesta formativa no se corresponde con el común denominador de los profesorado de historia brasileños, como lo señala la tesis de Angela Ferreira (2015).

Además, los temas referidos al análisis curricular, a la producción de propuestas innovadoras de enseñanza de la historia (en cuanto a contenidos, temáticas, enfoques y sentidos políticos); los usos de diversos recursos, lenguajes y metodologías de la enseñanza, el análisis de manuales escolares y de materiales didácticos en general, han preocupado a los especialistas en enseñanza de la historia desde los años

80 y 90. Contenidos, metodologías y materiales curriculares constituyen un conjunto de conocimientos centrales, generales y básicos para la formación en didáctica de la historia, que en estas últimas décadas se ha ampliado. Los referidos al uso de las TIC en la enseñanza de la historia y al estudio de las particularidades de las prácticas de escritura y lectura en las clases de historia, por ejemplo, se han sumado a esta línea de trabajo y están presentes hoy en los programas de estudio examinados.

En cuatro universidades de la muestra se destaca la importancia que asume el estudio de la enseñanza de la historia en los diferentes niveles educativos y programas oficiales; contenidos que están dando respuesta a la demanda de saberes sobre el funcionamiento del sistema escolar, el trabajo docente y la necesidad de conocer al público destinatario. Los contenidos referidos a la revisión de enfoques sobre la enseñanza de la historia, las discusiones sobre la didáctica de la historia como campo de conocimientos y la importancia que asume el concepto de conciencia histórica no están presentes en todos los programas. Tampoco los temas referidos a enseñanza de la historia y patrimonio, aunque como excepción, la UEPG posee una materia entera, *Oficina II*, para ellos. Por último, encontramos escasas referencias a la enseñanza de la historia reciente y/o del tiempo presente en las unidades de contenido, lo que contrasta con el vasto desarrollo de esta área de conocimientos.

Podríamos trazar un arco entre los contenidos de los programas poniendo a uno y otro lado del mismo a cada caso brasileño. El análisis de los objetivos y contenidos de las materias de PUC-RS pone énfasis en la importancia del estudio de la historia de la educación y de la filosofía de la educación como principal punto de partida para la indagación sobre la práctica pedagógica, pues en esta programación⁸ se pasa del saber filosófico-pedagógico a los aspectos técnicos como

⁸ Ver Anexo, en Cuesta (2016).

una suerte de sumatoria. Del otro lado del arco, nos encontramos con una carrera de formación del profesorado de historia totalmente diseñada y articulada en función de los desarrollos actuales de la didáctica de la historia. En el medio estarían los casos argentinos, con propuestas de formación actualizadas en materia de didáctica de la historia, pero con programas de materias solitarias, cargados de contenidos y de responsabilidades para suplir baches, como lo explicitan los profesores de didáctica y práctica de la enseñanza de la historia de la UNL.

La didáctica de la historia que preocupa a los formadores y forma a los docentes

¿Cuál es la relación entre el desarrollo de la didáctica de la historia y la formación inicial del profesorado de historia? ¿Van de la mano o a destiempo? Consideramos que la formación inicial del profesorado universitario de historia es un nivel privilegiado para la circulación del conocimiento actualizado en materia de enseñanza de la historia, pero observamos que condensa y devela las mismas dificultades que presenta esta producción para posicionarse en estos espacios. Las discusiones sobre su incorporación en la formación inicial son muy recientes y su producción, como señala, Schmidt (2011), está mayormente destinada a la formación continua y a los programas de especialización y posgrado.

En el capítulo 2 elaboramos un panorama temático y comparativo sobre los primeros y los actuales desarrollos de la didáctica de la historia en Argentina y Brasil. Asimismo, a lo largo de la investigación hemos destacado las particularidades de esta producción, su heterogeneidad y su fuerte impronta propositiva. A continuación presentamos dos cuadros. En el primero (Cuadro 4) hemos agrupado, por un lado, la bibliografía específica sobre didáctica de la historia y las ciencias sociales, y por otro, la referida a otras disciplinas. Este ejercicio nos permitió observar, de modo general, el lugar de la producción específica sobre la enseñanza de la his-

toria en los programas de formación del profesorado inicial de las materias que la abordan.

En el segundo (Cuadro 5), hemos sistematizado la cantidad de textos (de autores argentinos y brasileros) por tema, de lectura obligatoria y publicados a partir del año 2005, dato que nos permite observar qué desarrollos de la producción de conocimientos en didáctica de la historia locales son los que interesan y hacen a la formación del profesorado inicial en historia en Argentina y Brasil.

En los dos casos, no se ha establecido distinción alguna entre libros y artículos. Han sido omitidos los documentos y materiales didácticos publicados por las agencias gubernamentales, como también las ponencias. Asimismo, se reitera que solo se trabajó con los autores y títulos señalados como bibliografía obligatoria. Los programas de las universidades argentinas tienden a presentar largas listas de bibliografía en contraposición con las brasileras, que en muchos casos, por formato, no se extienden a más de diez títulos.

Cuadro 4. Cantidad de títulos por disciplinas

Universidad	Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales	Psicología, Etnografía, Sociología, Didáctica General, Teorías del Currículum, Pedagogía e Historiografía
UNLu (2 materias)	32 títulos (37 %)	54 títulos
UNGS (1 materia)	15 títulos (84 %)	3 títulos
UNICEN (1 materia)	28 títulos (61 %)	18 títulos
UNMdP (1 materia)	14 títulos (58 %)	10 títulos
PUC-RS (3 materias)	9 títulos (60 %)	8 títulos
UEPG (8 materias)	64 títulos (67 %)	32 títulos
Totales (16 materias)	162 (56 %)	125

Cuadro 5. Cantidad de títulos por tema y por universidad

Tema	Cantidad de títulos por tema por Universidad						Totales
	UNLu	UNGS	UNICEN	UNMdP	PU-CRS	UEPG	
Enfoques de enseñanza de la historia							22
	4	1	4	2	1	10	
La lectura y la escritura en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales	1	3	1				5
Propuestas de enseñanza, estrategias y recursos para el aula	3	1	2			4	10
Prácticas y saberes docentes en la enseñanza de la historia						1	1
Educación <i>museal</i> y enseñanza de la historia						1	1

Se destaca en el Cuadro 5 cómo la cantidad de títulos que componen el campo de producción en enseñanza de la historia y las ciencias sociales supera levemente al resto de los trabajos de lectura obligatoria. En la mayoría de los casos, la relación es de 60 % para la didáctica de la historia y las ciencias sociales y 40 % para el resto. Caso contrario son la UNGS y la UNLu: la primera privilegia la lectura de títulos de didáctica de la historia y las ciencias sociales y la segunda no. Pero como hemos analizado en este capítulo, las materias de la UNLu están abocadas, por diferentes razones, al estudio de la didáctica general, la psicología del adolescente, la teoría y política educativa, el análisis de las instituciones educativas y del sistema escolar, lo que explica esta diferencia respecto del resto de

los casos. En cuanto a la UNGS, volvemos a aclarar que al momento de realizar esta investigación, el plan de estudios 1998 estaba siendo reemplazado por el de 2012. En la actualidad contempla una nueva materia —Enseñanza de la Historia— de carácter obligatorio, que desde un enfoque que pone énfasis en el análisis de la enseñanza de la historia en la cultura escolar, tiene como fin transmitir y poner a discusión en forma integral el estado actual de los debates y problemas de la didáctica de la historia en nuestro país.

Volviendo a los datos de este último cuadro, podemos sostener que aunque ha habido un avance en cuanto a la presencia de la didáctica de la historia en la formación del profesorado inicial de historia, esta convive y articula con disciplinas afines del conocimiento social y educativo (psicología, etnografía, sociología, didáctica general, teorías del currículum, pedagogía e historiografía). Entonces, ¿la didáctica de la historia posee ese carácter de síntesis y/o articulación que varios especialistas señalan? ¿O esta consideración expresa más bien un deseo o un programa que todavía no ha cobrado forma?

En el Cuadro 5 podemos advertir cómo se reduce la bibliografía cuando se recorta en términos temáticos, nacionales (Argentina y Brasil) y según año de edición. Sin embargo, el estudio de los enfoques de enseñanza de la historia es el tema más mencionado y desarrollado. Ningún programa de estudios sobre enseñanza de la historia deja libre la revisión de las tradiciones de enseñanza de la historia y los presupuestos de los actuales enfoques basados en el desarrollo de las ciencias sociales, y para ello cuentan con bibliografía actualizada y producida localmente.

Un segundo grupo de textos lo constituyen los referidos a la planificación, diseño y ejecución de la enseñanza. Así queda sellada la relación entre qué enseñar, para qué y cómo en cada programa. El resto de los temas están muy poco presentes en la bibliografía obligatoria, aunque se destaca la atención dedicada a los problemas de la lectura y la escritura en la mayoría de los profesorados argentinos.

Si revisamos nuevamente los programas para contrastarlos con el panorama sobre los desarrollos de la didáctica de la historia que trazamos en el capítulo 2, obtenemos los siguientes datos. Los estudios sobre jóvenes, educación histórica y conciencia histórica tienen entre escasa y nula presencia en los programas de las materias dedicadas a la formación inicial en enseñanza de la historia, a excepción del caso de la UEPG. Lo mismo sucede con la educación patrimonial y las temáticas indígena y afroamericana. Lo contrario se observa con el análisis de libros de texto —tema instalado en la formación inicial del profesorado de historia— y con los desarrollos sobre utilización de recursos y estrategias para su enseñanza. El uso de las nuevas tecnologías es mencionado en todos los casos, aunque no se especifique bien a qué aspectos de la cultura digital se refiere o se mencione bibliografía.

Todos los programas de las universidades argentinas le prestan especial atención a la enseñanza de la historia reciente, a través de su mención en las unidades de contenidos, de la selección de bibliografía o de la elaboración de trabajos prácticos.

Respecto a la presencia de autores, encontramos los siguientes nombres en forma reiterada. Mario Carretero aparece con cuatro menciones y cuatro títulos, marcando la presencia en ambos países de la didáctica de las ciencias sociales de enfoque psicocognitivo. Proveniente también de esta línea, Beatriz Aisenberg, representada por nueve títulos y nueve menciones, casi todas en los programas argentinos y vinculadas a sus estudios sobre lectura y escritura. Rebeca Anijovich está presente con cuatro menciones y cuatro títulos: señala una tendencia que se observa en los programas de didáctica y prácticas de la enseñanza de la historia de los cuatro casos argentinos, esto es, dar cuenta de temas referidos directamente a la formación docente y el campo de actuación profesional. En los programas de la UEPG aparece Luis Cerri con cinco menciones y cuatro títulos y Maria Auxiliadora Schmidt con diez menciones y seis títulos: representan justamente al grupo de didactas de la historia de Paraná (Brasil). Este colectivo

nucleado en torno al eje UFP-UEPG viene produciendo, investigando, teorizando y avanzando hace décadas en varios temas referidos a la enseñanza de la historia desde los aportes de la didáctica de la historia alemana. Por último, podemos nombrar a Circe Bittencourt como referente destacada, con siete menciones y cinco títulos.

De esta manera, y volviendo a la pregunta sobre el desarrollo de la didáctica de la historia y su presencia en la formación inicial del profesorado de historia, podemos decir que esta disciplina se encuentra presente pero que continúa disputando territorio con otras que son consideradas importantes para formar a un profesor. Además, en todos los programas se evidencia un esfuerzo por equilibrar la formación científica con la formación profesional: por ello el ingreso de contenidos o propuestas de desarrollo de prácticas referidas al conocimiento del funcionamiento del sistema educativo, sus niveles, sus políticas.

Por último, cabe destacar que la didáctica de la historia es conceptualizada en un interjuego subjetivo en el cual no se la podría desvincular de la práctica de la enseñanza de la historia.

Capítulo 5

La mirada de los profesores universitarios

En este último capítulo relacionaremos la mirada de los profesores universitarios dedicados a la formación inicial del profesorado de historia con la información obtenida en el análisis de los programas realizado en el capítulo anterior. Dichas miradas completan la información puesto que los currículos son documentos oficiales de uso administrativo, que poseen carácter de hipótesis y, por sus cualidades y finalidades, sus intenciones son rearticuladas en la práctica. Entendemos como mirada o punto de vista de estos docentes a la forma en que se posicionan respecto del campo disciplinario en relación con sus recorridos profesionales, bagajes disciplinarios propios y sus prácticas de enseñanza en la universidad. De esta manera, se “puede proporcionar una versión de esa reflexión docente y un acercamiento a aspectos del quehacer diario [que] rara vez se documenta [y con ello] una manera de hacerlo visible y audible” (Rockwell, 2009, pp. 28-29).

Los docentes fueron contactados entre los meses de agosto de 2015 y mayo de 2016. Elegimos como técnica el cuestionario por escrito, pues a los fines de esta investigación, la racionalidad diferida y el metaanálisis propio de la tarea de escritura significó un método propicio para recabar la información solicitada. Las preguntas son precisas, aunque habilitan respuestas de desarrollo —es decir, promueven que los interrogados se expliquen— y apuntan a obtener información sobre cómo los profesores universitarios dedicados a la enseñanza de la historia, autores o colaboradores de las propuestas de cátedra ana-

lizadas, comprenden las particularidades del campo disciplinario; en este caso, de la enseñanza de la historia. Las preguntas que conforman el cuestionario son: 1) ¿cómo podría definir la relación entre la producción de conocimientos en la enseñanza de la historia y la formación inicial del profesorado de historia?; 2) ¿ha notado cambios en materia de enseñanza de la historia en los últimos años?; 3) ¿cuál considera que es el grado de autonomía de la didáctica de la historia respecto a otras disciplinas y/o áreas de estudio? Por último, se solicitó a los docentes que listaran cinco temas referidos a la enseñanza de la historia que no deben ser obviados en la formación inicial del profesorado de historia y cinco autores de referencia en materia de enseñanza de la historia.

Sin embargo, en algunos casos los profesores polemizaron o discutieron los posibles sentidos de las consultas y las reformularon (como se verá a continuación y puede consultarse en el Anexo de la investigación¹) para dar cuenta de su mirada y sus conocimientos. De este modo, las preguntas/consignas nos ayudan a ordenar los temas, pero su riqueza nos invita a la tarea de la categorización y recategorización (Álvarez, 2011).

Cabe aclarar que no establecimos distinción entre docentes titulares y ayudantes en el caso de las universidades argentinas. Se consultó a un docente por cada universidad.² Más abajo presentamos las respuestas y comentarios de los profesores que colaboraron con esta investigación, que no tiene ningún fin evaluativo sino que pretende visibilizar la complejidad que asume la distancia entre la norma y la práctica en relación con las discusiones del campo disciplinario. Así, la elección de la muestra es producto de un recorrido profesional. Como señala Joseph Maxwell (1996), el paso por determinados espacios

¹ Por los documentos analizados (consultas a profesores) ver Anexo en Cuesta (2016).

² Para esta parte de la investigación no pudimos obtener la colaboración de los colegas de la PUCRS.

sociales e instituciones, los intereses que nos han hecho transitarlas, nuestras lecturas, conforman un diálogo con nuestras investigaciones y decisiones metodológicas.³

Enseñanza de la historia y formación inicial del profesorado

La primera pregunta del cuestionario indaga sobre la relación entre la producción de conocimientos en enseñanza de la historia y la formación inicial del profesorado de historia. Fue un interrogante que, en algunos casos, interpeló realmente a los docentes, quienes ampliaron sus respuestas con análisis de relativa extensión. En otros, fue resuelta con mayor economía; y también se observaron ejemplos y deslizamientos de sentido. No obstante, al haber algunas coincidencias en las respuestas, podemos señalar que la pregunta habilitó un espacio para discutir nuevamente los temas que preocupan a los especialistas en enseñanza de la historia y que ya son parte de las discusiones históricas sobre la formación inicial del profesorado de historia. Estos temas son, por ejemplo, la relación entre historia y pedagogía, por un lado, y entre teoría y práctica, por otro. Transcribimos a continuación algunos fragmentos tal como aparecen en los cuestionarios:

Comienzo describiendo brevemente la relación existente entre la producción de conocimientos en la enseñanza de la historia y la formación en el Prof. en Historia de la Universidad Nacional de Luján (UNLu): se trata de una relación muy débil, disociada -y hasta conflictiva (así lo manifiestan estudiantes y docentes)- al menos durante los primeros siete cuatrimestres (sobre un total de 10) del Profesorado. Sólo en el octavo y noveno cuatrimestre de estudios las y los estudiantes tienen un vínculo formal con la pro-

³ Además, como señala Ruth Sautu, “La idea de investigación que planteamos aquí [y a lo largo de esta tesis] ha sido elaborada a partir de nuestra propia experiencia y la de nuestros colegas de los institutos [universidades] y centros de investigación con quienes hemos tenido la oportunidad de interactuar en nuestra vida académica” (1997, p. 227).

ducción de conocimientos en la enseñanza de la historia. Algo que por supuesto resulta por demás insuficiente y hasta superficial (P. G.).⁴ La relación entre ambas debería ir en continua retroalimentación, ya que lo que sucede en determinado espacio debería influir y generar conocimientos para el otro así como crear el flujo inverso a partir de acoger perspectivas de abordaje y problemáticas diversas para repensar la formación y los temas que allí se abordan. Pero en la realidad no estoy segura de que estos vínculos estén tan claros, por varios motivos. En primer lugar creo que lo que sucede en la formación inicial no siempre es convertido en insumo para la investigación. Y ese es un problema porque las características, los desafíos, los silencios de la formación inicial nos permiten pensar sobre las diferentes concepciones que sobrevuelan la enseñanza de la Historia, el por qué, el para qué, el rol del docente, qué esperamos de los futuros egresados, para qué mundo se los “prepara”, con qué condicionamientos o ideales se gradúan... Estas cuestiones crean nuevos problemas, que pueden poner en cuestión las preconcepciones de ambos espacios, considerados lugares generadores de conocimientos. Estos saberes deberían coincidir en una relación más cercana, a fin de fomentar una mejora en la formación inicial (más cercana a los problemas reales de la enseñanza y de los contextos educativos) y una investigación en enseñanza de la Historia que colabore con los futuros egresados otorgando herramientas para el posterior desarrollo profesional (V. G.).⁵

⁴ Patricio Grande es Magíster en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Luján y se desempeña como Profesor Ayudante de 1.^{ra} en la cátedra de Residencia y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Luján.

⁵ Vanesa Gregorini es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad del Centro de la provincia de Buenos Aires y se desempeña como Ayudante de 1.^{ra} en la cátedra de Didáctica de la Historia y práctica de la Enseñanza del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.

Me animo a definir que ha existido por muchos años un *divorcio* entre la producción del conocimiento Histórico y la formación inicial. Enseñar a enseñar Historia es problema de la Didáctica Específica y somos nosotros, los profesores a cargo de la asignatura, quienes tenemos que vincular las cuestiones epistemológicas con las cuestiones de la didáctica específica.

En el *trayecto* o recorrido de la formación inicial es donde nuestros estudiantes podrán conjugar lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico (S. Z.).⁶

La definiría como necesaria. La producción de conocimientos sobre la enseñanza de la historia debe aportar herramientas para pensar la formación inicial de profesores (y continua también). Trabajar en torno a los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia debe estar en la base de la formación inicial, sin dudas (M. P. G.).⁷

En los textos que traen a esta investigación las miradas de los docentes universitarios dedicados a la formación inicial del profesorado de historia observamos cómo la relación entre producción del conocimiento en enseñanza de la historia y formación es visualizada y valorada en términos mayormente negativos. Los docentes dicen: es *débil, disociada y conflictiva* (P. G.), *difusa* (V. G.) *necesaria* (M. P. G.). Los dos primeros docentes justifican sus adjetivaciones y sintonizan con los problemas analizados en el capítulo 3. El primero señala la tardía vinculación dentro del plan de estudios de los profesores en formación con la lectura y el conocimiento de la producción en enseñanza de la

⁶ La profesora Silvia A. Zuppa se desempeña actualmente como Profesora Asociada (a cargo) de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

⁷ María Paula González es Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona y profesora de Historia por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como docente responsable de la cátedra de Residencia II en Historia y de Enseñanza de la Historia del Profesorado Universitario de Educación Superior de Historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

historia, lo que genera, según su punto de vista, un vínculo *insuficiente y hasta superficial*.

En el caso de V. G., su respuesta es extensa ya que explica con detalle por qué esa relación es *difusa*, y además de presentar un estado de situación del lugar de la didáctica de la historia en la formación del profesorado inicial, construye una agenda de trabajo para propiciar un vínculo más *fluidido* entre estos dos objetos. Transcribimos a continuación la segunda parte de su respuesta:

Otro de los motivos por los cuales el vínculo entre ambos espacios aparece difuso, es la escasa importancia que se otorga, por lo general en profesorados dependientes de la Universidad, a la generación de conocimientos en la enseñanza de la Historia. Es decir, esta construcción de saberes queda ligada a las cátedras relacionadas con la pedagogía o la didáctica y es dejada mayormente de lado por el resto de las materias, más vinculadas a conocimientos “disciplinares”. Considero que si este vínculo fuera más fluido, la generación de conocimientos debería provenir de la formación en sentido amplio, creando espacios de reflexión en las diferentes cátedras, pensando sobre lo que implica la docencia, el compromiso en la tarea, cómo acercar determinado tema a los estudiantes, etc. en vez de seguir asociando “formación” a “academia” o al ideal de contribuir a la formación del investigador de archivo encerrado en un box. Me parece mucho más coherente que la formación se incline por crear graduados comprometidos con toda tarea (sea la docencia, la práctica de la investigación o ambas) e investigadores en todos los ámbitos (también en la escuela el docente se cuestiona, se pregunta, establece hipótesis, crea saberes), considerando al sujeto como un investigador que se encuentra con problemas prácticos (no teóricos, ya dados, “bajados”) y que estos problemas pueden aportar tanto a la enseñanza como a la construcción de conocimientos disciplinares, pero en un diálogo más cercano y fecundo entre los espacios de investigación y formación. Para terminar, creo que esta construcción de saberes también debería tra-

ducirse en un ida y vuelta con el territorio, en una acción volcada a la comunidad y que se alimente de la misma para la producción de conocimiento. Esto implica que la institución de formación extienda sus vínculos, no sólo con las instancias de producción de conocimiento, sino con el territorio mismo, donde los profesionales egresados se insertan para trabajar y con el contexto social más amplio. En tal retroalimentación es factible que se generen problemas de investigación más relevantes (y reales) que contribuyan a una mejora y renovación de la formación y de la investigación en enseñanza de la Historia (V. G.).

Son varias las cuestiones que se despliegan en esta argumentación, pero aquí interesa señalar las dos últimas porque la crítica es doble: a la formación inicial, como proclive a afianzar el perfil academicista, y a la producción de conocimientos en enseñanza de la historia como un conjunto de estudios poco *relevantes* y *aislado* de la práctica de enseñanza de la historia. La docente considera que en este vínculo sigue ausente el territorio, conceptualizado no solo como el sistema educativo sino también —y en un marco mucho más amplio— como la sociedad en su conjunto.

En la tercera consulta la pregunta es eludida y desliza y habilita el sentido hacia la relación entre producción de conocimiento histórico y didáctica de la historia. Se marca un *divorcio* entre ambas y se señala la necesidad, al igual que en la segunda consulta, de que los espacios de las carreras destinados a la formación disciplinaria también se involucren con la formación para la enseñanza de la historia.

En la cuarta consulta se sostiene que “La producción de conocimientos sobre la enseñanza de la historia debe aportar herramientas para pensar la formación inicial de profesores (y continua también)”. El vínculo entre conocimiento y formación se resuelve propositivamente y en términos normativos. No se aclara cuáles serían las *herramientas*, pero esta expresión y perspectiva también es compartida por V. G. cuando señala como deseable que la “investigación en enseñan-

za de la Historia (...) colabore con los futuros egresados otorgando herramientas para el posterior desarrollo profesional”.

Por último, presentamos la respuesta de L. F. Cerri,⁸ quien para dar cuenta de la relación entre producción de conocimientos en enseñanza de la historia y formación inicial del profesorado de historia, destaca el proceso de cambio que viene aconteciendo en Brasil en relación con el lugar y la agenda de trabajo de la didáctica de la historia:

Creo que esa pregunta solo puede ser respondida considerando la transformación en curso en el campo de la Didáctica de la Historia. Se trata de una transformación de paradigma en curso, de una didáctica transmisiva, no problemática y por lo tanto no productora de conocimientos excepto por cuestiones técnicas y pragmáticas, hacia una situación en que lo que se enseña y lo que se aprende pasan a ser vistos como problemas a investigar en profundidad. En Brasil, esta transformación de paradigma está vinculada, desde mi punto de vista, a la necesidad de revisión de la enseñanza de la historia en las escuelas después del fin de la dictadura militar y en relación a la elaboración de currículos y programas de formación de profesores que contribuyesen a la consolidación y el avance de la democracia.

La producción de conocimientos en enseñanza de la historia hoy en Brasil no tiene precedentes, se percibe como un área de continua expansión, tanto en el campo de la investigación como en los medios de divulgación, con nuevos programas de pos graduación y un creciente impulso editorial, sobretodo de periódicos cientí-

⁸ Luis Fernando Cerri es profesor de Historia, Magíster y Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Campinas (Brasil), Posdoctor en Enseñanza de la Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente se desempeña como Profesor Asociado en la Universidad Estatal de Ponta Grossa (Brasil), institución donde, entre otras actividades referidas a docencia e investigación, dicta cátedra en las materias *Oficina I, II y III y Prática de História Antiga e Medieval* y *Prática de História Moderna e Contemporânea*, en la carrera del profesorado de Historia.

ficos en las áreas de historia de la educación. Este cuadro coloca a disposición de los formadores de profesores una gran cantidad de material de investigación, de diferentes calidades. Asimismo, faltan reflexiones generales y sistemáticas sobre el aprendizaje histórico de los alumnos y sobre la situación actual de la enseñanza, y la contribución de la producción de conocimiento para la formación inicial, en muchos casos, se restringe a un abordaje de formación de posturas y valores en lo que se refiere a los usos de la historia, la teoría, la metodología de la enseñanza, y menos en lo que atañe a lectura (y a la habilidad de hacer esa lectura) de la escuela y del entorno como espacios formativos previos al trabajo del profesor de historia. Creo que la falta de una producción analítica de la realidad dificulta la formación de profesores que puedan analizar la realidad macro y micro de la enseñanza, lo que conlleva a que las dificultades de la cotidianeidad del aula acaben ganando fuerza, articulen con posturas y valores heredados, lo que explica en parte toda la inercia de reposo que caracteriza la primacía de la permanencia por sobre la transformación en la enseñanza de la historia (L. F. C., nuestra traducción).

En este caso el profesor historiza la relación entre producción de conocimientos en enseñanza de la historia y formación inicial del profesorado, que en la actualidad manifiesta enormes cambios para Brasil. Sin embargo, en algún punto su argumentación coincide con la de los colegas argentinos en cuanto a señalar la mirada normativa que prevalece en los espacios formativos y en la escuela sobre la enseñanza de la historia. Su explicación no deja cabos sin atar y describe el panorama actual en el que se desarrolla la didáctica de la historia. Por un lado, el avance de la disciplina en cuanto a sus objetos de estudio y enfoques y su desarrollo en el territorio académico-científico; por otro, su impericia a la hora de traducir estos avances en la formación inicial del profesorado y, por decantación, en las prácticas escolares de enseñanza de la historia.

Enseñanza de la historia y tendencias actuales

La segunda pregunta del cuestionario apunta a conocer la opinión de los profesores universitarios sobre hipotéticos cambios acontecidos en materia de enseñanza de la historia en los últimos años. Este recorte temporal puede parecer caprichoso, pero surge del proceso mismo de puesta en marcha de esta investigación. En el año 2011 se establecieron los primeros contactos con las universidades que tomamos como caso y se comenzaron a relevar los programas de estudio. Cuando en el año 2015 empezamos a poner en palabras aquello que habíamos investigado y renovamos los vínculos con los profesores informantes, ellos nos alertaron sobre la necesidad de que trabajáramos con los programas actualizados porque se habían producido varios cambios. Algunos docentes-formadores se refirieron a cambios de planes de estudio de los profesorados de historia en sus universidades o a cursos en sus cátedras, y otros a las políticas curriculares nacionales y provinciales y a su impacto. De este modo, nació la idea de indagar sobre *aquello que cambió*.

A continuación transcribimos las respuestas:

En lo que se refiere a la Escuela Secundaria se observan cambios. Ello se cristaliza por ejemplo en la elaboración e implementación de nuevos diseños curriculares (al menos en algunas jurisdicciones), en la renovación producida en los libros de texto (los contenidos y su abordaje, nuevos y variados recursos, la participación de historiadores profesionales, etc.), el acceso que tienen tanto docentes y estudiantes a una gran diversidad de fuentes de información a través de las TIC⁹, el abordaje de nuevos contenidos vinculados fundamentalmente a la historia reciente o HTP¹⁰, la renovación de metodologías de trabajo en el aula, entre otros cambios que se podrían caracterizar como substanciales.

⁹ Con la sigla TIC se refiere a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

¹⁰ Esta sigla corresponde a la historia del tiempo presente.

Sin embargo, a pesar de esa renovación en los contenidos y en las estrategias de trabajo en el aula, en lo que respecta a la enseñanza de la historia perviven enfoques historiográficos (y también didácticos) tradicionales o convencionales. De este modo muchos acontecimientos, que a primera vista parecen “fulgurantes” o de segundo orden, y una gama de actores sociales “subalternizados” continúan estando prácticamente ausentes en la enseñanza de la historia (minorías sexuales y religiosas, las mujeres, los afrodescendientes, grupos indígenas, etc.) y por tanto de la formación identitaria miles de decenas de adolescentes y jóvenes. Así, pervive en la enseñanza de la historia, y aquí también incluyo a las propias universidades, una línea “estatalista” (casi nada de lo que se estudia está por fuera del “orden estatal”) ligada en parte a la herencia positivista (P. G.).

Los cambios en la enseñanza se corresponden con cambios sociales y culturales más amplios. Creo que no es posible medir en años tan exactos estas transformaciones pero podría aventurarme a afirmar que los cambios se han dado en diferentes direcciones. En primer lugar, cambios ligados a los recursos y materiales que se ponen a disposición en una clase. En este caso, hago referencia a materiales renovados en cuanto a los soportes que los sustentan o los medios en los que se difunden (internet y las tecnologías principalmente). En esto colaboró mucho la batería de cursos y capacitaciones provenientes de organismos públicos y las propuestas de renovación para los docentes, así como la entrega de soportes tecnológicos entre el alumnado y la difusión de su posesión (como parte de los cambios culturales) en diferentes grupos sociales. Es una verdad de Perogrullo afirmar que las tecnologías llegaron para quedarse pero es interesante ver cómo los docentes han asumido tal realidad y han intentado, en diferentes niveles, tiempos y compromisos, convertirse en guías del cambio, incorporando tales recursos y la conciencia de que el conocimiento pasa por diferentes lugares y se transmite por diversos canales.

Otro de los cambios es la incorporación de temáticas diversas nucleadas a la realidad social y al contexto cultural de los alumnos, la incorporación a la explicación histórica de sujetos históricos antes relegados y materiales de trabajo más amenos y dinámicos. Estas cuestiones aparecen reflejadas en los diseños curriculares, principalmente en el recorte de contenidos y en las orientaciones didácticas. En este sentido, se puede observar en los docentes la intención de “acercar” el conocimiento, ponerlo en relación con los problemas actuales, buscar que los alumnos realicen proyectos de investigación, con perspectiva interdisciplinaria y que abarque distintas áreas. En esta renovación ha contribuido en parte la difusión de ciertos aportes de la investigación en Historia que se ha preocupado por crear vínculos con las esferas de enseñanza, creando textos más amables y con un lenguaje más directo que permite su utilización en diferentes niveles escolares. Esta apertura se evidencia no sólo en los textos y libros sino en la emisión de diferentes programas, ciclos educativos o la realización de secuencias didácticas pensadas por historiadores y trabajadores de la educación que tienen como principal preocupación que nuevas perspectivas lleguen a las aulas. Por lo tanto, ahora es factible utilizar en la secundaria un fragmento de un libro que rescata la acción de las mujeres en el rosismo o los jóvenes en los años 60, sin necesidad de estar traduciendo continuamente las ideas que se plasman. Por lo mismo, los documentales dejaron de ser aburridos relatos con voz monótona para pasar a ser realizados por personas creativas que tienen en cuenta al interlocutor y escritos por historiadores que expresan de forma clara y directa los procesos y problemas, sin por eso explicar la realidad de forma dicotómica y simplista (V. G.).

Desde hace unos años se observa una preocupación –con ella se acarrearán cambios–, en relación a la Enseñanza de la Historia y en la formación de profesores para la escuela secundaria.

Existe una producción interesante acerca de la Enseñanza de la Historia tanto en la Argentina como en América y Europa. En to-

dos los casos, podemos observar que los cambios son necesarios debido a las transformaciones sociales como a las educativas producidas en el mundo. La escuela tiene alumnos nuevos y requiere docentes nuevos.

Por esa razón, el aprendizaje de la profesión docente no sólo implica aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función social de la escuela y de la enseñanza de la historia. La formación profesional no será un añadido a la formación disciplinaria. Nadie puede enseñar lo que no sabe. Además, debemos incorporar la mirada política y pedagógica, decisivas a la hora de formarse como docente, a la hora de pararse frente a las nuevas aulas (S. Z.).

De hecho, el principal cambio en la UNGS ha sido la creación de dicha asignatura en la reforma del plan de estudios de 2012. Antes de ello, había una materia (Educación II) que reunía contenidos de didáctica general, didáctica específica y psicología.

Con la reforma, los contenidos de didáctica específica ganaron su propio lugar (Enseñanza de la historia) y otra asignatura central en la formación, como es Residencia II, pasó de ser semestral a tener una duración anual.

Enseñanza de historia (como para otros casos tales como Economía, Física, Matemática, Filosofía) fue planteada como una asignatura que incluyera desarrollos sobre problemas y enfoques de la enseñanza de contenidos específicos, historización de la disciplina como asignatura escolar, etc. (M. P. G.).

Como se observa, la pregunta disparó diferentes respuestas. En los dos primeros casos los profesores coinciden en cuanto a la importancia que tuvo la reforma curricular de los planes de estudio para la materia Historia del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, y marca la ligazón ya estudiada, para ambos países, entre política educativa y didáctica de la historia. Los nuevos documentos curriculares sacan al ruedo la necesidad de visitar el estado de avance de la didáctica de la

historia en cuanto a sus aportes más propositivos y normativos vinculados a la enseñanza de la historia en el nivel secundario. Sin embargo, el primer docente citado establece una distinción entre la renovación de los materiales curriculares y las estrategias de enseñanza, y observa cambios significativos hasta en la industria editorial. Pero coincide con De Amézola (2008), Nagy (2011) y Fantino (2013), entre otros, en la todavía escasa presencia de discusión y renovación profunda sobre quiénes son los sujetos de la historia que deberían ser objeto de enseñanza. Los sectores subalternos, dice P. G., siguen olvidados frente a una línea *estatalista* que, asimismo, es la que perdura en la formación del profesorado de historia. Por otra parte, el profesor señala cambios positivos, como mayor presencia de contenidos ligados a la enseñanza de la historia reciente, pero también alude a la pervivencia de aspectos propios de la matriz positivista que la misma formación inicial del profesorado tiende a reproducir.

También en la extensa respuesta de V. G. encontramos una mirada sobre los materiales curriculares, las estrategias de enseñanza, y los aportes de la política curricular a la renovación y/o puesta en circulación de enfoques actualizados sobre la investigación en didáctica de la historia. V. G. entiende que la enseñanza de la historia en el nivel secundario ha sido renovada y actualizada gracias a este movimiento de cruces y de articulaciones. Citamos nuevamente uno de sus fragmentos a modo de ejemplo:

En esta renovación ha contribuido en parte la difusión de ciertos aportes de la investigación en Historia que se ha preocupado por crear vínculos con las esferas de enseñanza, creando textos más amables y con un lenguaje más directo que permite su utilización en diferentes niveles escolares. Esta apertura se evidencia no sólo en los textos y libros sino en la emisión de diferentes programas, ciclos educativos o la realización de secuencias didácticas pensadas por historiadores y trabajadores de la educación que tienen como principal preocupación que nuevas perspectivas lleguen a las aulas (V. G.).

Este proceso así descrito no se encuentra desarrollado por la bibliografía que conocemos; sin embargo, podemos señalar determinados trabajos que toman algunos de estos aspectos y los despliegan.¹¹ También es interesante observar que este proceso de afianzamiento de la didáctica de la historia es conceptualizado como un proceso anónimo. Es notorio cómo los docentes formadores evitan —consciente o inconscientemente— nombrar autores, investigadores, historiadores, casas de altos estudios, grupos de investigación, etc., salvo que se les pregunta explícitamente por ellos. La producción del conocimiento sobre enseñanza de la historia así como la de política curricular sobre su campo de actuación permanece anónima y aún libre de conflicto. No obstante, V. G. introduce un nuevo elemento en sus argumentos:

En tercer lugar, algo que se deja entrever en los anteriores dos puntos, las transformaciones en la enseñanza vienen de la mano con los cambios en el vínculo intergeneracional. Pero este es un problema educativo general, no específico de la Historia. Es un problema porque nos interpela como docentes de la escuela media y como formadores de futuros formadores... En realidad, es un desafío de la sociedad en general ya que estas relaciones intergeneracionales que ponen en jaque la autoridad del adulto y la transmisión del conocimiento, no es algo propio de la escuela sino del conjunto social. La mutación de los vínculos intergeneracionales, la horizontalidad de las relaciones, el hecho de que los saberes circulen en diferentes esferas y provengan de variadas fuentes provoca que nos tengamos que parar en otro lugar para provocar el “encuentro educativo”. Por lo tanto, es un desafío como investigadores de la enseñanza, como educadores y profesionales re-

¹¹ Sobre contenidos y enfoques en los diseños curriculares vigentes para el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, ver De Amézola y Morras, 2012; Nagy, 2011; Fantino, 2013; González, 2012. Sobre formación docente y actuales diseños curriculares, Bazán y Zuppa, 2013; Gregorini, 2014.

pensar las relaciones con “el otro”, un otro (adolescente, joven) que cambia a la par de la sociedad y que es el reflejo de un adulto que también pasa por estos cambios, siente frustraciones, deseos, se expresa, sueña, quiere ser escuchado. Todos queremos que nos escuchen, queremos expresarnos, pero del otro lado del vínculo educativo también hay alguien que busca y espera lo mismo. El desafío de la enseñanza es poder escuchar a esos “otros” y provocar el encuentro (V. G.).

En la tercera parte de esta respuesta, lo que primero parece ser una referencia sobre posibles cambios y/o tensiones intergeneracionales culmina en una mirada pedagógica sobre estos vínculos en todo el sistema educativo. En otras palabras, la primera frase nos proyecta hacia una cuestión no estudiada en Argentina y muy poco en Brasil, que es el conocimiento sociológico-académico de los especialistas en enseñanza de la historia. Podríamos afirmar que estamos en presencia de un recambio generacional solo con observar las edades de los autores más reconocidos. Sin embargo, ante la falta de mapeo de las producciones y de estudios sobre composición de cátedras y grupos de investigación, es difícil darle sustento a esta especulación. Recordemos que este campo de producción está caracterizado por la heterogeneidad, los bajos requisitos de admisión y el discurso pedagógico-normativo como *marca de origen*.

Tanto V. G. como S. Z. hacen referencia al contexto educativo *general, internacional*; a la necesidad de colocar la formación inicial del profesorado de historia en un marco amplio de análisis que implique dar cuenta de las actuales discusiones sobre formación profesional y formación docente. Sin embargo, como bien lo estudia Ferreira (2015) para Brasil, los docentes universitarios no suelen detallar cómo se podrían poner en agenda dichas discusiones.

En el caso de M. P. G., la pregunta sobre los cambios en la enseñanza de la historia en los últimos cinco años provoca una explicación de carácter curricular, puesto que la profesora comenta cómo son re-

novados los planes de estudio de la UNGS para sumar mayor carga horaria destinada a las didácticas específicas.

Por último L. F. C., al igual que V. G., polemiza con la pregunta acerca de los últimos años y, como lo hiciera en la primera, vuelve a resolver la consigna marcando las transformaciones que tienen lugar en su país en la enseñanza de la historia desde los años 90. Así, articula nuevamente la explicación que relaciona a la didáctica de la historia con la formación del profesorado, la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina escolar historia:

Sí, se observa en mi universidad, particularmente, y de forma general en todas las carreras de historia del país, tras las transformaciones en materia de legislación sobre formación de profesorado (2001), y sobre la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña y africana (2003) e indígena (2007). En 2015, tuvimos una nueva transformación en la legislación sobre los profesorados, aunque no tuvo impacto sobre el currículum. Mirando en la distancia, han pasado 15 años desde aquellas leyes del inicio del milenio sobre la formación de profesores en Brasil. Soy optimista en cuanto a que constato que estas leyes introdujeron transformaciones importantes, por un lado, y soy pesimista por otro, ya que esta situación de reforma y transformación dejó al descubierto como los departamentos de historia permanecen conservadores cuando la cuestión es la formación del profesor: si no fuese por la legislación federal, prácticamente nada hubiese sido cambiado.

En lo que se refiere a enseñanza escolar, pienso que estamos en presencia de una mejoría en los últimos cinco años, pero muy sutil. En verdad, la curva de esa mejoría viene desarrollándose desde los años 90, por lo menos, acompañando algunas transformaciones estructurales, como la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1997), los Parámetros Curriculares Nacionales que problematizaron la posibilidad de la historia temática (que no

tuvo amplia aceptación entre los profesores, pero fue muy difundida, ayudando a repensar la enseñanza), las transformaciones en la formación de profesores. El hecho de que exista una colaboración significativa a esta mejoría en los últimos cinco años, tanto en la formación de profesores como en la realidad de la escuela básica, es debido al Programa de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), que financia a los estudiantes de grado en los diversos cursos de formación de profesores para actuar en las escuelas con proyectos orientados por docentes universitarios, con la colaboración del trabajo remunerado de profesores de las escuelas.

Sin embargo, hay que destacar, todavía, las permanencias del conservadorismo en la enseñanza de la historia que, desde mi punto de vista, han sido más fuertes que las perspectivas de cambio. Muchas veces ese conservadurismo se traviste de una terminología progresista actualizada (L. F. C., nuestra traducción).

La explicación de L. F. C. es interesante porque da cuenta del estado de situación de la didáctica de la historia en su país en diferentes planos: el de la transformación y actualización de la enseñanza de la historia en el ámbito escolar desde los años 90, acompañadas por un incremento en la producción de materiales curriculares y de bibliografía específica sobre el tema, pero motorizadas por las reformas político-educativas y curriculares, a la vez que resistidas por los formadores universitarios.

Asimismo, es nuevamente una iniciativa de MEC/CAPES (2007) la que propone en los últimos años la puesta en marcha del Programa de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), que permite articular el trabajo de los residentes, los profesores coformadores y los profesores formadores. El programa intenta acercar la formación inicial y la formación continua del profesorado, articular experiencias y temporalidades en el espacio escolar bajo la iniciativa de los docentes formadores universitarios (Seffner, Meinerz, Vargas Gil y otros, 2015). Para los profesados de historia, el PIBID genera la posibilidad de desarrollar prácticas de la enseñanza de la historia en las escuelas que

no necesariamente están vinculadas a la residencia. Permite desplegar un entramado colaborativo en el que se pone en juego un proyecto escolar, didáctico y formativo que vehiculiza acciones en la comunidad escolar ligadas a la educación histórica.

Grado de autonomía de la didáctica de la historia

Sobre el grado de autonomía de la didáctica de la historia respecto a otras disciplinas, transcribimos a continuación las respuestas:

Se podría decir que existe un creciente y sostenido proceso de “autonomización” de la didáctica de la historia, de ruptura del cordón umbilical con la didáctica general e incluso con la didáctica de las ciencias sociales. Claro esto forma parte de diálogos abiertos, de disputas y de tensiones. Este grado de “autonomización” se puede observar por ejemplo en la creciente producción académica del propio campo de la didáctica de la historia: publicación de libros y artículos, estudios de posgrado, realización de mesas y jornadas específicas (aunque con dispar en el desarrollo en las producciones presentadas), el lugar que ocupa la didáctica de la historia en los planes de estudios en las distintas carreras de Prof. en Historia en las UU. NN., etc.

En la UNLu ese proceso de “autonomización” de la didáctica de la historia es aún muy débil o incipiente. Recién en los últimos años se viene visibilizando y comenzando a discutir al interior de parte de algunos equipos docentes que componen las asignaturas de la llamada área de formación pedagógica del Prof. en Historia, una carrera con casi 30 años de antigüedad (P. G.).

La respuesta depende de cómo se conciba el concepto de autonomía: como independencia dialogada o como aislamiento. En torno del primer sentido, creo que la didáctica de la Historia se nutre de los avances de la didáctica general, de sus perspectivas de estudio, del planteamiento de problemas generales que incluyen a la enseñanza de diferentes áreas. Asimismo, los avances teóricos de la pedagogía también es una fuente de la que bebe la didáctica, lo

mismo que los aportes provenientes de la psicología, la antropología, la filosofía, la historiografía, etc. Considero que estos aportes teóricos y prácticos son los fundamentos sobre los cuales se asientan diversas afirmaciones y convicciones que hacen a la construcción histórica de la Didáctica de la Historia como campo de saber. Y allí reside su independencia, en la capacidad de establecer su propia identidad como disciplina, su impronta, las perspectivas de abordaje y de orientación para la práctica educativa. Pero por lo pronto no me identifico con la preocupación de que la disciplina genere su propio campo, su especificidad, sino que se muestre abierta para alimentarse y para discutir con otras áreas, siendo la didáctica el lugar donde la teoría y la práctica generen un encuentro reflexivo y se alimenten mutuamente (V. G.).

La Didáctica de la Historia va a constituir uno de los saberes básicos para la formación profesional porque reúne los conocimientos disciplinares a enseñar con los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales. Pretende dar respuesta a esta formación. Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como profesores a los estudiantes de historia.

La unión entre lo pedagógico y lo disciplinario son componentes irrenunciables de la formación profesional. El docente debe actualizarse en los conocimientos disciplinares, en los conocimientos de la didáctica general y en los conocimientos didácticos de los contenidos. Aunque la Historia y la Educación son disciplinas con complejidades específicas, va a ser **la Didáctica Especial y Práctica Docente quien constituya el nexo entre ambas**¹² (S. Z.).

Entiendo a la didáctica de la historia como un espacio de frontera, un lugar de cruces y diálogos con la historiografía, la pedagogía, y otras disciplinas con un espacio e identidad propios (M. P. G.).

Estas respuestas nos parecen sumamente esclarecedoras porque dan cuenta del espacio todavía difuso en el que podemos situar a la

¹² Resaltado en el original.

didáctica de la historia en la Argentina. El primer docente consultado señala varias aristas de lo que él llama el *proceso de autonomización* de la didáctica de la historia frente a la didáctica general y la didáctica de las ciencias sociales. Proceso que *forma parte de diálogos abiertos, de disputas y de tensiones* (P. G.). Marca los avances que posibilitaron un adelanto en la conformación de un campo de estudios, como diversas actividades científicas y académicas, y la dispar relevancia de las producciones puestas en circulación en el mismo. También nos trae el dato certero del estado de las discusiones en el interior de su ámbito laboral.

La segunda docente señala cuatro aspectos, el primero de los cuales se relaciona con el grado de vinculación de la didáctica de la historia con otras disciplinas —la didáctica general, la pedagogía, la psicología, la antropología, la filosofía, y la historiografía— ya que juntas podrán dar respuesta a problemas generales del ámbito educativo. Los restantes aspectos señalados se presentan imbricados para la interpretación. Por un lado, V. G. primero señala que la didáctica de la historia es el producto histórico de los aportes de otras ciencias sociales y de la educación; segundo, indica que posee independencia e identidad propia como disciplina, y tercero, sostiene que aunque posee su propio campo de saber esto no sería importante, ya que lo más fructífero es el diálogo que la enseñanza de la historia puede generar con otras áreas del saber *siendo la didáctica el lugar donde la teoría y la práctica generen un encuentro reflexivo y se alimenten mutuamente*.

S. Z. construye su respuesta utilizando el futuro como tiempo verbal, lo que da cuenta de su mirada acerca de la didáctica de la historia como saber en construcción. Asimismo, la percibe como ámbito de actuación profesional, en ningún momento escindida de la formación docente inicial, y resuelve su lugar argumentando que es la disciplina encargada de articular ciencia histórica y conocimiento pedagógico: en sus palabras, *Historia y Educación*.

Por su lado, M. P. G. es breve y contundente. La didáctica de la historia tiene identidad propia aunque establece diálogos permanentes con otras disciplinas, lo que la coloca en un lugar de frontera.

Estas posiciones dialogan con los señalamientos de los autores mencionados en el capítulo 1. Recordemos que para De Amézola (2008), la discusión sobre qué es la didáctica de la historia, cuál es su área de actuación y cuál su posición respecto de la didáctica general y el resto de las didácticas específicas, no tiene ni tuvo todavía lugar en nuestro país. Asimismo, como señalan Davini (1996) y Camilloni (2007), desde un punto de vista epistemológico sería difícil sostener que “las didácticas específicas, todas o algunas de ellas, son disciplinas autónomas” (Camilloni, 2007, p. 37). Las respuestas de estas profesoras argentinas van en ese sentido: ubican a la didáctica de la historia dentro de una familia disciplinaria que puede estar compuesta por diferentes integrantes.

La respuesta de P. G. sintoniza más con la de L. F. C., ya que observan un lento pero progresivo grado de autonomización de la didáctica de la historia en lo que concierne al surgimiento de un campo de estudios reconocido por la academia y las políticas de educación públicas:

No sabría precisarlo, pero puedo afirmar que está creciendo, por cuenta del movimiento del que hablé antes, de ampliación de la investigación, de los espacios de formación de posgrado y de publicación de bibliografía científica. Al mismo tiempo, la nueva legislación brasilera para la formación de profesores señala/destaca a los profesionales de la Didáctica de la Historia dentro de la comunidad de historiadores. Esta coyuntura apunta a un progresivo desarrollo de la autonomía de la Didáctica de la Historia como campo de investigación (L. F. C., nuestra traducción).

Objetivos de la enseñanza de la historia en la formación inicial del profesorado de historia

La cuarta pregunta del cuestionario conllevó un ejercicio de síntesis. Se les pidió a los docentes que listaran cinco temas referidos a la

enseñanza de la historia que ellos consideran sustanciales y primordiales para la formación del profesorado inicial de historia. A continuación citamos las respuestas de cuatro de los cinco consultados:

- La “brecha” epistemológica (e histórica) entre la “historia enseñada en las escuelas” y la “historia académica”.
- Las problemáticas historiográficas en torno a la historia enseñada en nuestro país (siglos XX y XXI).
- Los “sujetos invisibilizados” o ausentes en la enseñanza de la historia (multiculturalismo y multiperspectividad).
- Revisitas permanentes a las preguntas: ¿Historia para qué? ¿Qué historia enseñar?
- La construcción del currículum de historia como formulación de políticas públicas (P. G.).
- Problematización del saber enseñado o la historia enseñada.
- Conciencia histórica, relación entre historia y memoria, ciudadanía, identidad.
- El currículum, selección de contenidos históricos y estrategias de enseñanza.
- Abordaje del tiempo histórico.
- Las implicancias de la enseñanza, rol y prácticas docentes (V. G.).
- El conocimiento didáctico del contenido.
- Los propósitos de la enseñanza de la historia en la escuela.
- El impacto que significa iniciarse en la docencia y la construcción de su perfil docente.
- La programación de los aprendizajes.
- Los nuevos recorridos para la comprensión y el aprendizaje de la historia (S. Z.).
- La formación de una mirada propia de un profesor, analítico y lector del mundo, de los materiales didácticos, del entorno y de la realidad de los estudiantes.
- La relación entre saber histórico y saber histórico escolar.
- La conciencia histórica y sus consecuencias educativas, inclusive la noción de circulación social del conocimiento histórico.

- Aspectos fundamentales de la metodología de enseñanza.
- Materiales didácticos y técnicas de enseñanza (L. F. C., la traducción es nuestra).

En cambio, M. P. G. reorganiza la consigna e indica lo siguiente:

Más que temas, señalaría preguntas que formulamos en la materia “Enseñanza de Historia” en la UNGS: qué y para qué; cuándo y dónde; quienes y a quiénes; cómo y con qué enseñar historia. Estas preguntas estructuran acercamientos a los sentidos y contenidos, a la importancia del contexto y el tiempo, los profesores y estudiantes, las materialidades y estrategias (M. P. G.).

Luego lista dieciocho *temas puntuales [que considera] importantes y que no pueden ser obviados*. Estos temas atraviesan cuestiones epistemológicas, políticas y metodológicas:

- La conformación de la historia como disciplina escolar en Argentina y sus cambios en el tiempo: de la formación de patriotas a la formación de ciudadanos democráticos.
- Identidad, memoria y ciudadanía en la enseñanza de la historia. La enseñanza de la historia para pensar históricamente y para la formación de la conciencia histórica.
- Las nuevas configuraciones de la historia escolar: de la reforma de los 90 a la ley de 2006. Del énfasis en la renovación de los contenidos a (re)pensar la transmisión.
- Los contenidos de historia, la ponderación de los tiempos contemporáneos y la jerarquización de la perspectiva latinoamericana. El caso de la historia argentina reciente como contenido escolar: desafíos, tensiones y posibilidades.
- Las transformaciones sociales y culturales generales y su impacto en la enseñanza de la historia. Las mutaciones culturales, la escuela y la enseñanza de la historia: el caso de las TIC.
- Las instituciones escolares ante la enseñanza de la historia.
- Los adultos/profesores y la enseñanza de la historia: Improntas

personales y contextuales. Los docentes y los valores controvertidos: “¿neutralidad o beligerancia?”

- Los estudiantes/jóvenes hoy ante la enseñanza de la historia: representaciones y consumos.
- La selección y secuenciación de contenidos para la enseñanza de la historia: ejes, recortes, perspectivas, puertas de entrada. El planteo de preguntas y problemas como punto de partida para la enseñanza.
- La lectura y la escritura en la escuela y en el aula de historia. Entre pizarrones, libros, fotocopias y pantallas. Textos, lecturas y lectores.
- Los materiales de desarrollo curricular para la enseñanza de la historia: propuestas oficiales y editoriales. Criterios de análisis y selección.
- Materiales audiovisuales y multimediales: ejemplos, propuestas, itinerarios. Criterios de análisis y selección. La enseñanza de la historia en el 1:1: las secuencias didácticas.
- Cine, fotografía, historia y enseñanza.
- Profesores y estudiantes como “lectores, espectadores e internautas”.
- La enseñanza de la historia hoy: entre las transformaciones de la historiografía, las luchas por la memoria, el crecimiento de la divulgación histórica y los cambios curriculares.
- Las prácticas de enseñanza.
- Las efemérides y la historia escolar: viejos y renovados sentidos.
- Historia oral e historia escolar. Museos, ciudades, lugares patrimoniales y de memoria y la enseñanza de la historia (M. P. G.).

Al releer las respuestas para su análisis y sistematización, podemos observar, en primer lugar, que el principal objetivo perseguido por los profesores formadores responde a la pregunta sobre *qué historia enseñar*. Tanto los programas de las materias que analizamos en el capítulo anterior, como las respuestas de los profesores que llevan adelante dichas planificaciones, prestan mayor atención a esta cues-

tión. La lectura y discusión de los enfoques historiográficos, las tradiciones de enseñanza de la historia, la historia escolar y los documentos curriculares constituyen un núcleo bien definido de problemas y contenidos en la formación inicial del profesorado de historia.

El objetivo que ocupa el segundo lugar es *cómo enseñar historia*. Metodologías, estrategias de enseñanza, manejo y uso de materiales curriculares, constituyen otro núcleo primordial de contenidos inherente a la formación en enseñanza de la historia y es más reforzado aún en las materias anuales que implican *estagios* y residencias. Ligado a esta cuestión, no es menor que tres de los cinco docentes consultados mencione *la construcción del rol de profesor* como objetivo de la enseñanza. Como se señaló en el capítulo anterior, existe una tendencia bien marcada en las carreras universitarias de profesorado de historia a asumir que *construir profesores* debe ser tarea de las materias que implican prácticas de la enseñanza en las escuelas coformadoras. ¿Qué es/qué implica formarse como profesor? Es una pregunta bien compleja que excede los propósitos de este libro, pero que nos invita a indagarnos sobre qué reparto de roles tácitos en la formación docente se despliegan en los profesorados y qué modelos de formación se yuxtaponen y conviven.

Las consultas realizadas también evidencian la importancia de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza para la formación inicial del profesorado, e informan acerca de un modelo hermenéutico-reflexivo. Sin embargo, la documentación relevada desarrolla escasamente cuáles son los dispositivos de alternancia (Ferry, 1997) puestos en juego para dar cuenta de los momentos de revisión y reflexión de la práctica docente como instancia realmente formativa.¹³

¹³ Un aporte reciente a los estudios sobre formación del profesorado de historia lo constituye el libro *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina* (2018) que, coordinado y organizado por Carmen Vargas Gil (UFRGS) y Marisa Massone (UBA), presenta diversos artículos donde los profesores de didáctica y prácticas de la enseñanza de la historia presentan sus experiencias y modo de trabajo con los profesores en formación.

Con igual cantidad de menciones (tres de cinco) los profesores se refieren a la conciencia histórica. No es llamativa esta referencia puesto que tanto en Brasil como en Argentina, en las últimas décadas se pusieron en marcha proyectos de investigación que indagan las características de la conciencia histórica de los jóvenes y la relación que los estudiantes secundarios establecen con la historia y con la política. Esta línea de investigación —prolífica si se la compara con otras— ha permitido el intercambio entre didactas de la historia brasileños y argentinos, la circulación de los aportes de la didáctica alemana de la historia y su estudio y (re)versión brasilera, entre otros.

Sin embargo, excepto por los documentos de la UEPG analizados en el capítulo anterior que brindan extensas explicaciones acerca de los aportes de los teóricos alemanes a la didáctica de la historia y a la formación del profesorado, parece difícil saber a ciencia cierta qué implica que los futuros docentes aborden la conciencia histórica. Por ejemplo, aunque V. G. liga el concepto a memoria, identidad y ciudadanía, no abunda en detalles sobre cuál es su tratamiento. Diferente es el caso de L. F. C. y de M. P. G., que conectan la enseñanza de la historia y la circulación del conocimiento social con la formación de la conciencia histórica.

Referencias

En la última pregunta del cuestionario se les pidió a los profesores que listaran cinco autores de referencia en la enseñanza de la historia. Fueron nombrados veintitrés autores diferentes sobre un total de treinta.¹⁴ El análisis de los datos revela nuevamente la diversidad constitutiva de la enseñanza de la historia como área de estudio. El problema señalado por varios autores —Prats (2002); Pagès y Henríquez (2004); Schmidt (2008)— sobre la heterogeneidad de la producción en didáctica de la historia se ve también reflejado de algún modo

¹⁴ Dos profesoras nombraron más de cinco autores, lo que elevó la cifra de veinticinco a treinta.

en nuestra encuesta. Los autores más nombrados (tres menciones) son Gonzalo de Amézola, Silvia Finocchio y Ana Maria Monteiro. En segundo lugar, con dos menciones, se encuentran Raimundo Cuesta Fernández y Joan Pagès.¹⁵ Estos datos interesan porque la muestra estaría arrojando, por un lado, cómo en Argentina comienzan a ser leídos y a constituirse como referentes especialistas del área brasileños, como es el caso de Monteiro, y por otro, cómo se jerarquiza la producción de Gonzalo de Amézola y Silvia Finocchio.

La mención de autores españoles —ligados a la Universidad Autónoma de Barcelona— responde a que la didáctica de la historia y de las ciencias sociales española gravita fuertemente y actúa como referente tanto para el caso argentino como para el brasilero. Sin embargo, la mención de Raimundo Cuesta Fernández es seguro más notoria debido al impacto de su libro *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia* (1997) y a la recepción positiva del concepto de *código disciplinar*, entre otros aportes significativos de su investigación, y no a toda su obra, que no se inscribe necesariamente en la didáctica de la historia.

No obstante, a la hora de cruzar estos datos con los de los programas analizados en el capítulo anterior, encontramos diferencias. Nos centraremos solo en el caso argentino porque está mejor representado en esta indagación. Así, el análisis de los programas arrojó que los autores más seleccionados como bibliografía obligatoria son Mario Carretero, Beatriz Aisenberg y Rebeca Anijovich. Esta evidencia nos lleva de nuevo a la mirada de P. G., cuando indica directamente la disociación entre la producción académica de los especialistas en enseñanza de la historia y su circulación y difusión, que parece más ligada a la psicología educativa y a las ciencias de la educación.

¹⁵ Con una mención se encuentran los siguientes autores: Jorge Saab, Joaquín Prats, Ernesta Zamboni, Ana Zavala, Nicole Tutiaux Guillón, François Audigier, Selva Guimarães Fonseca, Circe Bittencourt, Peter Lee, Suzanne Citron, Rebeca Anijovich, María Cristina Davini, Alicia Camilloni, Edith Litwin, Laura Westhoff, Gemma Tribó Traveira.

Además, tanto en los programas ya analizados como en esta consigna, las fuentes dan muy poco lugar a la producción académica de los especialistas menores de 50 años.

Formadores, textos y miradas

Al centrarnos estrictamente en los cuestionarios podemos observar cómo los docentes formadores visualizan el campo de actuación de la didáctica de la historia marcando tendencias actuales. La mayoría de ellos acuerdan en ubicar el nacimiento de la didáctica de la historia como área de estudios a partir de las reformas educativas de los años 90: observan cómo a partir de esa década surgieron tanto espacios académicos como propuestas editoriales para socializar investigaciones y materiales curriculares. No obstante, los profesores formadores señalan que este proceso de crecimiento no impacta ni en la formación inicial del profesorado de historia ni en las prácticas de enseñanza de la historia en el nivel secundario, ya que ambas siguen atadas a la permanencia del conservadurismo.

En la mayoría de estos cuestionarios los profesores dan cuenta de las discusiones en el interior de sus instituciones sobre la organización de planes de estudios y carreras. También señalan los atavismos y las conquistas de espacios para la didáctica de la historia, más lentas en las universidades argentinas que en las brasileras, ya que estas últimas cuentan con el impulso proveniente de las disposiciones de la política educativa destinada al sector.

Respecto al grado de autonomización de la didáctica de la historia frente a otras disciplinas, las respuestas fueron variadas: o muy cortas, o muy extensas y/o imbricadas respecto de los sentidos puestos en juego. Ello quizás esté indicando una discusión académica sobre el tema todavía poco desarrollada o pendiente y el problema de la organización de una comunidad académica dedicada a estos estudios, especialmente para el caso argentino.

En relación con la *marca de origen* de la didáctica de la historia como campo de producción de conocimientos caracterizado por la

heterogeneidad, los bajos requisitos de admisión y el discurso pedagógico-normativo, podemos señalar reajustes significativos por lo menos en los dos últimos aspectos. Por un lado, el proceso de afianzamiento de la didáctica de la historia como especialización reconocida por la academia trae consigo un correlato en la formación permanente y continua de los profesores formadores para validar su *expertise*. Proceso que redundaría en mayor cantidad y calidad de las investigaciones y contribuciones, como lo señalan dos de los profesores consultados. Por otro lado, observamos tanto en los programas de las materias como en las respuestas de los docentes, la intencionalidad de matizar o cambiar el discurso pedagógico normativo por otro reflexivo que sintonice con las discusiones actuales sobre la formación del profesorado y las investigaciones sobre prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Conclusiones

Para caracterizar la relación entre el estado de avance de la didáctica de la historia y su impacto en la formación inicial del profesorado en Argentina y Brasil tuvimos que responder primero otras preguntas, referidas a la situación actual de las discusiones sobre esta cuestión. Así, optamos por una perspectiva sociohistórica para dar cuenta de las tradiciones de enseñanza de la historia y de formación del profesorado de historia, que la bibliografía relevada señala como principal razón para explicar las dificultades de la didáctica de la historia como disciplina capaz de articular nuevas maneras de enseñar y aprender historia tanto en el espacio escolar como en el universitario.

Esta investigación traza comparaciones en todos los capítulos y temas que estudia. En la primera parte, referida al estado de la discusión de la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil, se estudiaron de manera comparativa, por un lado, las discusiones sobre el momento de surgimiento de la didáctica de la historia y el proceso de transformación y especialización operado dentro del campo educativo. Por otro lado, se abordó el surgimiento de la didáctica de la historia y su desarrollo en relación con otras líneas de la misma, como la española y la alemana. También se presentaron varias líneas de desarrollo de la didáctica de la historia que toman como objeto de análisis y/o como destinatario de los avances de investigación didáctica al nivel secundario. Por último, se expuso el debate y la revisión de la bibliografía referida a las características de los modelos de formación de los profesorados de historia, específicamente en vinculación con la formación didáctica.

El enfoque comparativo nos permitió que en los momentos en los cuales la investigación se detenía por ausencia de bibliografía, documentación o respuestas, pudiésemos cambiar el foco de análisis de un país a otro. Asimismo, nos dio la posibilidad de tentar nuevas preguntas y búsquedas. En otras palabras, estudiar y conocer cómo han crecido constantemente los estudios de didáctica de la historia en Brasil desde los años 80, cuáles son los temas que han sido investigados y con qué enfoques, nos permitió echar luz sobre la situación en nuestro país, donde el desarrollo de la didáctica de la historia es menor.

El surgimiento reciente de la didáctica de la historia como área de estudios tanto en Argentina (años 90) como en Brasil (años 80) se articula sobre una larga tradición de enseñanza de la historia escolar positivista y sobre una tradición de formación del profesorado académico —para el caso argentino— y académico-tecnista —para el caso brasileño—. Las reformas educativas de los años 90 abren un espacio para la discusión en ambos países acerca de qué historia enseñar y cómo hacerlo. Articulan movimientos de renovación ya inscriptos en los años 80, mucho más desarrollados en Brasil. Sin embargo, la formación del profesorado de historia durante la década del 90 es objeto de crítica pero no de revisión. En los dos países se manifiestan conflictos territoriales disciplinarios de los profesores especialistas en enseñanza de la historia tanto frente a su propia disciplina de referencia cuanto respecto a las ciencias de la educación.

¿Cómo se comportan estas discusiones en el corpus documental analizado correspondiente a seis estudios de caso? El trabajo con las fuentes nos permitió identificar algunas problemáticas de la formación en didáctica de la historia en los profesorados de historia universitarios. Estas no son generalizables ni representativas del conjunto de los profesorados de ambos países, pero sí referencian discusiones y puntos en común con los escasos estudios realizados sobre el tema.

En cuanto a cómo se conceptualiza la didáctica de la historia en las universidades argentinas, la mayoría de los documentos —espe-

cialmente los programas de las materias que implican las prácticas de enseñanza de la historia— refuerzan la idea de la centralidad de la didáctica de la historia como disciplina garante y capaz de articular ciencia histórica, pedagogía, enseñanza y aprendizaje de la historia. Así, es la encargada de mediar la articulación teoría-práctica, como lo señalan varios de los autores analizados. La didáctica de la historia se define, entonces, más por lo que se espera de ella que por los aportes de su propio desarrollo, lo que en parte explicaría también los motivos de la disociación entre producción académica y formación del profesorado inicial.

Asimismo, hemos presentado las discusiones epistemológicas referidas a una definición de didáctica de la historia y del campo de su actuación que nos permiten explicar las diferencias entre los desarrollos de Brasil y de Argentina. En el caso argentino se observa una ausencia de discusión y de definición del objeto de estudio de la didáctica de la historia, de sus enfoques, metodologías, límites y alcances de su área de actuación. Por un lado, la didáctica de la historia surge —al igual que otras didácticas específicas— tras los procesos disolventes propios del campo de las ciencias de la educación producto de la crítica al positivismo, y los reajustes que las corrientes didácticas centradas en el análisis de las prácticas plantearon a la didáctica general. Por otro lado, debido al avance de los estudios tecnocráticos del currículum que crearon las condiciones para la jerarquización de especialistas en las disciplinas con intereses en materia educativa. Asimismo, las didácticas específicas ganaron fuerza al asociarse a la psicología educativa y visibilidad con la reforma educativa de los años 90, que marcó el contrapunto con la didáctica general mayormente en relación con la formación de los profesores y maestros para el tercer ciclo de la escuela general básica (De Amézola, 2006).

En el caso brasileño se observan algunos procesos similares pero también marcadas diferencias, lo que explica, a nuestro criterio, el contraste en el avance de la discusión y el debate en torno a la didácti-

ca de la historia. El distanciamiento y la diferenciación entre las áreas de formación del profesorado, disciplinario y pedagógico, se inicia y profundiza en los años 60 con el proceso de departamentalización de las universidades. Proceso que es acompañado por el movimiento de marginación de la didáctica general del área pedagógica, producto de las críticas a la escuela tradicional y de los debates sobre la sanción de la primera ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1961). En estas discusiones se evidencia la presencia de explicaciones sobre los procesos de aprendizaje basadas en los aportes de la psicología educativa y del escolanovismo, que para Rodrigues (2010) propició un enfoque subjetivo, afectivo e individualista de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Iniciado este distanciamiento, el tecnicismo de la larga dictadura lo profundizó y por ende las corrientes críticas y progresistas impactaron en forma muy leve. Como se señaló, la didáctica de la historia brasilera emerge en los años 80 impulsada por un movimiento plural de renovación de la enseñanza de la historia, liderado por el asociacionismo de profesores practicantes en diferentes niveles, cuyas discusiones y planteos teóricos y políticos son registrados en parte en los *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia* (1997).¹ En comparación con la Argentina, el área de actuación de la didáctica de la historia en Brasil es anterior y está más desarrollada. Existe acuerdo en cuanto a que el objeto de la didáctica de la historia son las formas del aprendizaje y la enseñanza de la historia escolar, como también los modos en que el conocimiento histórico y las di-

¹ Actualmente Brasil se encuentra transitando un polémico proceso de reforma de la enseñanza media. *A posteriori* de nuestra consulta del documento *Base Nacional Común Curricular* (disponible en http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf Acceso: 29/10/18) se aprobó la Ley 13.415 (febrero 2017) (disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acceso: 29/10/18) que establece la ampliación de la carga horaria, la organización curricular en áreas y habilita a profesionales idóneos a ejercer la docencia, entre otras cuestiones. Para un análisis de los nuevos lineamientos y su sesgo mercantilista ver Da Silva, y Scheibe (2017).

ferentes formas de expresión de la conciencia histórica circulan en el entramado social por fuera del contexto escolar (Cardoso, 2008). No obstante, con relación a cuál es la condición de la didáctica de la historia respecto de la ciencia histórica y/o de la pedagogía, los pareceres no son tan homogéneos, tal como sucede en Argentina. La relativa autonomización de la didáctica de la historia continúa caracterizándose por disputas territoriales hacia el interior de la comunidad académica, y se comporta de diferente modo según los términos de la contienda política dentro de cada profesorado.

Para completar este panorama cabría analizar la relación entre formación inicial y formación continua en el circuito universitario en ambos países, lo que queda pendiente para futuras indagaciones. Seguramente, los trayectos de posgrado en cada país y en cada universidad juegan sus propias disputas territoriales y otorgan características a los modos en que las disciplinas articulan o no entre sí.

El plano en el que la didáctica de la historia alcanza mayor desarrollo tanto en Argentina como en Brasil es el de la producción científica y pedagógica. A pesar de que el volumen de trabajos sea dispar, el incremento de las publicaciones y espacios para la socialización de investigaciones, propuestas de trabajo y relatorías de prácticas va en aumento en los dos países.

Dentro de la gran heterogeneidad de las producciones mencionadas hemos podido observar tendencias tales como el paso del predominio de una textualidad crítica, especulativa y propositiva a una más científica, en términos de investigación educativa, que amplía los diálogos con otras disciplinas interesadas en el estudio del campo educativo.

Respecto de las temáticas más abordadas en ambos países por la didáctica de la historia, observamos la importancia atribuida al estudio de los libros de texto, de los materiales curriculares en general, de las fuentes para el trabajo en el aula en toda su posible diversidad, de la educación *museal* y de los temas referidos al estudio de la conciencia histórica y su formación (en relación con con la enseñanza

del tiempo presente y la educación ciudadana). La temática indígena y africana cobra mayor sentido, fuerza y desarrollo para la sociedad brasileña que para la argentina. En contrapartida, en nuestro país tiene más peso la investigación sobre las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. De todos modos, el mapeo de un campo de producción tan heterogéneo amerita una investigación más profunda y extensa, así como una discusión rigurosa respecto de cómo construir un recorte y un sistema de clasificación temático representativo.

En cuanto a los estudios sobre formación inicial del profesorado de historia, hemos constatado que ocupan una pequeña porción del conjunto de la bibliografía referida a la enseñanza de la historia. En ambos países, los especialistas coinciden en señalar como problemático el modelo de formación docente academicista que históricamente se desarrolló en y a partir de la creación de los profesorados por disciplinas para el nivel secundario. En el caso brasileiro la discusión se centra en la dicotomía licenciatura-profesorado (*bacharelado-licenciatura*) y en cómo superarla y reemplazarla por una relación articulada, praxiológica, que contribuya a formar un perfil de egresado capaz de leer la realidad educativa y social, de tomar decisiones desde un punto de vista didáctico para resolver problemas de la enseñanza de la historia escolar y analizar narrativas históricas y entramados socioculturales. Para lograr estos objetivos la legislación vigente promueve un marco, pero también se vuelve contradictoria —como señala Ferreira (2015)— y permite lecturas diferentes sobre la incorporación de la didáctica y la práctica de la enseñanza de la historia en los distintos espacios curriculares y programas.

En el caso argentino, varios autores señalan como problemático el modelo de formación consecutivo que coloca a la didáctica de la historia y a la práctica de la enseñanza de la historia de manera aislada y al final de la carrera. Se entiende que su presencia no solo debería ser mayor desde los inicios de la carrera, sino que también se la empodera

como la disciplina capaz de lograr la articulación teoría-práctica coordinando lecturas de la realidad educativa y diseñando modos de intervención acordes a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde distintos enfoques disciplinarios y teóricos. Respecto de las políticas públicas sobre formación del profesorado, su impacto es mínimo debido al grado de autonomía institucional y académica de las universidades (Birgin, 2014).

Para estudiar cómo se conforman las discusiones del campo disciplinario y se comporta la relación entre la producción e investigación en didáctica de la historia y la formación inicial del profesorado trabajamos con seis casos de estudio: cuatro universidades argentinas y dos brasileras. Analizamos en total dieciocho programas de materias referidas al área de prácticas y didáctica de la enseñanza de la historia, que fueron recolectados entre los años 2010 y 2015, y cinco consultas a docentes-formadores especialistas en enseñanza de la historia cuyos estudios de base corresponden a la ciencia histórica, realizadas entre agosto del año 2015 y mayo del 2016.

Pudimos trazar un arco entre los comportamientos de los casos en relación con el vínculo establecido entre didáctica de la historia (como saber especializado) y la formación inicial del profesorado de historia. En cada punto del arco ubicamos a cada caso brasileño. Del análisis de los documentos con los que contamos se desprende que, en la PUC-RS, por un lado, se pone énfasis en la importancia del estudio de la historia de la educación y de la filosofía de la educación como principal punto de partida para la indagación sobre la práctica pedagógica, mientras que por el otro se destaca la formación disciplinaria. La presencia de la didáctica de la historia se reduce a sus aspectos técnicos y normativos. Del otro lado del arco nos encontramos con la carrera de formación del profesorado de historia de la UEPG, diseñada y articulada en función de los desarrollos actuales de la didáctica de la historia, en la que la relación entre los dos polos analizados se presenta con intensidad y a pesar de los problemas señalados por su propia co-

munidad académica. En el medio se ubican los casos argentinos, con propuestas de formación actualizadas en didáctica de la historia pero inscriptas en programas de materias solitarias, cargados de contenidos referidos a diferentes problemáticas educativas. Esto último dialoga con el argumento registrado en los textos introductorios de los programas de las materias que implican las prácticas de enseñanza de la historia, ya que refuerzan la idea de la centralidad de la didáctica de la historia como disciplina capaz de articular ciencia histórica, enseñanza y aprendizaje de la historia, además de brindar conocimientos sobre el sistema educativo tanto en términos teóricos como socioculturales.

Dentro de este arco de comportamiento se destaca un punto de partida en común que liga aspectos empíricos y normativos, pues se desprende de la lectura de los objetivos y los contenidos de los programas que para enseñar a enseñar historia, planificar, producir propuestas de enseñanza y materiales didácticos, se deben estudiar y revisar las tradiciones de enseñanza de la historia, en especial los componentes historiográficos y didáctico-pedagógicos. Asimismo, se destaca que la formación se completa con el análisis y la reflexión sobre la práctica de la enseñanza de la historia. De este modo, podríamos decir que están presentes las tres tareas de la didáctica de la historia —empírica, normativa y reflexiva (Bergmann, 1990)— aunque cabe destacar que los programas no dan cuenta de qué se entiende por reflexión sobre la práctica de enseñanza.

Según Urban (2009) el *código disciplinar* de la didáctica de la historia es técnico-normativo, y es deudor de la didáctica general, la psicología genética y la historiografía; además, tanto en Brasil como en España responde a las vertientes francesas de la didáctica de la historia relacionadas con el concepto de *transposición didáctica*. Sin embargo, la misma autora sostiene que la didáctica de la historia es una disciplina en movimiento, porque a lo largo de su existencia fue incorporando elementos, discursos, formas de pensar y legitimar la enseñanza de la historia. En concordancia con este último razonamiento, para los seis

casos que fueron analizados en esta tesis encontramos indicios —algunos más claros y explícitos que otros— de un avance del discurso pedagógico que apela, por un lado, a la reflexividad y al análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje; y por otro, a la incorporación de elementos teóricos de la didáctica alemana.

En lo atinente a los referentes teóricos, observamos en los seis casos la preeminencia de las líneas de la didáctica de la historia española y alemana, y en menor medida francesa. Muy poco presentes se encuentran otros desarrollos, como el norteamericano e italiano (Henríquez y Pagès, 2004).

Con respecto a las lecturas señaladas como principales para la formación en enseñanza de la historia, y en cinco de los seis casos de estudio (la excepción aquí es la UNLu), los títulos específicos de didáctica de la historia y ciencias sociales superan a los del resto de las disciplinas, lo que marca un avance de la especialización en la formación inicial. Sin embargo, al contrastar los autores más mencionados en cada programa de estudios con los nombrados por los profesores consultados, lo que se constata nuevamente es la gran heterogeneidad del campo de producción de conocimientos en enseñanza de la historia; además, una distancia entre las lecturas y autores que son señalados como referentes del área por los docentes formadores y aquellos que son indicados como lectura obligatoria en los programas de estudio.

La relación entre producción de conocimientos en enseñanza de la historia y formación inicial del profesorado fue caracterizada por los profesores consultados como *difusa, débil, disociada*; en otras palabras, *de baja intensidad*. En dos de los casos se conectan estos polos en términos propositivos y en otros dos, los profesores formadores historizan el surgimiento y estado actual del área de estudios para poder explicar por qué se conforma de esta manera la producción del campo disciplinario en la formación. Asimismo, los docentes universitarios coinciden en señalar como un factor muy problemático y

obturador, la permanencia del modelo de formación academicista del profesorado de historia.

Por último, el análisis de los cuestionarios revela la disputa territorial disciplinaria en la que los docentes especialistas en enseñanza de la historia participan con mayor o menor posibilidad de negociación hacia el interior de las carreras en las cuales se desempeñan como profesores.

De esta manera, el trabajo que hemos presentado pretende contribuir al estudio de un tema poco explorado, como es la formación inicial del profesorado de historia en enseñanza de la historia desde un punto de vista comparativo y regional. En él se observa cómo se comporta y toma forma el campo disciplinario de la didáctica de la historia en los programas de estudio y en las miradas y puntos de vista de los docentes. Asimismo, se trazan conexiones entre las discusiones en materia de enseñanza de la historia en Argentina y Brasil con el fin de buscar posibles líneas de indagación que deberán ser estudiadas con mayor profundidad. Finalmente, se sugiere la necesidad de preguntarnos, una y otra vez en el marco de la universidad, cuál es el sentido de la producción académica relacionada con la enseñanza de la historia en el nivel superior y, en consecuencia, en el nivel secundario.

Bibliografía

- Abreu, L. A. (2012). *Profissão historiador: breves reflexões sobre sua formação*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, PUC-RS.
- Abreu, M. e Mattos, H. (2008). Em torno das 'Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana': uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos- Rio de Janeiro*, 21(41), 5-20.
- Acuña, L. (1996). La capacitación docente y el uso del vídeo para la enseñanza de la Historia en la Escuela Media. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 1, 127-132.
- Acuña, L. (2009). El cine documental como herramienta en la construcción de la memoria y el pasado reciente. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 13, 61-68.
- Aisenberg, B. (2005). Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: ¿qué aprenden los alumnos en el trabajo con testimonios? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 9-10, 36-55.
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comp.). (1994). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B., Carnovale, V. y Larramendy, A. (2001). *Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Dirección de Currícula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, G.C.B.A.

- Alba, A. de (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Almeida, A. M. y Vasconcellos, C. M. (2004). Por qué visitar museos. En C. Bittencourt (Org.), *O saber histórico na sala de aula* (pp. 105-116). Sao Paulo: Contexto.
- Alonso, M. E. (1995). ¿Ciencias Sociales sin proceso histórico? Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales para la educación general. *Estudios Sociales-Santa Fe*, 8, 147-159.
- Alonso Dávila, I. (1997). Las mujeres revolucionarias francesas exigieron el sufragio universal, ¿lo enseñamos en las clases de Historia? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 2, 37-48.
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279, Universidad Austral de Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173520953015.pdf>
- Álvarez, L. M. (2014). El tiempo (histórico) en la enseñanza de la Historia reciente argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura Didáctica de la Historia de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18-19, 328-346.
- Andelique, C. M. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 15, 256-269.
- Angelotti Carmo, M. A. A. (2011). Ensinar, aprender e viver História no meio rural. En S. G. Fonseca y D. Gatti Júnior (Org.), *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 305-316). Uberlândia: Minas Gerais-EDUFU.
- Angvik, M. y Borries, B. (1997). *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, Heinrich-Heine-Buchh.

- Aronne de Abreu, L. (2012). *Profissão historiador: breves reflexões sobre sua formação*. Proyecto “História e Identidad de FFCH”, PUC-RS, mimeo.
- Artigue, M. C. (2007). Consideraciones acerca de la educación rural. Entrevista a Elisa Cragno. *Praxis Educativa*, 11, 139-144.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barreira, D. (1999). La (Nueva) Historia Política en el Aula. Nuevas Preguntas para Viejos Materiales. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 4, 165- 182.
- Barros, C. (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 12, 207-235.
- Barroso, V. L. (2013). Formação de professores em história no tempo presente: Estágios de docência e Pibid- quais conexões? *Revista Latino-Americana de História*, 2(6), PPGH-UNISINOS, 10-24.
- Bazán, S. y Zuppa, S. (2013). El conocimiento didáctico puesto en práctica. Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia. *Revista de Educación*, 4(6), UMNdP, 57-74.
- Bejar, M. D. (1995). Los contenidos básicos comunes de ciencias sociales para la E.G.B. *Entrepasados*, 8, 121-145.
- Benchimol, K. (2010). Los Profesores de Historia y el Papel de la Lectura en sus Clases. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 57-71.
- Bergamaschi, M. A. (2011). A temática indígena no Ensino de História: possibilidades para diálogos interculturais. En S. G. Fonseca y D. Gatti Júnior (Org.), *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 295-304). Minas Gerais: Uberlândia-EDUFU.
- Bergamaschi, M. A. y Gomes, L. B. (2012). A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 53-69.

- Bergamaschi, M. A. y Zamboni, E. (2009). Povos indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação. En *Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil* (pp. 1-9). Campinas: SP. Recuperado de http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf
- Bergmann, K. (1990). A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, 9(19), 29-42.
- Bittencourt, C. M. F. (1988). As 'tradições nacionais' e o Ritual das Festas Cívicas. En J. Pinsky (Org.), *O ensino de História e a criação do fato* (pp. 43-72). São Paulo: Contexto.
- Bittencourt, C. M. F. (1994). O ensino de História para populações indígenas. *Aberto Brasília*, 14(63), 105-116.
- Bittencourt, C. M. F. (2004a). Capitalismo y ciudadanía nas atuais propostas curriculares de História. En C. M. F. Bittencourt (Org.), *O saber histórico na sala de aula* (pp. 11-27). São Paulo: Contexto.
- Bittencourt, C. M. F. (2004b). História do Brasil. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. En L. Karnal (Org.), *História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas* (pp. 185-204). São Paulo: Contexto.
- Birgin, A. (Coord.). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.
- Borries, B. V. (2009). Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon? En L. Symcox, y A. Wilschut (Eds.), *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching history* (pp. 283-306). Charlotte, North Carolina: IAP.
- Bourdieu, P. (Dir.). (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Braslavsky, C. (1991). Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989. En M. Riekenberg (Comp.), *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica* (pp. 60-76). Buenos Aires-Madrid: Alianza.

- Busso, P. y Aimi, R. (2008). La hora musea: Los museos del departamento de estudios etnográficos y coloniales de Santa Fe. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 12, 11-17.
- Cabral, A. (2004). La formación de los profesores de la carrera de Historia en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1964–2000). *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 8, 29-52.
- Caimi, F. (2001). *Conversas e controvérsias o ensino de história no Brasil (1980- 1998)*. Passo Fundo: UPF Editora.
- Caimi, F. (2013). A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, 2(6), PPGH-UNISINOS, 193-209. Disponível em <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/189/143>.
- Cainelli, M. R. (2008). Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 134-147.
- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni, E.: Cols, L. Basabe y otras. *El saber didáctico* (pp. 23-39). Buenos Aires: Paidós.
- Cardoso, O. (2008). Para uma definição de Didáctica da História. *Revista Brasileira de História*, 28(55), 153-170.
- Carnevale, S. (2012). Los profesores principiantes enseñan historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 12, 54-72.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M.; Pozo, J.; Asencio, M. (Comp.), (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- Castello Branco, E. A. (2008). Desvendando a Prática Pedagógica em História: o professor frente á história e seu ensino. *Revista Educação*, 31(3), 232-238.
- Caten, A. T. (2010). *A prática da educação étnico-racial: um estudo*

- da implantação da lei federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público.* Dissertação do Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR.
- Catelotti, K. E. y De Rosa, N. G. (2014). Cine e Historia en las aulas: una aproximación a la incorporación y significación del recurso en las escuelas de Concepción del Uruguay. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 18 / 19, 454-479.
- Cerri, L. F. (2001). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*, 6(2), 93-112.
- Cerri, L. F. (2002). Didática da História no Brasil: um panorama. *Trabajos y Comunicaciones*, 28 / 29, 125-141.
- Cerri, L. F. (2007). Representações e usos sócias da história no ensino. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 11, 108-118.
- Cerri, L. F. (2010). Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, 15(2), 264-278.
- Cerri, L. F. (2011a). Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educação e Realidade*, 36, 59-81.
- Cerri, L. F. (2011b). O estudo empírico da consciência histórica entre jovens do Brasil, Argentina e Uruguai. En S. G. Fonseca e D. Gatti Júnior (Eds.), *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 93-111). Minas Gerais: Uberlândia, EDUFU.
- Cerri, L. F. (2013a). O historiador na reflexão didática. *Revista História & Ensino, Londrina*, 19(1), 27-47.
- Cerri, L. F. (2013b). A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. *Revista história, historias*, 1(2), 167-186.
- Cerri, L. F. y De Amézola, G. (2007). Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (Mérida - Venezuela), 12, 31-50.

- Cerri, L. F. y Coudannes, M. (2010). Jóvenes y sujetos de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 117-128.
- Cerri, L. F.; Oliveira Molar, J. y Cuesta, V. (2014). Conciencia histórica y representaciones de identidad política de jóvenes en el Mercosur. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación. ICE – UAB*, 13, 3-15.
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ciccone, F. y Hirsch, S. (2011). Representaciones culturales y lingüísticas en el resurgimiento identitario de los tapietes. En G. Gordillo y S. Hirsch, *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina: historias de invisibilización y re-emergencia* (pp. 123-147). Buenos Aires: La Crujía.
- Coelho, W. N. B. y Coelho, M. C. (2013). Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista, Curitiba*, 47, 67-84. Editora UFPR.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- Costa, L. A. y Oliveira, M. M. D. (2007). O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum. Revista de História*, 16, 147-160.
- Costa, W. (2012). *Currículo e produção da diferença: “Negro” e “Não negro” na sala de aula de História*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.
- Coudannes Aguirre, M. (2007). De la Universidad a la escuela con humor: una propuesta de materiales alternativos para la enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 11, 42-54.
- Coudannes, M. (2016). 20 años de *Clío & Asociados. La historia enseñada*. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, 23, 15-25.
- Cuenca, J. M. (2001). La investigación en didáctica de la historia: debate y aportaciones. En F. J. Pozuelos y G. Travé (Coords.),

- Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo* (pp. 243-252). Huelva: Universidad de Huelva.
- Cuesta, V. (2007). *Prácticas literarias y narrativa en la Enseñanza de la Historia*. Tesis de Licenciatura en Historia. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.241/te.241.pdf>
- Cuesta, V. (2010). Interrogantes y posibilidades en torno al uso de los textos de divulgación científica en Ciencias Sociales. En G. Fioriti y C. Cuesta (Comps.), *Debates sobre las relaciones entre las didácticas específicas y la producción de materiales curriculares* (pp. 121-129). San Martín: Cuadernos del CEDE 3-UNSAM Edita.
- Cuesta, V. (2012). *Historia, narrativa y enseñanza. Cinco estudios de caso*. Saarbrücken-Alemania: EAE.
- Cuesta, V. (2016). Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia. Argentina-Brasil: campo disciplinar, programas de estudios y miradas docentes. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1326>
- Cuesta, V. y Linare, C. (2014). Malvinas a 30 años del conflicto. Un análisis sobre las propuestas de enseñanza en formato digital. *Trabajos y Comunicaciones*, 40. Recuperado de <http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/issue/view/226>
- Cuesta, V. y Marchese, E. (2013). Materiales virtuales: usos y posibilidades en la enseñanza de la historia reciente. *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 17, 267-282.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Da Silva, M. A. y Fonseca, S. G. (2010). Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, 31(60), 13-33.
- Da Silva, M. y Scheibe, L. (2017). Reforma de ensino médio.

- Pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, 11(20), 19-31.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En A. Camilloni; M. C. Davini; G. Edelstein y otras (Comps.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Amézola, G. (1999). Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados*, 17, 137-162.
- De Amézola, G. (2002). Tirando al niño con el agua sucia. Sobre las críticas a los cambios en la enseñanza de la Historia introducidos por la ‘transformación educativa’. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 6, 133-154.
- De Amézola, G. (2003). Una Historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente. En C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo II* (pp. 299 a 321). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Amézola, G. (2004). Rosas vuelto a contar. La época de Rosas en los manuales escolares de la ‘transformación educativa’. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 8, 9-26.
- De Amézola, G. (2005). Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: La reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 67, 67-99.
- De Amézola, G. (2006). Enseñar historia sin saber historia. Una misión imposible. *Novedades Educativas*, 188, 50-51.
- De Amézola, G. (2007). Historia del tiempo presente, cine y enseñanza. *Novedades educativas*, 202, 64-67.

- 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*. Buenos Aires: El Zorzal.
- De Amézola, G. (2011). La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 15, 178-195.
- De Amézola, G. (2015). Argentina: reforma educativa y nuevos manuales escolares. En L. Lima Muñiz y P. Pernas Guarneros (Coords.), *Didáctica de la Historia. Problemas y métodos* (tomo I, pp. 197-227). México: El Dragón Rojo.
- De Amézola, G. y Cerri, L. (2008), La Historia del Tiempo Presente en Argentina y Brasil. *Trabajos y Comunicaciones*, 34, 15-34.
- De Amézola, G. y Cerri, L. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-23.
- De Amézola, G. y Cerri, L. (Ed.). (2018). *Los jóvenes frente a la Historia. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en escuelas de Argentina y países del Mercosur*. La Plata: UNLP FAHCE. Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>
- De Amézola, G. y Dicroce, C. (1998). Reforma, Transformación y Metamorfosis. La Enseñanza de las Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo de la EGB en la Provincia de Buenos Aires. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 3, 125-141.
- De Amézola, G., Dicroce, C. y Garriga, M. C. (2007). Cuentos de guerra. El conflicto de Malvinas en la escuela. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 11, 69-88.
- De Amézola, G., Dicroce, C. y Garriga, M. C. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 13, 104-131.
- De Amézola, G., Dicroce, C., Garriga, M. C. y Pappier, V. (2018).

- Museos y relatos del pasado. Una experiencia en la asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 26, 58-69
- De Amézola, G. y Morras, V. (2012). La ‘transposición didáctica’ en la enseñanza de la historia: ¿una misión imposible? Un análisis crítico desde el ejemplo de la Guerra de Malvinas. *Polifonías Revista de Educación*, 1(1), 41-57.
- Dicroce, C. (2011). La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires, 1990-2010. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 15, 196-221.
- Diehl, A. (1993). *A cultura historiográfica nos anos 80: mudança estrutural da matriz historiográfica brasileira*. Porto Alegre: Evangraf.
- Diehl, A. (2003). Límites e posibilidades do conhecimento histórico hoje. *Akrópolis, Umarama*, 11(1), 3-8.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dobaño Fernández, P.; Lewkowicz, M.; Mussi, R. y Rodríguez, M. (2000). Una nueva mirada sobre la historia económica y social. Su presentación en los libros de texto escolares de la última década. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 5, 165-188.
- Dussel, I.; Finocchio, S. y Gojman, S. (1997). *Haciendo Memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Eiros, N.; Milletich, V. M. y Schroeder, M. I. (1998). La formación de profesores de historia y la reforma educativa: historia y ciencias sociales. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 3, 142-152.
- Eiros, N. y Pipkin, D. (2000). Universidades e institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 5, 9-24.
- Ekerman, M. (2014). La utilización del cine en la escuela secundaria para la enseñanza de la Historia reciente: un desafío metodológico y conceptual. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18 / 19, 438-353.

- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30.
- Evangelista, O. y Triches, J. (2006). Ensino de História, Didática da História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). *Educar em Revista-Curitiba*, 1, 33-55.
- Fantino, J. F. (2013). La presencia de África en los diseños curriculares de ciencias sociales e historia para el nivel secundario bonaerense. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 17, 137-161.
- Feeney, S. (2007). La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina. En A. Camilloni; E. Cols; L. Basabe (Comps.), *El saber didáctico* (pp. 163-199). Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreira, A. R. (2015). *Entre as práticas das teorias e vice-versa – a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em História no Brasil após 2002*. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, UEPG, Ponta Grossa.
- Ferreira, A. R.; Pacievitch, C. y Cerri, L. F. (2010). Identidad y decisiones políticas de jóvenes brasileños, argentinos y uruguayos. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 129-141.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Finocchio, S. (Coord). (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel Educación; Serie FLACSO Acción.
- Finocchio, S. (1997). La enseñanza de la historia en el tercer ciclo de la EGB: una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y organización de los contenidos. *Entrepassados*, 12, 141-151.
- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En M. Franco y F. Levín, (Comp.), *Historia reciente. Perspectivas*

- y desafíos para un campo en construcción* (pp. 253-277). Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S. (2016). *Clío & Asociados*. La investigación sobre enseñanza de la historia en revista. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 23, 8-14.
- Fonseca, S. G. (2003). *Didática e Prática de Ensino de História. Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, San Paulo: Papirus.
- Fonseca, S. G. (2011). Aprender a ensinar História em espaços intersticiais: reflexões sobre o papel formativo do ‘Perspectivas...’. Em S. G. Fonseca y D. Gatti Júnior (Comps.), *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 275–283). Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU.
- Fonseca, S. G. y Couto, R. C. (2006). Formação de professores/as e ensino de História: a perspectiva multicultural em debate. *Linhas Críticas Brasília*, 12(22), 59-74.
- Fonseca, S. G. y Gatti Júnior, D. (2011). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU.
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 7, 15- 26.
- Franco, A. P. (2009). *Apropriação docente dos livros didáticos de História das series iniciais do ensino fundamental*. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- Franco, A. P. (2011). O impacto das atuais políticas públicas para o livro didático nas pesquisas acadêmicas, na produção dos livros e no cotidiano escolar. Em S. G. Fonseca y D. Gatti Júnior (Comps.), *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 341-350). EDUFU, Uberlândia: Minas Gerais.
- Freitas, P. (2010). A lei 10.639, o ensino de História e a cultura afro-brasileira. *OP SIS, Catalão*, 10(1), 15-28.

- Frigerio, A. (2008). De la ‘desaparición’ de los negros a la ‘reaparición’ de los afrodescendientes: comprendiendo la política de las identidades negras, las clasificaciones raciales y de su estudio en la Argentina. En M. J. Becerra (Comp.), *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro* (pp. 117–144). Córdoba: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cea-unc/20121213112425/08frig.pdf>
- García, T. M. F. B. (2014). Libros didácticos de Historia, identidad y experiencia cultural de los alumnos. *Clío & Asociados. La historia enseñada, 18-19*, 347- 368.
- García, T. M. F. B. (2015). Libros didácticos de Historia: cuestiones para la sala de clases. En L. Lima Muñiz y P. Pernas Guarneros (Coords.), *Didáctica de la Historia. Problemas y métodos* (pp. 133-167). México: El Dragón Rojo.
- Garriga, M. C.; Pappier, V. y Morras, V. (2010). Los jóvenes entre la historia y la política. Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria. *Clío & Asociados. La historia enseñada, 14*, 142-151.
- Godoy, C. (1999). *Historia. ¿Aprendizaje plural o gritos de silencio?* Rosario: Laborde.
- Godoy, C. (2000). El aula entre la Memoria y la Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada, 5*, 76-111.
- Gomes, L. B. (2011). *Legitimando saberes indígenas na escola*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, PPGEDU. Recuperado de www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36386/000817163.pdf
- González Amorena, M. P. (2010). Los jóvenes y la historia desde la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay. *Clío & Asociados. La historia enseñada, 14*, 152-166.
- González, M. P. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la

- escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Quinto Sol*, 16(2), 1-24.
 Recuperado de <http://hear.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2015/02/Historia-y-memoria-del-pasado-reciente.pdf>
- González, M. P. (2014) *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: UNGS.
- González Gallego, I. (2002). Las didácticas de área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 7-63.
- González, M. L. y Porta, L. G. (1997). Periodización y Modernidad. Una problematización desde los procedimientos en la enseñanza. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 2, 45-57.
- Gregorini, V. (2014). La enseñanza de la Historia en el nivel medio de la ciudad de Tandil a partir del relato de los docentes. El trabajo docente y su relación con los diseños curriculares. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18/19, 147- 165.
- Guimarães, S. (2012). Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa. (1987–2009). *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 285-303.
- Henríquez, R. y Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la Historia. *Educación*, 21(7), 63-84.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (Comps.). (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3-26.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela: subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares.
- Irigaray, M. V. y Luna, M. L. (2014). La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18 / 19, 411-437.

- Irrisarri, P. (2013). Estigmas y desafíos en la educación intercultural bilingüe. Recuperado de <http://www.unr.edu.ar/noticia/7145/estigmas-y-desafios-en-la-educacion-intercultural-bilingue>
- Jara, M. y Salto, V. (2014). La explicación en la clase de Historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicantes en la formación inicial. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18 / 19, 294- 309.
- Knauss, P. (2011). Ensino Médio, livros didáticos e ensino de História: desafios atuais da educação no Brasil. En S. G. Fonseca y D. Gatti Júnior (Comps.), *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 199-215). Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU.
- Krauss, J. S. e Rosa, J. C. (2010). A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. *Antíteses*, 3(6), 857-878. Disponível <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4572>
- Kruger, M. (2008). Historia, Identidad y Proyecto en la Argentina post-2001. Las representaciones de los jóvenes sobre la política y la ciudadanía. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 12, 123-141.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- Lima, M. (2009). As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de história. *Revista Fronteiras, Dourados, MS*, 11(20), 43-57.
- Lopes, B. M. (2013). ¿El museo como forma de ‘conocer la historia’? El público interpreta la inmigración. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 17, 76-92.
- Lucini, M. (2011). Ensinar, aprender e viver história no meio rural. En S. G. Fonseca y D. Gatti Júnior (Comps.), *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 317–330). Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU.
- Machado Palhares, L. (2014). Entre lo ‘verdadero histórico’ y la

- ‘imaginación creadora’, reflexiones sobre ilustraciones de Historia y cultura de los pueblos indígenas en los libros didácticos de Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18/19, 369-391.
- Mariño, M. (1997). Reflexiones en torno a los jóvenes argentinos y la conciencia histórica. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 2, 75-86.
- Marquiegui, D. N. (1999). Del crisol de razas al pluralismo cultural: el debate historiográfico como herramienta orientadora de las estrategias para la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 2, 37-54.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. London: Sage Publications.
- Meirelles, L. M. (2011). A temática indígena no Ensino de História. En S. G. Fonseca e D. Gatti Júnior (Comps.), *Pérspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 285-294). Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU.
- Meschiany, T. (2011). Relato de una investigación: enseñanza de la historia y educación para la ciudadanía en el contexto de la crisis del año 2001. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 15, 53-76.
- Miralles Martínez, P.; Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174.
- Morras, V. (2014). Intensiones y tensiones del vínculo entre Historia y ciudadanía en la escuela secundaria básica de la provincia de Buenos Aires. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18/ 19, 183-197.
- Munduruku, D. (2001). *Meu vó Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel.
- Nadai, E. (1988). O ensino de História e a ‘Pedagogia do Cidadão’. En J. Pinsky (Org.), *O ensino de História e a criação do fato* (pp. 23-29). São Paulo: Contexto.
- Nagy, M. (2013). Una educación para el desierto argentino. Los

- pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 23, 187-223.
- Napolitano, M. (2004). A televisão como documento. Em C. Bittencourt (Org.), *O saber histórico na sala de aula* (pp. 149-162). São Paulo: Contexto.
- Novaro, G. (2003). ‘Indios’, ‘aborígenes’ y ‘pueblos originarios’. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. *Educación, lenguaje y sociedad*, 1(1), 199-219.
- Nunes, S. (1996). *Concepções de mundo no ensino da História*. Campinas, San Paulo: Papirus.
- Oliva, A. R. (2003). A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, 25(3), 421-461.
- Oliva, A, R. (2009). História africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *HISTÓRIA*, São Paulo, 28, 143-172.
- Oliveira, M. M. D. (2011). Múltiplas vozes na construção do PNLD. En S. G. Fonseca y D. Gatti Júnior (Org.), *Pérspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 351-360). Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU.
- Oliveira, M. S. (2009). *A representação dos negros nos livros didáticos de história: mudanças ou permanências após a promulgação da Lei 10.639/03*. Tese (mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.
- Oliveira, L. F. e Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista. Belo Horizonte*, 26(01), 15-40.
- Osanna, E. (1993). Los libros de texto para la enseñanza de la historia: entre la cientificidad y las demandas político-ideológicas. *Propuesta Educativa*, 8, 29-35.
- Pacievitch, C. (2014). *Responsabilidade docente. Utopías de*

- Professores de História*. Curitiba: Appris.
- Pacievitch, C. y Cerri, L. F. (2014). Diálogos sobre política, utopía y formación de profesores de Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18 / 19, 268- 293.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: Horsori.
- Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Éndoxa. Ciencia y Educación*, 14, 261-288.
- Palti, E. (2000). ¿Qué significa enseñar a pensar históricamente? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 5, 27-42.
- Pappier, V. (2017). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina*. Tesis de Maestría, FaHCE–UNLP Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1389>
- Pappier, V. y Garriga, C. (2014). Desentrañando prácticas. Aproximaciones a las biografías escolares de los practicantes de Historia y sus relaciones con la práctica escolar como profesores en sus residencias docentes. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18/ 19, 310-327.
- Pereira, J. S. (2011). História, rastro e esquecimento na educação atravessada pelos museus. En S. G. Fonseca e D. Gatti Júnior. (Orgs.), *Pérspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 263-274). Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU.
- Picotti, D. V. (Comp.) (2003). *El negro en Argentina. Presencia y negación*. Buenos Aires: Editores de América Latina.
- Picotti, D. V. (2011). La presencia africana en el Río de la Plata. En M. Pineau (Ed.), *La ruta del esclavo en el Río de la Plata. Aportes para el diálogo intercultural* (pp. 61-97). Caseros: EDUNTREF.

- Pimenta Arruda, E. (2011). Tecnologias digitais e aprendizagens em História. Em S. G. Fonseca y D. Gatti Júnior (Orgs.), *Pérspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 131-153). Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU.
- Pipkin, D. (1998). La formación de profesores de Historia: los estudiantes como grupo social. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 3, 9- 26.
- Plotinsky, D. y Benadiba, L. (2008). ‘Vivir en dictadura’. La historia oral y la enseñanza del pasado reciente. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 12, 153-172.
- Pozo, J. I.; Asencio, M. y Carretero, M. (1989). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. En M. Asencio; J. I. Pozo y M. Carretero (Comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- Pranhos, K.; Lehmkuhl, L. y Paranhos, A. (2010). *História e Imagens: textos visuais e práticas de leituras*. Campinas: Mercado de Letras.
- Prats, J. (1996). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Notas para un debate deseable). En AA. VV. *Didáctica de las Ciencias Sociales. La investigación*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, vol. 1, pp. 7 – 27.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación, ICE – Universidad Autónoma de Barcelona*, 1, 81-89.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9,133-155.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales*, 25, 17-35.
- Privitellio, L. (1998). Los otros en la historia escolar. Las ‘naciones extranjeras’ en los manuales de Historia Argentina entre 1956 y 1989. *Entrepasados. Revista de Historia*, 8(15), 53-73.

- Radetich, L. (2005). El cine y la enseñanza de la Historia. El panteón nacional a partir de los años '70. Algunas diferencias entre la Historia investigada y la enseñada. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 9/10, 56-70.
- Raggio, S. (2004). Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 8, 92-107.
- Reta, M. y Pescader, C. (2002). Representaciones del pasado reciente. Análisis de los textos escolares de nivel medio. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 6, 50-70.
- Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva Antropología*, 12(42), 41-55.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodrigues, C. (2010). Ambigüidades, dilemas y perspectivas na formação de professores de História. *Revista Fato & Versões*, 2(4), 5-24. Recuperado de <http://revista.catolicaonline.com.br:81/revistadigital/index.php/fatoeversoes/article/view/217/180>. Acceso 26/11/15.
- Romero, L. A. (2004) (Coord.). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ruiz, R. (2004). *História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa FLACSO*, 4(7), 27-35.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79-93.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2006). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 1(2), 7-16.

- Saddi, R. (2010). A Didática da História como subdisciplina da ciência histórica. *História & Ensino, Londrina*, 16(1), 61-80.
- Saddi, R. (2012). O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. Em *Acta Scientiarum. Education*, 34, 2. Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil, pp. 211 – 220. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303325733007>. Acesso: 20/07/15.
- Saddi, R. (2014). Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. *Revista OPSIS, Catalão-GO*, 14(2), 133-147.
- Saliba, E. T. (2004). Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e consumo das imagens. Em C. Bittencourt, *O saber histórico na sala de aula* (pp. 117-127). São Paulo: Contexto.
- Sautu, R. (1997). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comp.), *La trastienda de la investigación* (pp. 227–243). Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Scaraffía, I. y Giletta, C. (1999). Los libros de texto de la escuela media y/o del tercer ciclo de la EGB: el tratamiento del género en la conquista y colonización española de América. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 4, 121-130.
- Schlez, M. (2013). Nuevas armas de una misma guerra. O de cómo las historietas enseñan Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 17, 93-115.
- Schmidt, M. A. (2006). Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. *Perspectiva, Florianópolis*, 24(2), 687-706.
- Schmidt, M. A. (2008). Didáctica de la Historia como campo de investigación en Brasil: algunas contribuciones. En P. Moglia y C. Cuesta (Comps.), *Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional* (pp. 103- 110). Universidad Nacional de General San Martín: UNSAM Edita.

- Schmidt, M. A. (2009). Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, 14(1), 203-213.
- Schmidt, M. A. (2011). Concepções de aprendizagem histórica em alunos do curso de História de um caso. Em S. G. Fonseca y D. Gatti Júnior (Comps.), *Pérspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 75-81). Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU.
- Schmidt, M. A. y Garcia, T. B. (2005). A formación da consciencia histórica de alunos e profesores e o cotidiano em aulas de história. *Cuadernos do CEDES*. Campinas, 25(67), 297-308.
- Schut, K. (2007). Strategic Simulations and Our Past: The Bias of Computer Games in the Presentation of History. *Games and Culture, Sage Publications*, 2(3), 213-235. Recuperado de <http://gac.sagepub.com/content/2/3/213>. Acceso: 11/11/15.
- Seffner, F.; Meinerz, C. B.; Vargas Gil, C. y otras (2015). Conexões entre escola e universidade: o Pibid e as estratégias de residência docente. *Revista História Hoje*, 4(8), 366-388.
- Segato, R. (2006). Cotas: por que reagimos? *Revista USP*, São Paulo, 68, 76-87.
- Semán, P.; Merenson, S., y Noel, G. (2009). Historia de masas, política y educación en Argentina. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 13, 69-93.
- Serna, J. (2005). Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 9/10, 71 - 83.
- Silva, C. B. (2010). Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes. *Antíteses*, 3(6), 925-946. Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4581/7054>. Acceso 6/11/15.
- Silva, E. (2002). Povos indígenas e ensino de História: subsídios para abordagem da temática indígena em sala de aula. *História e Ensino, Londrina*, 8, 45-62.

- Silva, E. (2012). Povos indígenas: história, cultura e o ensino a partir da lei 11.645. *Revista Historien, UPE/Petrolina*, 7, 39-49.
- Simonoff, A. (1997). Los usos del siglo XX en los manuales de secundarios. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 2, 87-95.
- Sofía, P. I. (1999). El currículum nulo de la formación de profesores de historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 4, 55-62.
- Solomiaski, A. (2003). *Identidades Secretas: la negritud argentina*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora.
- Souza Campos, P. F. (2004). O ensino, a história e a lei 10.639. *Historia & Ensino*, Londrina, 10, 41-52.
- Souza, F. S. e Pereira, L. M. S. (2013). Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. *Educar em Revista, Curitiba*, 47, 51-65.
- Steiman, J.; Misirlis, G. y Montero, M. (2006). Didáctica general, didácticas específicas y contextos socio-históricos en las aulas de la Argentina. En G. Fioriti (Comp.), *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schwarztein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: FCE.
- Tasky, A. (2008). Usos del pasado, patrimonio, identidad y museos en discusión. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 12, 29-55.
- Tenti Fanfani, E. (2000). El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina. *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*, Rosario: IRICE.
- Urban, A. C. (2009). *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPR, Curitiba. Recuperado de www.ppge.ufpr.br/teses/D09_urban.pdf (Acceso: 23/6/15).
- Vargas Gil, C. y Massone, M. (2018) (Org.). *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil – Argentina*. Porto Alegre: EST- Ediciones.

- Vesentini, C. A. (2004). *História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes*. En C. Bittencourt, C. (Org.), *O saber histórico na sala de aula* (pp. 163-175). São Paulo: Contexto.
- Zingarelli, A. (1996). Algunas consideraciones sobre la propuesta editorial para la enseñanza de la Historia Antigua. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 1, 81-89.

Fuentes documentales

- Câmara dos Deputados-Brasil (1961) *Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponible en: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acceso: 17/04/19.
- DGCyE-Dirección de Educación Superior (1999) *Resolución 13.256. Sexta Parte. Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Geografía e Historia*. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/geografia/13259-99modif-por-3581-00-geografia.pdf>. Acceso: 17/04/19.
- DGCyE-DEPESEC-ESB (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2º Año – Historia*. Provincia de Buenos Aires. Resolución 2495/07. Disponible en: <http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/secundaria2.pdf>. Acceso: 11/04/19.
- DGCyE-DEPESEC-ESB (2008) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3er Año – Historia*. Provincia de Buenos Aires. Resolución 0317/07. Disponible en: http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/dc_ter1_08_web.pdf. Acceso: 11/04/19.
- ME-Brasil (2018) *Base Nacional Común Curricular*. Disponible en: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acceso: 23/04/19.
- ME-Brasil (2001 – 2002) *Diretrizes curriculares os cursos de Graduação. Historia. Parecer CNE/CES Nº 492 e Nº 1363. Resolução Nº 13*. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/>

conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao. Acceso: 17/04/19.

ME-Brasil (2002) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNP/CP Nº 1*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acceso: 17/04/19.

MEC-SEF-Brasil (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais. História Geografia*. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acceso: 11/04/19.

MECyT-Argentina (2007) *Ley de educación Nacional: ley Nº 26.206: hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/94638>. Acceso: 11/04/19.

OACNUDH (2012) *Directrices de protección para los pueblos indígenas en aislamiento y en contacto inicial de la región amazónica, el Gran Chaco y la región oriental de Paraguay, Ginebra, febrero 2012*. Disponible en <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2012/03/Final-version-Guidelines-on-isolated-indigenous-peoples-february-2012.pdf>. Acceso: 04/05/15.

Presidencia da República-Brasil (2003) *Lei 10.639 de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”*. Disponível em: PUC-RS, Plan de Estudios 2011, disponible en: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/ffch/CurriculoHistoria.pdf> (Acceso 12/8/15). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acceso: 17/04/19.

Presidencia da República-Brasil (2017) *Lei 13.415 de Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acceso: 23/04/19.

PUC-RS (2011). Profesorado y licenciatura en historia. *Plan de*

- Estudios 2011*. Disponible en: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/ffch/CurriculoHistoria.pdf>. Acceso 12/8/15.
- PUC-RS (s/d) Pró-Reitoria de Gradação. *Disciplina: 1522S-04. Tutoramento em Prática de Ensino Fundamental e Médio.*
- PUC-RS (s/d) Pró-Reitoria de Gradação. *Disciplina: Tutoramento de Ensino em Jovens e Adultos.*
- PUC-RS (s/d) Pró-Reitoria de Gradação. *Disciplina: 1521H-04 Estágio Supervisionado.*
- UEPG (2014). Departamento História. *Oficina de Historia I.*
- UEPG (s/d). Departamento História. *Oficina de Historia II.*
- UEPG (s/d). Departamento História. *Oficina de Historia III.*
- UEPG (2015). Departamento História. *Prática de História Antígua e Medieval.*
- UEPG (s/d). Departamento História. *Prática de História do Brasil.*
- UEPG (2015). Departamento História. *Prática de História Moderna e Contemporânea*
- UEPG (2014). Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. *Estágio Curricular Supervisionado de História I.*
- UEPG (2014). Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. *Estágio Curricular Supervisionado de História II.*
- UEPG (2011) *Projeto Pedagógico do Curso de História.*
- UEPG (2012) Profesorado de historia. *Plan de Estudios 2012.* Disponible en: <http://www.uepg.br/Catalogo/setor5/licenhistoria.pdf>. Acceso 12/8/15.
- UNLu (2002) Profesorado de historia, *Plan de Estudios 2002*, disponible en <http://www.unlu.edu.ar/carg-prof-historia.html>. Acceso 12/8/15.
- UNLu (2013) Departamento de Educación, Profesorado de historia, *Programa Didáctica General y Especial de la Historia.* (30012).
- UNLu (2013 – 2014 y 2015 - 2016). Departamento de Educación, Profesorado de historia, *Programa Residencia y Práctica de la Enseñanza.*

- UNGS (2002). Instituto del Desarrollo Humano. *Programa de Educación II para el Profesorado en Historia*.
- UNGS (2015). Instituto del Desarrollo Humano. *Programa Residencia II en Historia*. A0112.
- UNGS (2014) Profesorado de historia, *Plan de Estudios 2014*, disponible en http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/wp-content/uploads/2011/10/Profesorado-Universitario-de-Educaci%C3%B3n-Superior-en-Historia-Actualizaci%C3%B3n-Junio-2014.pdf. Acceso: 12/8/15.
- UNICEN (2011) Profesorado en historia, *Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza. Proyecto de Trabajo*.
- UNICEN (2015) Profesorado en historia, *Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza*.
- UNICEN (2004) Profesorado en historia, *Plan de Estudios 2004*. Disponible en: <http://www.unicen.edu.ar/content/profesorado-de-historia>. Acceso: 10/7/15.
- UMNdp (2010) Profesorado de historia. Departamento de Historia. *Didáctica Especial y práctica Docente*. HDE.
- UMNdp (2015) Profesorado de historia. Departamento de Historia. *Didáctica Especial y práctica Docente*. HDE.
- UMNdp (2003) Profesorado y Licenciatura en historia, *Plan de Estudios 2003*. Disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/historia/planesthist.htm>. Acceso: 12/8/15. UEPG, Plan de Estudios 2012, disponible en <http://www.uepg.br/Catalogo/setor5/licenhistoria.pdf> (Acceso 12/8/15).

Acerca de la autora

Virginia Cuesta

Profesora y Licenciada en Historia (UNLP). Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP). Es Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Planificación, Didáctica y Práctica de la enseñanza de la Historia (UNLP) con funciones, actualmente, en Taller de Problemáticas de la Enseñanza de la Historia. Sus líneas de investigación se relacionan con la formación docente, la enseñanza de la historia y las prácticas de lectura y escritura.

Este trabajo se encuentra dirigido tanto a profesores de historia, como a estudiantes del nivel superior y a docentes formadores en enseñanza de la historia. Tiene como objetivo dar a conocer cómo se articulan actualmente las relaciones entre la formación inicial del profesorado de historia, la producción de conocimientos en enseñanza de la historia y las propuestas de cátedra.

Desde una perspectiva comparada e histórica se da cuenta de los aspectos centrales de la historia de la enseñanza de la historia en cada país haciendo hincapié en el nivel secundario así como también se elabora un panorama acerca de las líneas de investigación de la enseñanza de la historia desde el momento de expansión de su producción en los años 90.