



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia.

Argentina – Brasil: campo disciplinar, programas de estudios y miradas docentes.

Virginia Cuesta

Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Director Dr. Claudio Suasnábar UNLP - FLACSO

Fecha de presentación:

Agosto, 2016

Resumen

En las últimas décadas la enseñanza de la historia como campo disciplinar se ha consolidado en la formación inicial de profesores de historia en Argentina y Brasil. En este sentido, la investigación se inscribe en el campo problemático de las relaciones entre producción de conocimiento disciplinar, propuestas de cátedras y miradas de los docentes universitarios formadores. Específicamente, la indagación propone analizar las formas, grados y características que asume el conocimiento disciplinar en las propuestas programáticas y en los puntos de vista de los docentes tomando una muestra de seis carreras de profesorado de historia en ambos países.

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 en materia de enseñanza de la historia desde el momento de expansión de su producción en los años 90. Esta revisión bibliográfica implicó no solo un ejercicio de sistematización sino también un análisis acerca de las características de esta producción y su impacto en la formación del profesorado inicial.

Se parte del supuesto de que la formación inicial del profesorado de historia es un lugar privilegiado para la circulación del conocimiento actualizado en materia de enseñanza de la historia pero que condensa y debela las dificultades mismas que presenta esta producción para posicionarse en estos espacios. Esta dificultad se explica por diferentes razones como la historia de la formación en enseñanza de la historia, los debates y disputas territoriales entre disciplinas que toman para sí o conviven yuxtapuestas en la formación del

profesorado inicial, y el estado todavía temprano de la investigación en didáctica de la historia que se evidencia más notorio en Argentina que en Brasil.

Planteado de esta manera, la investigación focaliza su interés en el análisis de las propuestas de cátedra y puntos de vista de los docentes a la luz del estado de avance del conocimiento disciplinar de la enseñanza de la historia en ambos países.

Palabras clave: formación inicial de profesores, enseñanza de la historia, Argentina, Brasil.

Summary

In the last decades teaching History becomes a disciplinary field well defined and has an important space in teaching formation in Argentina and Brazil. This research is about this complex field where the productions of history teaching, university study programs and teacher's point of view join. Specially, this work studies the forms, grades and characteristics that assume the disciplinary knowledge in the study programs and in the meanings that the teachers constructs in relations to the didactics of History. The sample is composed by six professorships in both countries.

The aim is to investigate, from a comparative and historical perspective, the central aspects of History Teaching's history in each country, focusing on Secondary Level. A general view of the investigation lines related to History Teaching, since the expansion of its production in the 90s, is also developed. This bibliographic revision implied not only an exercise of systematization, but also an analysis of the characteristics of this production and its impact in the formation of teachers in an initial level.

The starting point is the idea that the first stages of History teaching formation are privileged in the circulation of up to date knowledge, but it shows the difficulties that this production represents to stand in this spaces. This difficulty is explained for different reasons, such as history of teaching formation, disputes and debates over different territories among disciplines, and the still early stages of investigation in History didactics, which is more noticeable in Argentina than Brazil.

In this way, this research focus on the analysis of study programs and teacher's point of view in regard of the state of the disciplinary knowledge and discussion in History teaching in both countries.

Key words: first stages of History Teaching formation, History Teaching Argentina, Brazil.

Índice:

Introducción.....	9
Capítulo 1 Historia de la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil.....	25
1.1 El <i>código disciplinar</i> de la historia como disciplina escolar.....	26
1.2 Cuatro momentos en la historia de la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil.....	28
1.2.1 Medios del siglo XIX – 1930: surgimiento de las historiografías nacionales y constitución de la disciplina escolar historia.....	28
1.2.2 1930 – 1970: expansión de la matrícula escolar, afianzamiento de la historia nacional como disciplina escolar en desvinculación con la práctica historiográfica.....	34
1.2.3 Los años 70 y 80. Autoritarismo, ruptura y continuidades en la enseñanza de la historia.....	42
1.2.4: Los años 90: Reformas y renovación de los enfoques de la enseñanza de la historia.....	49
 PRIMERA PARTE: estado de la discusión de la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil.	
Capítulo 2 Para una discusión sobre la didáctica de la historia.....	59
2.1 Didáctica general, didácticas específicas, didáctica de la historia.....	59
2.1.1 La didáctica en historia como <i>código disciplinar</i>	70
2.1.2 La didáctica de la historia alemana.....	74
2.1.3 La didáctica de las ciencias sociales española.....	81

Capítulo 3 Recorte y recorrido por la producción de conocimientos en enseñanza de la historia en Brasil y Argentina destinada al nivel secundario.....	90
3.1 Los años 80 y 90.....	90
3.2 Un panorama sobre los desarrollos actuales en enseñanza de la historia.....	102
3.2.1 Estudios sobre jóvenes, educación histórica y conciencia histórica.....	104
3.2.2 Educación patrimonial y enseñanza de la historia.....	106
3.2.3 Enseñanza de la historia y temática indígena.....	110
3.2.4 La presencia de África en la enseñanza de la historia.....	118
3.2.5 Enseñanza de la historia y análisis de textos escolares.....	124
3.2.6 Recursos y estrategias para la enseñanza de la historia.....	131
3.3 A modo de recapitulación: agenda para la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil.....	137
Capítulo 4 La formación inicial en enseñanza de la historia del profesorado en historia en Argentina y Brasil.....	140
4.1 Preocupaciones de los años 90 con respecto a la formación del profesorado de historia.....	145
4.2 Cambios y continuidades en la formación del profesorado de historia en Argentina y Brasil en la última década.....	157
4.3 Planteos y problemas en torno a la formación inicial del profesorado de historia. Aspectos en común.....	171
SEGUNDA PARTE: el conocimiento disciplinar en las propuestas programáticas y miradas docentes.	

Capítulo 5 Formación inicial y didáctica de la historia en Argentina y Brasil a partir del análisis de programas.....	174
5.1 Aspectos generales.....	178
5.1.1 Sobre los textos introductorios.....	179
5.1.2 Sobre los propósitos y objetivos.....	191
5.1.3 Sobre los contenidos.....	197
5.2 La didáctica de la historia que preocupa a los formadores y forma a los docentes.....	201
Capítulo 6 La relación entre la producción de conocimientos en didáctica de la historia y la formación inicial del profesorado de historia a partir de la mirada de los profesores universitarios.....	208
6.1 Enseñanza de la historia y formación inicial del profesorado.....	210
6.2 Enseñanza de la historia y tendencias actuales.....	216
6.3 Grado de autonomía de la didáctica de la historia.....	224
6.4 Objetivos de la enseñanza de la historia en la formación inicial del profesorado de historia.....	228
6.5 Referencias.....	233
6.6 Formadores, textos y miradas.....	234
Conclusiones.....	237
Bibliografía.....	249
Anexo.....	283
Programas.....	284
Cuestionarios.....	456

Introducción

En las últimas décadas la enseñanza de la historia como campo disciplinar se ha consolidado en la formación inicial de profesores de historia en Argentina y Brasil. En este sentido, la presente investigación se inscribe en el campo problemático de las relaciones entre producción de conocimiento disciplinar, propuestas de cátedras y miradas de los docentes universitarios. Entendemos como mirada, punto de vista de los docentes a cargo de la formación inicial del profesorado de historia cómo se posicionan respecto del campo disciplinar en vínculo con sus recorridos profesionales, bagajes disciplinarios propios y sus prácticas de enseñanza en la universidad¹.

Planteada de esta manera, la indagación se propone específicamente analizar las formas, grados y características que asume el conocimiento disciplinar en las propuestas programáticas y puntos de vista de los docentes tomando una muestra de seis carreras de profesorado de historia en ambos países.

Se parte del supuesto de que la formación inicial del profesorado de historia es central para la circulación del conocimiento actualizado en materia de enseñanza de la historia, pero que condensa y devela las dificultades mismas que presenta esta producción para posicionarse frente a literatura proveniente de otras disciplinas que se consideran más apropiadas para formar el perfil del profesor. Esta dificultad se explica por diferentes razones tales como la historia de la formación en enseñanza de la historia, los debates y disputas territoriales entre disciplinas que se arrojan la formación del profesorado inicial, y el estado todavía precoz de la investigación en didáctica de la historia, más notorio en Argentina que en Brasil.

¹ Esta dimensión de la investigación es desarrollada en detalle en el capítulo 6 de la presente tesis.

De este modo, para indagar dicho supuesto, nos proponemos analizar el cruce problemático entre campo disciplinar, normativa (en este caso, programas de estudios) y miradas docentes con el objetivo general de analizar la formación inicial del profesorado de historia en seis instituciones de Argentina y Brasil en relación al estado de discusión de los respectivos campos en ambos países. Y más específicamente buscamos historizar la historia de la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil. Se trata de describir y caracterizar los principales debates del campo de la didáctica de la historia en ambos países. Para ello, estudiamos el impacto e influencia de estas discusiones en los programas de las materias destinadas a formación específica en enseñanza de la historia en los casos de los profesorados de las siguientes universidades: 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). Asimismo, ponemos en relación como señalamos al inicio análisis y caracterizaciones de las miradas de los profesores en relación con estos debates y propuestas.

Las preguntas que guían nuestra indagación son: ¿cuál es el estado de la discusión en didáctica de la historia en Argentina y en Brasil? Y dentro de este campo de producción de conocimientos, ¿cuál es la discusión sobre la formación inicial del profesorado de historia?, ¿cómo se comportan estas discusiones en el *corpus* documental analizado correspondiente a seis estudios de caso?, ¿cómo se piensa en esos dieciocho programas de estudio pertenecientes a materias de prácticas y didáctica de la enseñanza de la historia, que fueron recolectados entre los años 2010 y 2015, 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 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?

Según Rodrigo Henríquez y Joan Pagès (2004) la relación entre la producción del conocimiento en didáctica de la historia y la formación inicial del profesorado de historia es inherente. Los autores sostienen que las didácticas específicas interpretan los datos obtenidos mediante la investigación educativa en contextos escolares y en la formación del profesorado sobre enseñanza y aprendizaje, para producir mejoras en las propuestas de formación del nivel superior que en consecuencia redunden en mejoras en la enseñanza en el nivel secundario (Henríquez y Pagès, 2004, p. 63).

Sin embargo, y en vínculo con las preguntas planteadas, nos interesa indagar en nuestra investigación cómo toma forma y con qué características el conocimiento disciplinar sobre la enseñanza de la historia en las propuestas programáticas para la formación inicial del profesorado de historia y en las miradas de los docentes universitarios a su cargo. Para analizar ese vínculo entre producción de conocimientos y formación inicial, tomamos como objeto de indagación los programas de las materias universitarias de grado que se ocupan de la enseñanza de la historia y los contrastamos con un estado parcial, aunque actualizado, de la producción en enseñanza de la historia en cada país y con los puntos de vista de los profesores consultados.

Respecto de la dimensión metodológica articulamos el trabajo a partir del estudio de textos científicos referidos a la enseñanza de la historia, propuestas de cátedra y la

realización de cuestionarios de respuestas escritas² 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 tomó como punto de partida las Reformas Educativas de los años 90 contemporáneas. Pues 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 coincidan con la celebración en cada país de la primera década de democracia tras el fin de sus últimas dictaduras militares. Los textos seleccionados y elegidos para su revisión corresponden a los desarrollos de los estudios sobre enseñanza de la historia que comienzan a proliferar para el caso brasilero a partir de los años 80 y para el argentino a partir de los años 90.

Esta indagación nos enfrentó a la discusión acerca de 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, o no, dentro del siguiendo a Emilio Tenti Fanfani (2000), *campo desarticulado de la educación*. Según el autor e investigador: “no existe un mercado unificado de producción y circulación de saberes científicos acerca de la educación, (...) no existe un conjunto de reglas de juego que regulen la competencia de los profesionales o productores de conocimiento respecto a la educación” (Tenti Fanfani, 2000, p. 126). De lo anterior se desliga la facilidad con la que se ingresa a trabajar y a producir e interactuar en dicho mercado, sin necesidad de conocer el capital acumulado porque este no circula o es escaso, y porque tampoco es necesario demostrar las propias credenciales para ganar la admisión, (Tenti Fanfani, 2000). Por ende,

² La opción por este método de recolección de información se retoma más adelante y se halla justificada en el capítulo 6 de la presente tesis.

“el campo de las ciencias de la educación, es un campo desestructurado y de baja autonomía relativa” (p. 127).

La referencia a Pierre Bourdieu es innegable, lo que nos lleva a contemplar algunos aspectos ligados al análisis y descripción del *campo científico* (Bourdieu, 2000) pero partiendo de la característica señalada por Tenti Fanfani (2000), 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 conocimiento en educación que se desprende de lo anteriormente señalado sobre las características del campo, es la gran variedad de géneros que pueden adoptar los textos referidos a la enseñanza. Estos pueden ser: 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, por ejemplo, puesto 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. Y 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 como la exigencia académica de la publicación constante a manera de validar posiciones, particularmente en la educación superior.

María Auxiliadora dos Santos Schmidt (2008), retomando algunos planteos de Joaquín Prats (2002), reconstruye una interesante clasificación sobre la producción en enseñanza de la historia indicada tanto para el caso brasileño como el argentino. Esta puede dividirse en tres conjuntos de trabajos. La sistematizaciones realizadas a partir de

experiencias prácticas, las propuestas surgidas desde reflexiones y especulaciones acerca de la enseñanza y 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 y 104).

En una línea similar Aryana L. Costa y Margarida M. D. Oliveira (2007), y en un intento por ordenar la producción sobre enseñanza de la historia en Brasil, organizan un panorama parecido al anterior. Para las autoras, hasta los años 90, en Brasil, encontramos tres tipos de producciones. El primer tipo se constituye por las investigaciones sobre experiencias didácticas alternativas en contextos escolares mayormente realizadas por profesores del nivel secundario. El segundo conjunto de producciones está compuesto por las investigaciones realizadas por especialistas sobre legislación educativa, libros didácticos y análisis curricular. Y el tercero, dicen las autoras, son las investigaciones que comienzan a tener lugar a principios de este siglo con la expansión del sistema de posgrado, propiciando lo que llaman la migración paulatina de las perspectivas externas al sistema escolar a las propiamente situadas en los contextos escolares. “Leis, currículos, livros didáticos continuaram sendo analisados, mas nas suas inter-relações com o que se faz dentro da escola e dentro da sala de aula” (Costa e Oliveira, 2007, p. 155)³.

³Leyes, currículos, libros didácticos continuaron siendo analizados, pero en sus inter-relaciones con aquello que sucede dentro de la escuela y del aula (Costa e Oliveira, 2007, p. 155). La traducción es nuestra. Una consideración no menor es la referida a la escritura de esta tesis y las decisiones tomadas respecto a la traducción. Hemos realizado una traducción libre de cada texto citado en idioma extranjero persiguiendo un doble fin. Primero, citamos los textos en su idioma original para que los lectores de habla portuguesa-brasilera puedan acceder con mayor fidelidad a la bibliografía trabajada y segundo, aportamos una traducción libre para agilizar la lectura de los lectores no familiarizados con dicho idioma. La misma consideración hemos tenido con la bibliografía en inglés.

Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny y otros (1997), en su estudio sobre la nueva producción del conocimiento, aportan análisis e ideas significativos para explicar, a nuestro entender, algunos de los aspectos característicos de la producción del conocimiento en enseñanza de la historia. Los autores sostienen que desde mediados del siglo XX paulatina y progresivamente surge un nuevo modo de producir conocimiento caracterizado por diferencia de atributos respecto del modo tradicional. Para dar cuenta de estos dos modos de producción del conocimiento, solo con fines heurísticos, los clasifican en 1 y 2. El modo 1 está caracterizado por dar respuesta solo a problemas planteados dentro de una comunidad específica regida por intereses académicos, es homogéneo, es disciplinar, es jerárquico. En contraposición, el modo 2 está caracterizado por dar respuesta a un problema bien definido, de forma socialmente responsable y reflexiva, incluye a mayor número de practicantes, dentro de un contexto específico y localizado, se interesa por los contextos de aplicación, es heterogéneo, es transdisciplinar, heterárquico y transitorio. Estos modos de producción del conocimiento interactúan entre sí, los especialistas pueden migrar de uno a otro y lo hacen debido a que la estructura disciplinar y las formas de validación del conocimiento académico con su sistema de reglas y control social ya no pueden absorber a tantos productores de conocimiento (Gibbons, Limoges, Nowotny y otros, 1997, pp. 11 y ss.).

Nos interesa el planteo de los autores citados porque nos permite valorar en forma positiva aspectos de la producción de conocimientos por fuera de los circuitos académicos socialmente legitimados así como se expresa en parte de la bibliografía consultada.

De este modo, podemos sostener que la heterogeneidad de la producción en enseñanza de la historia corresponde tanto a un movimiento de desarrollo de la investigación a nivel académico derivado del proceso de especialización como a un

movimiento de búsqueda de alternativas de acción pedagógico-práctica llevado adelante por profesores y profesoras preocupados por la enseñanza. Asimismo, como señalan Costa y Oliveira (2007) las investigaciones colectivas en las que participan instituciones y practicantes con diferentes trayectorias de formación movilizadas por una problemática específica son cada vez mayores.

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

Tomamos para el caso argentino como criterio para la selección de los textos especializados su legitimidad académica. Elegimos los textos publicados por autores consideramos especialistas por su trayectoria en el campo, editoriales reconocidas o revistas indexadas. Especialmente hacemos foco en la *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada* que editada desde sus inicios (año 1996) por la Universidad Nacional del Litoral, y actualmente coeditada por la Universidad Nacional de La Plata, porque nos permite contar con un panorama acerca de las preocupaciones en relación a la enseñanza de la historia. Además, por su continuidad en el tiempo, nos permite trazar cortes temporales para observar cambios y continuidades. Cabe mencionar que no existe bibliografía para el caso argentino, de nuestro conocimiento, que describa los trabajos producidos dentro del área de estudios de la didáctica de la historia, agrupando y/o mapeando líneas de investigación y estados de debates académicos.

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

Especialmente tomaremos la tesis de maestría de Flavia Caimi (2001), ya que se trata de un trabajo de investigación riguroso que releva la producción en enseñanza de la historia publicada entre los años 1980 y 1998, y un texto compilado por Selva Guimarães Fonseca y Décio Gatti Júnior (2011) que presenta un panorama sobre la producción en enseñanza de la historia hacia fines de la década pasada, junto con un balance sobre la importancia de los Encuentros Nacionales de Perspectivas de Enseñanza de la Historia, lo que nos permite trazar los cortes temporales.

Respecto de las agrupaciones de sentido de los tópicos y líneas de investigación examinadas en la bibliografía que compone nuestro recorte, organizamos los temas de manera tal que pueda focalizarse la comparación pasado – presente y Argentina – Brasil. Toda clasificación puede ser objeto de crítica y revisión debido a su arbitrariedad, sin embargo, nuestros fines son prácticos, no es el objeto ni objetivo de esta tesis proponer un nuevo modo de mapear la producción de conocimiento en enseñanza de la historia. Asimismo, la heterogeneidad de la misma, impone y justifica este tipo de recurso organizativo: la construcción de un ordenamiento y/o clasificación que como señala Prats (1996, 2002, 2003) siempre será provisorio. Por ende, no existe ninguna pretensión de universalización de los datos de esta investigación ni de sus operaciones metodológicas e historiográficas (de Certeau, 1981).

Respecto de 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 disciplinar, 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 sobre la disciplina y su didáctica; también son una manera de concebir el campo de la actuación profesional y el disciplinar (Cuesta Fernández, 1997; Cainelli, 2008).

Primero, realizamos un análisis que pretende reconocer los problemas en común, las semejanzas y luego iremos profundizando en las diferencias entre los profesorados que tomamos como caso. Hemos decidido sistematizar la información a través del análisis de los componentes curriculares, lo que no invalida observaciones de conjunto de cada documento y del *corpus* documental. Para el caso de Argentina, se eligió 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. Por un lado, el geográfico ya que las cuatro universidades pertenecen a la provincia de Buenos Aires (mayor distrito educativo del país), y porque además las ubicaciones de dichas instituciones nos permiten cubrir el norte, oeste, centro y sur de la provincia. Por otro, la colaboración, disposición e interés del conjunto de profesoras y profesores que amablemente han respondido a nuestras consultas a través de estos años de investigación y que coincidentemente han señalado la importancia de observar los cambios producidos en la enseñanza de la historia en sus instituciones en los últimos cinco años. En relación a esta cuestión, contamos con programas de los años 2010 – 2012 y 2015, lo que facilita la comparación, y con encuestas realizadas a docentes que actualmente trabajan con estas planificaciones y han participado o son productores de su elaboración.

Para Brasil, asumimos que nuestro recorte es limitado, contamos solo con dos casos, 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 a través del sistema de becas de estadia de investigación lo que facilitó el acceso a las fuentes.

Siguiendo a Elsie Rockwell (2009, p. 42), “El contexto social e institucional en que se realiza la investigación siempre enmarca las reflexiones sobre el proceso, pues las condiciones de trabajo y de vida imponen restricciones y abren perspectivas”. En este caso, la opción por el trabajo con *corpus* documental y estudios de caso resultó ser la más adecuada para responder a nuestros intereses, formación y condiciones de trabajo⁴.

Respecto a la definición de currículum utilizada a lo largo de esta tesis, señalamos que, en primera instancia, entendemos el currículum “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, y 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 de currículum (Alba, 1998) pero estos temas exceden a los objetivos de esta investigación. Sí interesa, en segunda instancia, considerar al currículum “como una construcción cultural [cuyos] significados dependen de la forma en que se

⁴Al 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 más que en la investigación (Rockwell, 2009) con lo que los momentos dedicados a esta última se vuelven escasos, fragmentados, y obligan a reflexionar permanente sobre la factibilidad de una investigación hecha sin financiación.

construye una tradición política-educativa” (Feeney, 2007, p. 166). 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 en torno a la teoría curricular en Argentina y en Brasil son diferentes. En el primer caso, el desarrollo de estos estudios está ligado más bien a la actividad profesional, a la planificación curricular y a los procesos de Reforma Educativa. En cambio, en el segundo, autores como Tomas Tadeu Da Silva y Antonio Flavio Moreira actúan como referentes de una temprana preocupación teórica por los estudios curriculares (Feeney, 2007).

Así es que al analizar los programas de estudio de las materias dedicadas a la enseñanza de la historia de los seis profesorados de historia 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).

En relación a las consultas, los docentes fueron contactados entre los meses de agosto 2015 y mayo 2016. Elegimos como técnica el cuestionario por escrito pues, a los fines de esta investigación, la racionalidad diferida y el meta-análisis propio de la tarea de escritura nos pareció un método propicio para recabar la información solicitada. Las preguntas son precisas, pero habilitan que los docentes consultados puedan explayarse y apuntan a obtener información sobre cómo los docentes universitarios dedicados a la enseñanza de la historia, autores o colaboradores de las propuestas de cátedra analizadas

comprenden las particularidades del campo disciplinar, en este caso, de la enseñanza de la historia. Estas son: ¿cómo podría definir la relación entre la producción de conocimientos en la enseñanza de la historia y la formación inicial del profesorado de historia?, ¿ha notado cambios en materia de enseñanza de la historia en los últimos cinco años?, ¿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 listen 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. Asimismo, en varias ocasiones los docentes consultados tensionaron la formulación de las preguntas y las reinterpretaron cuestión que interesa a la investigación y que ha sido tomada para el análisis que no apunta a evaluarlos sino a mostrar la complejidad que asume la distancia entre norma y práctica en relación con las discusiones del campo disciplinar.

Por otro lado, las discusiones son presentadas en un orden que bien podría ser intercambiable pero que atiende específicamente a los juegos de periodización. Pues nos movemos en la diacronía y la sincronía al pretender construir una mirada explicativa sobre la historia de la enseñanza de la historia en el nivel secundario⁵, las características de la formación inicial del profesorado de historia que son analizadas en términos históricos, institucionales y el surgimiento del campo disciplinar.

En relación a la organización de la tesis el capítulo 1, con carácter introductorio, presenta los antecedentes históricos para el estudio de la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil, sus matrices y cambios producidos durante los siglos XIX y XX. Ofrece un panorama amplio, no pretende ser un estudio exhaustivo, pero permite trazar puntos de

⁵ Utilizaremos en esta investigación el término *nivel secundario* en un sentido amplio para dar cuenta de la enseñanza destinada a jóvenes de entre 11 y 18 años.

encuentro y de contraste entre los modos en que estas sociedades pensaron sus políticas educativas⁶ y especialmente la enseñanza de la historia.

La primera parte de la tesis está compuesta por los capítulos 2, 3 y 4 y presenta el estado de la discusión de la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil.

El capítulo 2, implica una discusión sobre la naturaleza del campo de producción de conocimientos en educación en relación a la enseñanza de la historia. Presenta aspectos del debate entre didáctica general y didácticas específicas en ambos países y revisa los desarrollos de la didáctica de la historia alemana y española ya que estas funcionan como referentes permanentes para los desarrollos del campo disciplinar tanto en Argentina como en Brasil.

Los capítulos 3 y 4 organizan un estado de la cuestión que permite centrar los debates sobre la producción, la investigación en enseñanza de la historia y la formación inicial del profesorado de historia, tanto en Argentina como en Brasil, recortados a partir de los cambios producidos en los años 80 y 90. Cabe aclarar que no integran nuestro objeto de estudio las investigaciones sobre formación continua y cursos de posgrado que han crecido en los últimos años⁷.

En la segunda parte de la tesis, compuesta por los capítulos 5 y 6, analizamos cómo toma forma el campo disciplinar en las propuestas programáticas y en las miradas de los docentes especialistas y formadores.

El capítulo 5 comprende un análisis del contenido curricular y de la bibliografía de los programas de las materias destinados a la formación inicial en enseñanza de la historia

⁶Por *política educativa* entendemos, a lo largo de este trabajo, un conjunto de decisiones tomadas anticipadamente para dar cuenta de las expectativas y orientaciones que una sociedad posee en relación a la escuela (Akkari, 2011).

⁷ A título ilustrativo puede consultarse: Acuña (1996), Avalos (2007), Martínez (2004), Rosemberg (2011), Favarin Marin (2012).

de las seis universidades que integran el muestreo de casos. Esta documentación es analizada a partir del marco conceptual y los desarrollos de los primeros capítulos.

El capítulo 6, presenta el análisis cualitativo de las consultas a profesores argentinos y brasileños especialistas dictantes de cátedras y materias de las universidades que conforman la muestra. Nos interesa contrastar sus puntos de vista (Bourdieu, 1999)⁸ con las formulaciones curriculares de los programas para observar ese espacio, ese intersticio, entre las fuentes visibles y las invisibles (Cuesta Fernández, 1997).

Con el título Enseñanza de la Historia, en portugués: *Ensino do Historia*, reunimos a un conjunto de materias que aunque destinadas a un mismo fin: enseñar a los futuros docentes a enseñar historia, pueden llevar distintos nombres y focalizar algunos aspectos más que otros. Pues como se expone más adelante, este conjunto de materias hacia el interior de los planes de estudio, no solo implica el aprendizaje de saberes relativos a la enseñanza de la historia, su currículum, su didáctica, sino también sus metodologías de investigación, sus prácticas de enseñanza, y por ende implican contenidos relativos al diseño y planificación de clases de historia, elaboración de materiales didácticos y estrategias de comunicación, entre otros.

El análisis y estudio de estos documentos y cuestionarios de respuesta por escrito que se incluyen en el Anexo nos permitió observar la presencia y/o ausencia de contenidos y preocupaciones en relación al campo disciplinar, lo que nos permitió a su vez problematizar nuestros supuestos y conocer mejor la lógica de la relación entre la didáctica

⁸Según Pierre Bourdieu (1999) 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 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” (p. 9)

de la historia y la formación inicial del profesorado de historia, qué formas adopta y con qué características.

Capítulo 1

Historia de la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil.

En este capítulo nos proponemos realizar un recorrido histórico, comparativo, que brinde un panorama sobre la historia de la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil haciendo foco en la educación secundaria. Existe consenso acerca del peso de esta historia como impedimento para el afianzamiento de prácticas de la enseñanza y del aprendizaje de la historia ligadas a los actuales desarrollos de las ciencias sociales. Por ello, primero revisaremos los estudios que dan cuenta del peso del positivismo en la enseñanza de la historia para después caracterizar, mediante el señalamiento de etapas, las características y problemáticas que afectaron a la enseñanza de la historia en ambos países en cada momento histórico. Sin embargo, estos desarrollos no son paralelos, por lo que estableceremos amplios márgenes para poder movernos tanto en la diacronía como en la sincronía.

Contamos como guía para esta propuesta de agrupación con la periodización realizada por Gonzalo de Amézola (2008) para el caso argentino, compuesta de cinco etapas, éstas son: 1ra) 1862 – 1930; 2da) 1930 – 1955; 3ra) 1955 – 1976); 4ta) 1976 – 1993; y 5ta) 1993, hasta la actualidad, y con la efectuada por Thais Nivia de Lima e Fonseca (2004) y Caimi (2001). Aunque estas autoras no proponen directamente una periodización, su modo de historizar la historia de la enseñanza de la historia en Brasil, al combinarlo con el planteo anterior, nos permite organizar cuatro momentos históricos⁹.

⁹ Tanto para el caso argentino como para el brasilero, la bibliografía sobre la historia de la enseñanza de la historia es escasa. Fonseca e Lima (2004) ha rastreado esta producción para el caso brasileño y de las investigaciones realizadas entre los años 1994 – 2004, solo el 18 % se refiere al tema y en forma secundaria.

1.1 El *código disciplinar* de la historia como disciplina escolar.

Desde una mirada sociogenética que articula la historia cultural e institucional y la enseñanza de la historia, varios autores españoles (Cuesta Fernández, 1997; Maestro González, 1997; Fontana, 2003; Serna, 2005; González Muñoz, 1996) consideran que la historia como disciplina escolar¹⁰ se vincula en su origen con la historia del estado-nación. De aquí que sus contenidos curriculares, sus prácticas de enseñanza y su historiografía se consoliden dentro del paradigma positivista de fuerte impacto y tradición en la enseñanza de la historia tanto en España como en Argentina (Finocchio, 1993) y en Brasil (Pinsky, 1988; Lima e Fonseca, 2004). Según los autores españoles citados, esta comunión entre historia del estado-nación y constitución del sistema escolar moderno legitima la adopción, en su momento, de unas prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la disciplina que se constituyen como un *código disciplinar* estructurante, positivista, que delimita la manera en que los sujetos se relacionan con la historia durante la prolongada exposición al sistema escolar y a posteriori. Por *código disciplinar*, Raimundo Cuesta Fernández se refiere a:

... 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. (...) integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases, (Cuesta Fernández, 1997, p. 20).

¹⁰ Lima e Fonseca señalan al respecto: “A designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação” (Lima e Fonseca, 2004, p. 15).

La designación utilizada actualmente define como disciplina escolar o conjunto de conocimientos identificado por un título o rúbrica y dotado de organización propia para el estudio escolar, con finalidades específicas, al contenido del cual se refiere y a formas propias de su presentación” (Lima e Fonseca, 2004, p. 15). La traducción es nuestra. Para un acercamiento al estudio de las disciplinas escolares ver: (Chervel, 1990; Julia, 2001 y 2002).

Siguiendo el concepto de *código disciplinar* el autor sostiene que éste instituye modos de enseñanza y de aprendizaje escolares y que sus fases corresponden al desarrollo del sistema capitalista que tendió a configurar una enseñanza de la historia ligada al enciclopedismo, al memorismo y al nacionalismo. Para su compatriota Pilar Maestro González, el *código disciplinar* de la enseñanza de la historia, también sigue presentando características decimonónicas. Pues, la historia escolar continúa siendo un mero resumen, “no se renueva la inteligibilidad del tiempo histórico, ni de la explicación histórica, ni el papel del historiador o las fuentes, en síntesis no se trabaja sobre el concepto de ‘reconstrucción objetiva’ del pasado”, (Maestro González, 1997, p. 16). Esta concepción decimonónica de la historia, “(...) se acaba convirtiendo en una concepción implícita, no racionalizada, y compartida socialmente” (Maestro González, 1997, p. 12) en la que, según la autora, participan los profesores, la administración pública, los autores de libros de texto, los comunicadores sociales, los alumnos del profesorado y los mismos padres. Por ello, conforma un imaginario social que la investigación en enseñanza de la historia no puede modificar por completo y/o, este proceso, se realiza con muchas marchas y contramarchas.

A su vez, para Luis Fernando Cerri (2010) aunque la elaboración de las características del *código disciplinar* es contextual y a pesar de que las diferencias sociohistóricas para las naciones europeas y americanas son grandes, las marcas de nacimiento de la disciplina escolar historia (nacionalismo, patriotismo, enciclopedismo, memorismo) parecen compartirse en la mayoría de las naciones durante el siglo XIX. En el caso brasilero el *código disciplinar* estaría marcado por la búsqueda de una identidad asimiladora, unificadora y colaboracionista, forjado para una sociedad esclavista y aristocrática en disolución y transición hacia una República federal democrática.

1.2 Cuatro momentos en la historia de la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil.

1.2.1 Mediados del siglo XIX – 1930: surgimiento de las historiografías nacionales y constitución de la disciplina escolar Historia.

Para el caso argentino, Gonzalo de Amézola (2008), divide la historia de la enseñanza de la historia en cinco etapas como se expuso más arriba. La primera etapa, de 1862 a 1930, sin lugar a dudas, está caracterizada por la contribución de Bartolomé Mitre a la construcción de la nación, de su historia y de su historiografía. Militar, presidente, historiador, periodista, escritor, traductor, no sólo publicó las primeras historias científicas sobre el país, sino también creó uno de los primeros colegios secundarios modernos. Es así como el Colegio Nacional de Buenos Aires, fundado en 1863 nace con el fin de sentar las bases para la educación de los sectores medios. Su organización escolar y planes de estudio fueron tomados para la creación de colegios similares.

De este modo, el *relato fundador* mitrista, anclado en el paradigma positivista de largo aliento, organizó la *versión oficial* de la historia argentina y el panteón nacional. Sin embargo, como sostiene Amézola, en los planes de instrucción media anteriores a 1884, “la historia nacional no estaba incluida” (2008, p. 24) y el mayor interés estuvo puesto en la enseñanza de la historia antigua y medieval.

El sucesor de Mitre en la presidencia, Domingo Faustino Sarmiento, no sólo fue el mentor y fundador de las Escuelas Normales que, junto a los Colegios Nacionales, formaron a los educadores, sino también, impulsó fuertemente la educación primaria cuyo gran logro fue la sanción de la ley 1.420 en 1884. Esta ley estableció la obligatoriedad de la

educación primaria y su carácter laico y gratuito. La ley dio respuesta a la imperiosa necesidad de las clases gobernantes de educar y acriollar a los hijos de los cuantiosos inmigrantes que llegaron a la Argentina entre fines del siglo XIX y principios del XX:

Sin embargo, el sistema educativo argentino nunca fue uno solo sino que estuvo dividido históricamente en dos niveles que conformaron culturas educativas muy distintas: la primaria y la secundaria. La Ley de Educación Común 1.420, sancionada en 1884, fundó la matriz de la escuela primaria, que se definió como obligatoria y gratuita. Allí se destacó la impronta de la temprana masificación del sistema educativo argentino, con el objetivo central de la homogeneización cultural, ante el contingente de inmigrantes europeos y la diversidad provincial. En cambio, la educación secundaria se funda sobre un principio opuesto: la selección social. Mientras la escuela primaria sigue el modelo sarmientino del docente vocacional como funcionario de Estado que persigue el ideal civilizatorio de la escuela común, la escuela secundaria se basa en el modelo mitrista enciclopédico de selección de la clase gobernante. Para ello, el dispositivo fundacional incluye muchos profesores designados por su dominio de las disciplinas científicas, un estricto código de conducta y un sistema de exámenes eliminatorios (Rivas, 2010, p. 12 y 13).

Además de la expansión del nivel primario, la reforma educativa de 1884, trajo consigo las bases de la educación patriótica, la obligatoriedad del uso de los símbolos patrios, y el estudio de la gesta heroica. Asimismo, comenzaron a tener lugar las efemérides y se incorporó en los programas de historia del nivel secundario, el estudio de la historia americana colonial, la historia nacional y la historia contemporánea desde la Revolución Francesa. No obstante, “Luego de estos cambios, los contenidos se mantuvieron casi iguales por más de cien años” (Amézola, 2008, p. 24). En cuanto al método de enseñanza, consistía en la adopción de un libro de texto cuyas partes debían ser memorizadas para repetirse en clase y ser ampliadas por la exposición del docente. Por último, cabe destacar que varios de los libros de texto nacionales que se produjeron en la época, tales como

Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de La Plata de Juana Manso o *Lecciones de historia argentina* de Clemente Fregeiro, fueron versiones resumidas de los textos de Mitre avalados por él mismo.

Hasta 1930 se consolidó una enseñanza de la historia argentina que recuperaba el heroísmo de los grandes patriotas como José de San Martín y Manuel Belgrano, y que situaba en el 25 de Mayo de 1810 su punto de partida. Sin embargo, cierto matiz provino del desarrollo de nuevos estudios históricos de la mano de la Nueva Escuela Histórica (1905), grupo de historiadores cuyos referentes, Emilio Ravignani y Ricardo Levene, entre otros, ampliaron las temáticas de estudio que señalaremos en el próximo apartado.

Los trabajos sobre la historia de la enseñanza de la historia en Brasil, a diferencia de la Argentina, suelen remontarse más atrás, a tiempos del Imperio y colocan el origen de la misma como disciplina escolar en los debates y reformas educativas de los años 20 y 30 del siglo XIX, tras la Independencia. Siguiendo a Lima e Fonseca:

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios – ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. Nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a “História Sagrada”, a “Historia Universal” e a “História Pátria”. O debate entorno do que deveria ser ensinado nas escolas, e como isso seria feito, expressava, de certa forma, os enfrentamentos políticos e sociais que ocorriam então no Brasil, envolvendo os liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja (Lima e Fonseca, 2004, p. 42 y 43)¹¹.

¹¹ La constitución de la Historia como disciplina escolar en Brasil – con objetivos definidos y caracterizada como conjunto de saberes originados en la producción científica y dotada, para su enseñanza, de métodos pedagógicos propios – ocurre después de la independencia, en el proceso de estructuración de un sistema de enseñanza para el Imperio. En las décadas del 20 y del 30 del siglo XIX surgieron varios proyectos educativos que, al tratar de definir y organizar los currículos, abordaban una enseñanza de la Historia, que incluía la “Historia Sagrada”, la “Historia Universal” y la “Historia Patria”. El debate en torno a qué debería ser enseñado en las escuelas, y como eso sería realizado, expresaba, de cierta forma, los enfrentamientos políticos

1838, fue un año fundacional para la enseñanza de la historia en el nivel secundario y la historiografía brasileña. En dicho año, no sólo fue creado en Río de Janeiro el Colegio Pedro II, que en sus planes de estudio incluyó la enseñanza de la disciplina escolar historia a partir de la 6ta serie, sino también, el Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) cuya misión consistió en producir una historia brasileña “oficial” y trasmitirla por medio de su enseñanza. Las dos instituciones actuaban en conjunto:

Se ao primeiro atribuía-se a função de formar os filios da nobreza da corte do Rio do Janeiro, oferecendo-lhes uma preparação inicial para assumir os cargos burocráticos do Império, ao segundo cabia a responsabilidade, entre outras, de definir programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina. Nesse contexto, não era raro que os membros do IHGB fossem também professores do Colégio Pedro II (Caimi, 2001, p. 28)¹².

A través de los concursos de monografías, el Instituto llevó adelante la tarea de seleccionar los contenidos y los enfoques que luego se transferían a los programas de enseñanza y a los libros didácticos. Sin embargo, durante casi todo el siglo XIX, la historia mayormente estudiada y consumida en las aulas del colegio Pedro II fue eurocéntrica, centrada en el estudio de la civilización occidental como origen y modelo para toda la historia de la humanidad (Caimi, 2001).

El pensamiento liberal brasileño de la época entendía que a través de la educación se debía formar un ciudadano productivo, obediente a las leyes y respetuoso del sistema político establecido que singularmente privaba a la mayoría del ejercicio de los derechos

y sociales que ocurrían por entonces en Brasil, entre liberales y conservadores, Estado e Iglesia.” (Fonseca e Lima, 2004, p. 42 y 43). La traducción es nuestra.

¹² Si al primero se le atribuía la función de formar a los hijos de la nobleza de la corte de Río de Janeiro, ofreciéndoles una preparación inicial para asumir los cargos burocráticos del Imperio, a los segundos cabía la responsabilidad, entre otras, de definir los programas y los métodos de enseñanza para la recién nacida disciplina. En este contexto, no era raro que los miembros del IHGB fuesen también profesores del Colegio Pedro II (Caimi, 2001, p. 28). La traducción es nuestra.

políticos. Uno de los problemas más importantes para la elite gobernante residió en cómo otorgarle identidad a una nación esclavista compuesta por una enorme diversidad étnica, geográfica, social y cultural. De este modo, durante el Imperio, y posteriormente, se fue consolidando la construcción de una historia nacional que abordaba y daba respuesta a las tensiones tanto sociales como políticas.

Las primeras interpretaciones y producciones de los historiadores asociados al Instituto Histórico y Geográfico Brasileño, no solo explican los orígenes del Brasil moderno sino que, en palabras de Jaime Pinsky (1988), lo constituyen. Por ejemplo, a mediados del siglo XIX, Francisco Adolfo de Varnhagen, quien había ingresado al IHGB en 1841, escribe su *História Geral do Brasil* que a su vez será tomada como modelo y guía por otro asociado, Joaquín Manuel de Macedo, para escribir sus libros didácticos (Lima e Fonseca, 2004). En dicho libro, Varnhagen brinda/constituye una idea de nación brasilera al narrar el episodio de la llamada, por él mismo, “invasión holandesa” (1654). El autor presenta a los propietarios de ingenios azucareros como brasileños y distingue entre indios buenos y patriotas, que colaboraron con los “brasileños”, e indios malos que colaboraron con la Compañía de Indias Occidentales (Pinsky, 1988). Sin embargo, un problema que no aparece resuelto en el relato de Varnhagen es cómo explicar la esclavitud. Otros autores, entrado ya el siglo XX, explican que el carácter de la esclavitud en Brasil sería benigno en oposición al mundo anglosajón debido a la generosidad del portugués y su sentido paternalista, lo que habría llevado a una suerte de integración filial entre amo y esclavo. Este tipo de relato no solo justifica la viabilidad de la esclavitud en Brasil, sino que también explica su mixtura racial.

A pesar de algunas discusiones y algunos cambios en los programas, a lo largo del siglo XIX y a partir del auspicio del IHGB, se produjo y se enseñó “una História

eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia” (Lima e Fonseca, 2004, p. 47)¹³. Los presupuestos de esta formación pueden leerse en la Ley de Educación de 1827, la Constitución del Imperio y la Historia de Brasil auspiciada por el IHGB.

El advenimiento de la República (1889) no alteró la concepción de la historia investigada y enseñada, pero sí se presentó en esta etapa una preocupación mayor por la producción de libros de textos tanto destinados a alumnos como a profesores. También, en este período, se evidencia la intención de reforzar los sentimientos patrios de la población y, para ello, se propone la creación de la materia escolar Instrução Moral e Cívica, con la Reforma Luiz Alves/Rocha Vaz (1925) que además acompaña las tendencias nacionalistas de las décadas del 10 y del 20.

En 1927 tuvo lugar en la ciudad de Curitiba la Iª Conferencia Nacional de Educación cuya discusión se centró en la educación moral y cívica. Los educadores y educadoras allí reunidos, acordaron con la idea de que desde el nivel primario en adelante los niños y niñas debían aprender a amar a la patria, el himno nacional, la constitución nacional, el culto a la bandera. El programa educativo de los nacionalistas se basó en tres principios: combatir la extranjerización de Brasil, darle visibilidad al problema del analfabetismo y difundir la escuela primaria. Esta etapa es acompañada por una intensa labor en materia de legislación educativa cuyo punto máximo podríamos decir que es la creación de las universidades de Río de Janeiro (1920) y de Minas Gerais (1927).

¹³ una Historia eminentemente política, nacionalista y que exaltaba la colonización portuguesa, la acción misionera de la Iglesia católica y la monarquía (Lima e Fonseca, 2004, p. 47). La traducción es nuestra.

José Veríssimo fue uno de los referentes en materia de pedagogía al iniciarse el período republicano. Para éste, el país debía avanzar en la creación en un sistema educativo nacional que propiciara la formación de una conciencia nacional y patriótica:

Concretamente, o ensino de história devia contemplar o estudo dos feitos de brasileiros ilustres e suas biografias; incentivar a realização de festas comemorativas as datas nacionais: promover visitas a museus e monumentos nacionais e ensinar cantos patrióticos. Na escola primária, o ensino devia acontecer com base em contos os cantos populares, bem como em pequenas histórias e fábulas sobre nossos costumes. Ainda, a proposta de construir a identidade nacional implicava a reconstrução da história de alguns homens notáveis, transformando-os em heróis nacionais. Tais figuras serviriam de exemplo para as ações das crianças e jovens, pois simbolizavam toda a virtude e a moral das quais a jovem República necessitava para se fazer forte e unitária (Caimi, 2001, p. 31)¹⁴.

1.2.2 1930 – 1970: expansión de la matrícula escolar, afianzamiento de la historia nacional como disciplina escolar en desvinculación con la práctica historiográfica.

En la Argentina, los años que van de 1930 a 1955, siguiendo la periodización de Amézola (2008), se caracterizan por los combates entre liberales y nacionalistas a propósito de la historia. Los primeros identificados con la *historia oficial* de tradición mitrista y los

¹⁴ Concretamente, la enseñanza de la historia debía contemplar el estudio de los actos de brasileiros ilustres y sus biografias; incentivar la realización de fiestas conmemorativas para los aniversarios patrios: promover visitas a museos y monumentos nacionales y enseñar cantos patrióticos. En la escuela primaria, la enseñanza debía producirse en base a cuentos, cantos populares, pequeñas historias y fábulas sobre nuestras costumbres. Además, la propuesta de construir la identidad nacional implicaba la reconstrucción de la historia de algunos hombres notables, transformándolos en héroes nacionales. Tales figuras servirían de ejemplo para las acciones de los niños y jóvenes, pues simbolizaban toda la virtud y toda la moral que la joven República necesitaba para hacerse fuerte y unitaria (Caimi, 2001, p. 31). La traducción es nuestra.

segundos con el *revisiónismo histórico*. Siguiendo a Fernando Devoto y Nora Pagano (2009):

... en las definiciones se superponen tres criterios diferentes y no siempre compatibles para delimitar el revisionismo. El primero es de naturaleza institucional. El revisionismo sería una “contrahistoria” practicada desde espacios de la sociedad civil en oposición a la historiografía ejercida desde las instituciones estatales. El segundo es de naturaleza ideológico-política. El revisionismo sería la lectura del pasado proveniente de los nacionalismos argentinos primero y del peronismo después. El tercero es el más propiamente historiográfico: el revisionismo sería una nueva interpretación del pasado argentino, en especial del período 1820-1852 (Devoto y Pagano, 2009, p. 202).

No entraremos aquí en las discusiones historiográficas más detalladas, pues es importante destacar que para los revisionistas la historia escolar fue objeto de preocupación y en relación a ella el panteón de próceres. Su meta no sólo fue instalar a Juan Manuel de Rosas como héroe de la patria, sino desalojar de dicho panteón a quienes no merecían elogios como Bernardino Rivadavia o Mitre (Quattrocchi – Woisson, 1995). Esta nueva interpretación del pasado, nacionalista y reivindicadora de la figura de Rosas, no logró desplazar a los herederos del mitrismo de la Academia Nacional de la Historia, creada en 1838, y del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, pero sí, para 1939, “los años de su gobierno ya no aparecen calificados de ‘tiranía’ en los planes de primaria sino como ‘Rosas y su época’” (Amézola, 2008). Hacia 1950, se lo incorpora al grupo de “respetables” del siglo XIX, lo que “sugiere la continuación de una tendencia ya existente de incorporar a Rosas en la historia aceptada como legítima, más que un intento de reemplazar una historia oficial por otra como intentaban los revisionistas” (Plotkin, 1994, p. 197).

En esta misma etapa se consolida el calendario escolar y, en 1949, tiene lugar otra modificación curricular en el plan de estudios para la educación media, por el cual la

relación entre la cantidad de años dedicados a la historia universal y a la nacional se invierten, destinándose los dos primeros años a la primera y los últimos tres a la segunda (Amézola, 2008). Cabe destacar, siguiendo a Alejandro Cattaruzza (2009), que durante los gobiernos peronistas la tasa de crecimiento anual escolar creció en forma importante y los “avances más significativos tuvieron lugar en el nivel secundario” (p. 234). Retomando a Axel Rivas:

A diferencia de la expansión continua de la primaria, la educación secundaria expresa grandes saltos, “explosiones de acceso”. El primero de ellos se da durante el peronismo, con la multiplicación de escuelas y el reconocimiento del derecho a la educación de numerosos sectores populares. Si en los primeros treinta años del siglo XX se sumaron apenas unos 80 mil alumnos a la escuela secundaria, entre 1930 y 1960 acceden 480 mil nuevos estudiantes (Rivas, 2010, p. 14).

Por su parte, en Brasil, con el *Estado Novo* y la creación del Ministerio de Educación y Salud Pública (1930), la Reforma Francisco Campos (1931) avanzó en la centralización de los programas e instrucciones sobre la historia y su enseñanza (Lima e Fonseca, 2004), dejando de lado una larga tradición de autonomía en la toma de decisiones sobre los contenidos de los programas de estudio y apartando a las asociaciones de educadores de las mismas. La Reforma eliminó la materia Instrucción Cívica y Moral e intentó consolidar la enseñanza de la historia nacional pero sin separarla de la historia universal o general frente a la tendencia a privilegiar la historia de la civilización. De este modo, historia y geografía fueron las materias encargadas de la formación patriótica. El discurso de Getulio Vargas era claro en este aspecto: “(...) todos precisam ser educados dentro da doutrina do Estado Novo. Desapareceu e tem de desaparecer a exterioridade do

livre didatismo. Agora precisa ser estabelecida a doutrina do Estado”, (citado en: Caimi, 2001, p. 37)¹⁵.

En 1940 Gustavo Capanema, Ministro de Educación, determinó la inclusión de la historia de Brasil como disciplina autónoma en los programas de enseñanza secundaria (Caimi, 2001) y confirmó el objetivo fundamental de la enseñanza de la historia: la formación moral y patriótica. En los cursos de historia los estudiantes debían desarrollar su conciencia patriótica a través del aprendizaje de los episodios y próceres más importantes del pasado nacional (Serrano [1945], citado en: Lima e Fonseca, 2004, p. 55 y 54).

En síntesis, el Estado Novo articuló en la práctica, a través de su política educativa, las disposiciones discutidas, pensadas e ideadas por los educadores nacionalistas desde el final del Imperio.

Entre los años 50 y 60 se produce una ruptura con la preeminencia del IHGB y la enseñanza de la historia comienza a ser objeto de nuevas experiencias pedagógicas. Según Elza Nadai (1992-1993) este cambio es producto de la combinación de dos importantes experiencias. La primera, la creación en 1934 de los cursos universitarios destinados a la formación de profesores en la Universidad de San Pablo, que recibió como docentes a intelectuales franceses altamente reconocidos como Fernand Braudel, Lucien Febvre y Claude Lévi-Strauss, entre otros. Esta experiencia permitió a muchos profesores en formación conocer tanto las nuevas corrientes teóricas de la época como los debates historiográficos. Se trató de estudiar y conocer la historia no como un producto final sino como el resultado de una práctica historiográfica que implica pensar históricamente. La segunda, la actuación del Instituto Superior de Estudios Brasileiros (ISEB) que durante su

¹⁵ ... todos precisam ser educados dentro de la doctrina del Estado Nuevo. Desapareció y tendió a desaparecer visiblemente el libre didatismo. Ahora precisa ser establecida la doctrina del Estado, (citado en: Caimi, 2001, p. 37). La traducción es nuestra.

existencia (1955 – 1964) se constituyó en un centro de investigación, enseñanza y divulgación de las ciencias sociales, que desde una postura teórica e ideológica heterogénea, asumió la tarea de producir conocimiento desde y para la comprensión de la realidad brasilera. En palabras de Caimi:

É inegável, no plano teórico, a contribuição do Iseb para a desconstrução da tese da neutralidade científica no campo das ciências sociais e a defesa da postura militante e engajada do intelectual nos problemas de sua época. O grupo de história do Iseb, coordenado pelo professor Nelson Werneck Sodré, constituiu o que veio a ser chamado de *História Nova do Brasil*. Referindo-se à publicação de monografias para estimular a renovação do ensino de história no nível médio, Sodré afirma: “A situação desse ensino era lastimável, reconhecidamente: nele a História não passava de mero arrolamento de dados, de mistura com algumas anedotas, desprovida a matéria de qualquer interesse. Tratava-se, enquanto não era possível refundir totalmente tal ensino, de proporcionar aos professores de nível médio, entre os quais havia muitos elementos capazes, textos que lhes permitissem fugir à rotina dos compêndios didáticos adotados, ampliando as perspectivas da História e proporcionando mais do que conhecimentos, um método capaz de, ainda no nível médio, mostrar aos jovens as verdadeiras razões históricas dos acontecimentos, atraindo-os para uma ciência apta a enriquecer-lhes os espíritos” (Caimi, 2001, pp. 40 y 41)¹⁶.

La tercera etapa en Argentina, 1955 – 1976, se caracteriza por la continuidad tanto en términos pedagógicos como historiográficos de la disciplina escolar historia en el nivel secundario, esto es una educación histórica destinada al estudio de los hechos y

¹⁶ Es innegable, en el plano teórico, la contribución del Iseb para la deconstrucción de la tesis de la neutralidad científica en el campo de las ciencias sociales y la defensa de la postura militante y comprometida del intelectual con los problemas de su época. El grupo de historia del Iseb, coordinado por el profesor Nelson Werneck Sodré, constituyó lo que vino a ser llamado *Historia Nueva del Brasil*. Refiriéndose a la publicación de monografias para estimular la renovación de la enseñanza en el nivel medio, Sodré afirma: “La situación de la enseñanza era lastimosa: la Historia no pasaba de mera sucesión de datos, de mezcla con algunas anécdotas, desprovista la materia de cualquier interés. Se trataba, en tanto no era posible refundir totalmente tal enseñanza, de proporcionar a los profesores del nivel medio, entre los cuales había muchos elementos capaces, de textos que les permitiesen huir de la rutina de los compendios didácticos adoptando, ampliando las perspectivas de la Historia y proporcionando más que conocimientos, un método capaz, en el nivel medio, de mostrar a los jóvenes las verdaderas razones históricas de los acontecimientos, atrayéndolos a una ciencia apta que les pudiese enriquecer los espíritus” (Caimi, 2001, pp. 40 y 41). La traducción es nuestra.

personalidades que forjaron la nación. Sin embargo, la brecha entre la historia escolar y la historia que se discute en los medios y/o se enseña e investiga en las universidades se fue ensanchando cada vez más. Por un lado, en esta etapa no podemos dejar de recordar brevemente cuáles fueron los aportes de la renovación historiográfica encabezada por historiadores interesados por la actualización disciplinar cuyo mayor referente fue José Luis Romero. En el escenario posperonista este grupo diverso supo proponer nuevas preguntas, nuevos problemas, nuevos objetos, nuevos métodos y prácticas historiográficas, acompañados de un intenso intercambio internacional y diálogo con las expansivas ciencias sociales.

Sin embargo, la intervención de las universidades en 1966 marcó un hito clave en este proceso de renovación pues muchos de estos historiadores debieron enfrentar el exilio interno o externo. Siguiendo a Fernando Devoto y Nora Pagano (2009), por ejemplo, Tulio Halperin Donghi y Nicolás Sánchez Albornoz se instalaron definitivamente en universidades norteamericanas; otros se replegaron en instituciones privadas como Roberto Cortés Conde o Ezequiel Gallo; otros permanecieron en universidades del interior como Reyna Pastor, Carlos Assadourian, o José Carlos Chiaramonte hasta las nuevas intervenciones universitarias del gobierno de Isabel Perón: “Así la transmisión institucional de saberes o la formación de discípulos se interrumpió bruscamente” (Devoto y Pagano, 2009, p. 431).

Por el otro, la discusión que primaba en el debate público de la época lejos estaba de las preocupaciones de la renovación historiográfica, sino tuvo como actores estelares a revisionistas y defensores de la “Historia oficial”. Tras el golpe de Estado, sus defensores caracterizaron al peronismo como “segunda tiranía”. Como señaló Alain Rouquié (1994), testigo de estas discusiones, las pujas pro o anti Rosas y pro o anti Perón, primaban en el

escenario político ideológico de la época distanciándose muchísimo de los temas que se discutían en el resto de América Latina tales como el problema del desarrollo y la modernización económica.

Continuando con el planteo de Amézola (2008), en esta etapa, la historia que es enseñada en el nivel secundario se distancia cada vez más tanto de la renovación historiográfica como de las preocupaciones y debates sostenidos por revisionistas y partidarios de la historia oficial. Sin embargo, los manuales de la época, algunos sumamente exitosos como los de José. C. Ibáñez, fueron incorporando el rosismo como tema de enseñanza. Un análisis pormenorizado de los mismos, como realiza Amézola (2008), evidencia también como el currículum editorial fue acompañando y justificando el ejercicio autoritario del poder:

Así, los libros absorbieron y, a la vez, difundieron en la escuela una manera de pensar que, en un contexto caracterizado por la inestabilidad política, instalaba en el sentido común la creencia de que un gobierno de mano dura era preferible al desorden, sin importar si se atropellaban los derechos de los ciudadanos, ya que el peligro de una nueva “anarquía” (como aquella a la que Rosas había puesto en caja en el siglo XIX) era el mal mayor (Amézola, 2008, p. 42).

Tampoco el régimen dictatorial instalado a partir de 1964 trajo consigo grandes cambios en la tradición de enseñanza de la historia brasilera, puesto que la necesidad de adoctrinamiento y control del gobierno autoritario articuló con los supuestos de una enseñanza de la historia basada en los grandes logros de la patria nacional y sus prohombres. Nuevas materias para la educación primaria, secundaria y superior, tales como Educación Moral y Cívica, Organización Social y Política del Brasil y Estudios de los

Problemas Brasileños fueron implementadas a partir de 1971 en el marco de la Doctrina de Seguridad Nacional con el objetivo de:

... a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum;
o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Decreto lei n. 68.065, 14/01/1971, citado em Lima e Fonseca, 2004, p. 57)¹⁷.

Sin embargo, no podemos dejar de destacar algunos aspectos clave de la política educativa de los años pos golpe militar. Siguiendo a Selva Guimarães Fonseca (2003), el estado desfinanció el sistema educativo y utilizó la reforma constitucional de 1967 como instrumento legal para ello. De 1965 a 1975 el presupuesto nacional para la cartera de educación decreció de 10,6% a 4,3% y, en contraposición a este hecho, creció y se expandió el sistema de enseñanza privada en todos los niveles educativos.

Uno de los objetivos de La Reforma Universitaria de 1968 tuvo un sentido desmovilizador, atacó duramente la organización del movimiento estudiantil y la autonomía universitaria. Aunque propició la expansión del nivel superior, impuso el control de la matrícula mediante procedimientos clasificatorios como la unificación de los exámenes

¹⁷(...) la preservación, el fortalecimiento y la proyección de los valores espirituales y éticos de la nacionalidad; el fortalecimiento de la unidad nacional y del sentimiento de solidaridad humana; el culto a la Patria, a sus símbolos, tradiciones, instituciones, y a los grandes próceres de su historia; la preparación del ciudadano para el ejercicio de las actividades cívicas con fundamento en la moral, en el patriotismo y en la acción constructiva dirigidas al bien común; el culto a la obediencia de la Ley, la fidelidad al trabajo y la integración a la comunidad (Decreto ley n. 68.065, 14/01/1971, citado en Lima e Fonseca, 2004, p. 57). La traducción es nuestra.

vestibulares (exámenes de ingreso), la matrícula por disciplina, la departamentalización y el control administrativo e ideológico de los profesores. El decreto ley 477 de 1969 prohibió cualquier forma de manifestación política no autorizada, provocativa o subversiva.

Respecto a la educación secundaria, la dictadura militar intentó avanzar sobre la profesionalización de la educación media, medida que fue altamente discutida y resistida. Sin embargo, el objetivo de disolución y vaciamiento de los estudios humanísticos en el currículum fue alcanzado durante el período 1964 – 1985 mediante las siguientes medidas: reemplazo de historia y geografía por estudios sociales, reducción de la carga horaria para historia y geografía en el nivel medio, implementación de los cursos de *licenciaturas* (profesorados) cortas. Siguiendo a Fonseca:

Esses cursos formaram uma geração de professores polivalentes, com habilitação para ministrar aulas de história, geografia, educação moral e cívica; tendo como principal objetivo a descaracterização das ciências humanas como campo de saberes autônomos, tais cursos apresentavam-nas transfiguradas – as ciências humanas eram transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social (Fonseca, 2003, p. 20)¹⁸.

1.2.3 Los años 70 y 80. Autoritarismo, ruptura y continuidades en la enseñanza de la historia.

Para fines de los 70 la enseñanza de la historia en Brasil comprendía un enfoque de la historia político-institucional patrioterica y lineal en términos cronológicos, compuesto de

¹⁸ Esos cursos formaron a una generación de profesores polivalentes, con habilitación para dictar clases de historia, de geografía, de educación moral y cívica; teniendo como principal objetivo la descaracterización de las ciencias humanas como campo de saberes autónomos, tales cursos las presentaban en forma transfigurada – las ciencias humanas eran transmitidas como un mosaico de conocimientos generales y superficiales de la realidad social (Fonseca, 2003, p. 20). La traducción es nuestra.

un relato que explicaba las desigualdades sociales por razones naturales. El cuadripartidismo clásico de las historias generales europeas era completado con una división tripartita para el estudio de la historia nacional (Colonia, Imperio y República). En términos didácticos, el método pedagógico se basaba en la palabra del profesor o en la autoridad del libro de texto, cualquier actividad debía ser dirigida, además las actividades de transcripción de textos indicados por el profesor eran centrales (Lima e Fonseca, 2004).

Para el caso argentino, retomando el planteo de Amézola (2008) respecto de la historia de la enseñanza de la historia en Argentina, la cuarta etapa (1976 - 1993), que a su vez, también podemos sub-dividir en otras dos sub-etapas, de 1976 a 1983 y de 1983 a 1993, se evidencia como más disruptiva, puesto que la última dictadura militar (1976 – 1983) llevó la persecución ideológica a todos los niveles del sistema educativo. Como bien describe y sintetiza Marcos Novaro:

El 21 % de las desapariciones que años después documentaría la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) tuvo por blanco a estudiantes y el 6 % a docentes; los obreros y los empleados constituyeron, respectivamente, el 30 y el 18 %. Los militares sostenían que a través de la educación se difundía el “virus subversivo” que penetraba luego en todos los estamentos y ámbitos sociales. Con esta convicción, la jefatura del Ejército lanzó en 1977 la ‘Operación Claridad’: más de 8000 docentes de escuelas primarias, secundarias y universidades fueron cesanteados e inhabilitados. Muchos de ellos engrosarían luego las listas de secuestros. Tal como ocurriera en el campo sindical, esta represión contó con un significativo respaldo civil. Cabe destacar las campañas de revistas como *Gente y Para Ti*, que lograron que el Ministerio de Educación prohibiera varios libros escolares y difundieron entre los padres la paranoia anticomunista. La delación también fue alentada por ese ministerio a través de instrucciones a directores de escuela, docentes, padres y alumnos (Novaro, 2010, p.145).

Asimismo, en la resolución N° 538, también de 1977, el Ministerio de Educación de la Nación resuelve distribuir el folleto titulado *Subversión en el ámbito educativo*.

(Conozcamos a nuestro enemigo), documento de 75 páginas que compuesto por una presentación, cuatro capítulos y anexo, tiene como fin: “facilitar la comprensión del fenómeno subversivo que vive la Argentina (...) especialmente en el ámbito educativo” (1977, MEC, p. 6), para enseñar al cuerpo directivo y docente qué es la “subversión”, cómo “opera” en los ámbitos educativos y cómo es reconocible su “accionar” desde el nivel inicial hasta el superior. El documento insiste en la necesidad de contar la “verdadera historia” de los últimos años del pasado nacional y da cuenta de cuál debería ser su sentido:

... la historia se comporta como elemento orientador de la acción formativa, razón por la cual, la misma deberá ser explicada con absoluto respeto de la verdad y con juicios objetivos de sus protagonistas. Ello significa que, la crítica, sea positiva o negativa, sólo debe responder a la necesidad de consolidar los valores básicos de nuestra civilización, a la luz de: la Constitución y los principios republicanos en que se funda; la democracia y sus instituciones libres; el significado trascendente de la ley; la moral pública y privada y el sentido de los derechos y responsabilidades del individuo frente al Estado y la sociedad (MEC, 1977, p. 60).

Las operaciones ideológicas del discurso de la dictadura militar son más que evidentes. En sí, la fuente nos interesa para observar la continuidad de un enfoque tradicional positivista de la enseñanza de la historia. Sin embargo, específicamente, el gobierno militar introdujo dos modificaciones, la primera consistió en la alternancia en los programas de estudio de unidades de contenido referidas a distintas escalas: “Historia Europea”, “Historia Americana” e “Historia Argentina” y la prohibición del pedido de compra de un único libro de historia, un manual, para el ciclo escolar en las escuelas públicas, (Amézola, 2008, pp. 47 y 46). La primera medida, en el mejor de los casos, propuso el tratamiento sincrónico del pasado y colocó el eje en el estudio de la “Edad

Contemporánea”. La segunda medida, quizás contribuyó al desuso del libro de texto en la enseñanza de la materia.

Hasta aquí, siguiendo una posible periodización y visitando las lecturas que nos propone el autor citado, hemos dado cuenta de cómo la enseñanza de la historia en la Argentina no sufrió grandes cambios ni alteraciones en su matriz positivista y fue permeada, siempre, por el debate ideológico-político más que por el pedagógico o historiográfico.

Volviendo a Brasil, tras el inicio de la crisis del gobierno dictatorial a principios de los 80, varios estados comenzaron a llevar adelante sus propias discusiones sobre las reformas de los programas de estudios, por ejemplo, en San Pablo se insistió en dotar a la enseñanza de la historia de una perspectiva más crítica que permitiera reconocer los conflictos propios de la sociedad brasilera e incorporar a las clases menos favorecidas como sujetos de la historia. En Minas Gerais se presentó a través de los libros didácticos una organización de los contenidos de la historia general y nacional de manera integrada a través de la utilización del concepto de *modo de producción* (de las comunidades primitivas al modo de producción capitalista), un caso similar también fue Río de Janeiro, (Lima e Fonseca, 2004).

Desde Minas Gerais se extendió la noción de que la historia y su producción debían considerarse como una construcción cultural. De este modo, la tendencia materialista procuraba una ruptura con la enseñanza de la historia tradicional, y comprendía la necesidad de que los alumnos se apropiaran de una serie de conceptos considerados clave, tales como relaciones sociales, transición, clase dominante/clase dominada, otros.

No faltaron tampoco las críticas a esta organización curricular, ya que los profesores y especialistas en educación fueron apuntando cómo este programa de estudios

propone la enseñanza de una historia abstracta, basada en una idea lineal de sucesión de modos de producción en la que el interés reside en estudiar estructuras económicas simplificando la idea de sujeto de la historia para solo hablar *de estado y burguesía perversa versus clase operaria dominada* (Fonseca e Silva, 2004). Esta tendencia materialista fue matizada desde fines de los años 80, y principios de los 90, con otra de renovación que introdujo en los libros didácticos y en los programas de enseñanza los siguientes enfoques historiográficos: historia de la vida cotidiana e historia de las mentalidades. Estas propuestas también fueron avaladas más tarde por la sanción de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) en 1994 y por el boom editorial producido por la re-activación del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD).

Para Flávia Caimi, la década de 1980 puede considerarse como:

...um período de transição paradigmática, caracterizada pela negação dos modelos teóricos, historiográficos e didático-pedagógico da história ensinada até então. Foi uma década em que as concepções fechadas e absolutas da história foram desacreditadas; os mitos e estereótipos presentes na historiografia nacional foram pouco a pouco sendo desconstruídos; a crença na memória oficial e na busca da identidade nacional, por médio da homogeneização das relações sociais, políticas e económicas, foi seriamente abalada; os heróis das biografias políticas da história pátria foram, em alguma medida, substituídos pelos “heróis” da mídia (...) (Caimi, 2001, p. 18)¹⁹

Interesa destacar que la implementación de los PCNs oficializó en el ámbito nacional la separación de la historia y la geografía que la Ley Federal N° 5.692 de 1971

¹⁹ ...un período de transición paradigmática, caracterizada por la negación de los modelos teóricos, historiográficos y didáctico-pedagógicos de la historia enseñada hasta ese momento. Fue una década en que las concepciones cerradas y absolutas fueron desacreditadas; los mitos y estereotipos presentes en la historiografía nacional fueron poco a poco deconstruidos; la creencia en la memoria oficial y en la búsqueda de la identidad nacional por medio de la homogeneización de las relaciones sociales, políticas y económicas, fue seriamente fracturada; los héroes de las biografías políticas de la historia patria fueron, en alguna medida, substituidos por los “héroes” de los medios (...) (Caimi, 2001, p. 18). La traducción es nuestra.

había reducido al área de los Estudios Sociales. Este retorno de las disciplinas a los currículos de la Educación Fundamental y Media, sumado al trabajo que varios especialistas y docentes realizaron desde fines de los años 80, nos referimos a la creación de los Encuentros Nacionales de Perspectivas de Enseñanza de la Historia (1988) y de Investigadores en Enseñanza de la Historia (1993), dio impulso a la producción de conocimientos y materiales didácticos, creando una red para el intercambio y la actualización docente.

Sin embargo, y al igual que en la Argentina, los libros de texto escolares continúan gravitando fuertemente en el aula en las clases de historia indicando, de algún modo, qué historia enseñar y cómo, reproduciendo una tradición de enseñanza de la historia que en términos sociogenéticos continúa remitiéndose a los orígenes de esta disciplina escolar, en otras palabras, a una concepción de la historia lineal-cronológica, europea y cuatripartita.

El *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) fue creado en 1985 para evaluar libros didácticos para la *Ensina Fundamental* (7 a 14 años), sin embargo, las medidas regulatorias estatales sobre la compra y producción de libros didácticos en Brasil son de larga data (Stamatto, 2011). Una de las preocupaciones del Ministerio de Educación, a principios de los años 90, fue la creación de la comisión de evaluación de la calidad de los libros de textos del PNLD (Da Silva y Gimarões Fonseca, 2010). El resultado del análisis de ochenta libros escolares para el estudio de las ciencias sociales fue el siguiente: los libros se caracterizaban por fragmentar y simplificar los objetos de estudio y enseñanza, utilizar un vocabulario pobre y no incorporaban actividades tendientes a promocionar el aprendizaje crítico-reflexivo, la investigación y la creatividad. Actualmente, cada año el MEC publica la *Guia de livros didáticos*, que establece los parámetros basados en los PCNs con los que se evalúan los libros de texto y los resultados de dicha evaluación para

que las escuelas puedan consultarlos y realizar sus pedidos. Una de las últimas *Guias*, la que fue publicada en el año 2010, de 25 colecciones, aprobó dieciséis y un 94% de ese total estuvo compuesto por textos de “Historia Integrada”, el resto lo fue de “Historia Temática”. De este modo, la mayoría de los libros de textos para la enseñanza de la historia en la enseñanza secundaria en Brasil refuerzan una concepción conservadora, puesto que la llamada “Historia Integrada” se caracteriza por una cronología de base europea aunque intenta “integrar”/“intercalar” temas de la historia americana, brasilera y africana. Y esto sucede a pesar de que los lineamientos de los PCNs traccionan hacia una suerte de enseñanza de la historia mucho más problematizadora y temática.

De manera similar a Brasil, y a diferencia de Europa, en la Argentina los cambios en la enseñanza de la historia hasta la Reforma Educativa de 1993 pueden leerse de modo más claro desde un plano político que historiográfico o pedagógico. Las mutaciones del nacionalismo, el revisionismo, el particular enfoque histórico del peronismo, y la censura impuesta por la última dictadura militar, le dieron matices a la tradición memorista de la enseñanza de la historia (Amézola, 2008). En los 80, los cambios en la enseñanza de la historia se produjeron desde las transformaciones macrosociales ligadas a la apertura democrática y a la transformación del mercado editorial de textos escolares. De este modo, las editoriales españolas introdujeron perspectivas renovadas en cuanto a la enseñanza de la historia. Los libros comenzaron a presentar “un nuevo formato que incluía un espacio significativo para ilustraciones, fuentes y actividades para trabajar en el aula. A la vez, los textos presentaban algunas aperturas a nuevas temáticas aunque todavía superpuestas con los contenidos tradicionales” (Amézola, 2008, p. 50).

Esta larga tradición en enseñanza de la historia como disciplina escolar, caracterizada por un código disciplinar memorístico que se perpetúa sufre igualmente un

clivaje tanto en Argentina como en Brasil tras las Reformas de ambos sistemas educativos producidas en los años 90²⁰.

1.2.4. Los años 90: Reformas y renovación de los enfoques de la enseñanza de la historia.

En 1993 en Argentina se sanciona la Ley Federal de Educación 24.149 que trajo consigo grandes modificaciones en la estructura educativa vigente hasta entonces. Amplió el nivel primario a 9 años con el fin de extender también los años obligatorios de escolarización. Las escuelas secundarias pasaron a ser escuelas polimodales de 3 años. Las áreas de estudios sociales y naturales reemplazaron a las disciplinas en las escuelas generales básicas (EGB). La reforma se impuso aunque no tuviera apoyo mayoritario ni consenso de los actores políticos de la oposición ni de los gremios docentes, (Nosiglia, 2007). Sin “un diagnóstico certero de la situación educativa (tanto respecto de cuáles eran los problemas prioritarios por solucionar como de cuantos eran los recursos necesarios para superarlos)” (Nosiglia, 2007, p.113) se puso en marcha entre 1994 y 1995 la reforma de los contenidos de la enseñanza.

Respecto a la historia y sus programas de estudio, su revisión demostró que la materia se encontraba desactualizada en relación a contenidos, métodos y enfoques. Se priorizaba la historia del estado-nación y de los grandes héroes de la patria, privilegiando el tiempo cronológico lineal y el memorismo como método de estudio, como ya se ha señalado antes. Como producto de las discusiones llevadas adelante por los especialistas consultados, en los 90 se produjeron cambios e innovaciones positivos desde el punto de

²⁰ Parte del planteo que sigue a continuación se encuentra en Cuesta, V. y Linare, C. (2014).

vista curricular, ya que el trabajo sobre los contenidos básicos comunes (CBC) permitió el acercamiento entre la historia enseñada y la historia investigada (Maestro González, 1997).

Siguiendo a Gonzalo de Amézola:

Aparecen también nuevos sujetos históricos (la “historia desde abajo”, las mujeres, los jóvenes, los niños), nuevas fuentes (las imágenes, los testimonios orales), nuevos métodos de análisis (como la microhistoria) y un nuevo período sobre el que antes se consideraba que no se podía hacer un análisis histórico (la historia reciente). Las fronteras entre las novedades se volvieron difusas y para darles alguna forma de orden, se incluyó a todas estas heterogéneas perspectivas en una gran bolsa que se dio en llamar “nueva historia” (...). Otra novedad fue que la historia contemporánea y el pasado reciente adquirirían una importancia central, contrariamente a lo que ocurría antes de la reforma, cuando se le adjudicaba ese lugar a la primera mitad del siglo XIX, donde se concentraba la impronta patriótica tradicional (Amézola, 2008, p. 58 y p. 60).

En el año 2003 asume la cartera educativa Daniel Filmus con el inicio del mandato del presidente Néstor Kirchner. Las primeras tareas de la nueva gestión en materia educativa consistieron en la elaboración de instrumentos de política educativa. Uno de estos documentos, siguiendo a la ya citada María Catalina Nosiglia, presenta “un breve diagnóstico de la situación de la educación en 20 años de la democracia” (...) “de la cual se hace responsable [de su deterioro] exclusivamente al gobierno de Menem y su cuestionada LFE [Ley Federal de Educación]” (Nosiglia, 2007, p. 116).

Un segundo documento destaca que:

...las condiciones de desigualdad social provocaron entre otros problemas, un sistema segmentado en circuitos diferenciales de calidad de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo que profundiza esta inequidad provocada por la situación económica y social en que se inserta el sistema educativo. Dado que el objetivo es lograr que el sistema educativo tenga bases comunes y equivalentes de aprendizaje para todos los alumnos, se deberá

identificar núcleos de aprendizajes prioritarios para todos los niveles, que serán el punto de partida y los referentes para la tarea docente, la participación de la familia, la orientación para los programas que emprenda el Ministerio Nacional y los acuerdos que se formalicen con las provincias y los proceso de evaluación.

A partir de este documento, se pone en marcha la elaboración de los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP), tarea, que supuso, de algún modo, la selección de algunos de los contenidos de la LFE (Nosiglia, 2007, p. 116).

Uno de los aspectos más cuestionados de esta Ley fue el cambio en la estructura del sistema educativo, especialmente en el nivel secundario, lo que resultó en una nueva modificación en el año 2006. A través de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) se intentó recuperar su identidad restableciendo la estructura de cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior, extendiendo la obligatoriedad hasta el último año de la escuela secundaria.

Sin embargo, la Ley en su Título II, art. 15, establece que las provincias podrán optar entre una estructura de siete años para el nivel primario y 5 años para el nivel secundario, o 6 años para cada nivel, primario y secundario respectivamente. Bajo el marco de la LEN las provincias iniciaron nuevamente un proceso de reforma de los contenidos que, para el caso de la enseñanza de la historia, refuerza aquellos referidos a la historia del tiempo presente.

En síntesis, nos encontramos en presencia de un sistema educativo federal que desde los años 90 no puede resolver cierta tensión que se genera al delegar en cada provincia la construcción y puesta en marcha del funcionamiento del sistema escolar sin entrar en contradicción con las políticas educativas del nivel central.

Por su parte, en Brasil, la Ley Federal de Educación de 1996 no generó tanta tensión respecto de la estructura académica. Puesto que la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*

Nacional 9.394 (LDB) no modifica la estructura curricular y preserva la división entre Enseñanza Fundamental (9 años) y Media (3 años), casi vigente desde los orígenes del sistema educativo brasileño moderno.

En cuanto a los PCNs, estos son instrumentos abiertos y flexibles para el mejoramiento de la calidad educativa, no constituyen un modelo homogéneo ni impositivo. Están organizados por ciclos, materias y ejes temáticos, han sido diseñados para orientar los procesos de programación de la enseñanza en los diferentes niveles de concreción del currículum: nacional, estadual y municipal, institucional y áulico. Son documentos extensos, cada uno de unas 100 páginas promedio, que sistematizan cuantiosa información acerca del diagnóstico, la historización y la actualización disciplinar de los campos de producción de conocimientos referidos a la enseñanza de las diferentes materias. Para los últimos años de la *Ensina Fundamental* se presenta el siguiente eje temático: “Historia de las representaciones y las relaciones de poder” que implica los siguientes subtemas: “Naciones, pueblos, luchas, guerras y revoluciones”, y “Ciudadanía y cultura en el mundo contemporáneo” (MEC, 1998, p. 67).

Los ejes temáticos de los PCNs presentan cuantiosos contenidos que podríamos señalar como propios de la historia del tiempo presente: el régimen militar después de 1964; las luchas obreras, las luchas sociales rurales y urbanas, los movimientos populares y estudiantiles, las luchas de los pueblos indígenas por la preservación de sus territorios, el Movimiento de Conciencia Negra; las dictaduras en América Latina, el Mercosur; la Revolución Cubana, el socialismo y el golpe de Estado en Chile, el militarismo y el proceso de democratización en América Latina, por ejemplo.

A su vez, en Argentina, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) establecidos para los niveles inicial, primario y secundario, aprobados durante el año 2004 y 2011,

fueron elaborados de forma conjunta por el Ministerio de Educación Nacional y las veinticuatro jurisdicciones, con el objeto de definir a nivel federal y en las distintas áreas curriculares los saberes socialmente significativos que deben incorporarse como objetos de enseñanza. Los NAP intentan, por un lado, integrar un sistema educativo nacional fragmentado y heterogéneo, y por otro, constituirse como organizadores curriculares de cada año o ciclo escolar a partir de la universalización del sistema educativo en los niveles implicados e impuestos con la LEN.

Esos saberes claves que reemplazaron a los CBC, “refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas/disciplinas” (...) “Son relevantes para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo contemporáneo en que los niños se desenvuelven” (MEC, 2011, p. 10).

En el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, El consejo Federal de Educación, aprobó por resolución 180/12, los NAP para la materia historia. En éstos, se establece, en relación a la enseñanza de la historia del tiempo presente, contenidos que contemplan la inestabilidad política en Argentina entre 1955 y 1976, teniendo en cuenta la proscripción del peronismo, las pujas entre distintas fracciones burguesas, la autonomización de las FF.AA., y las resistencias y organización del movimiento obrero y estudiantil. La violencia política de comienzos de la década de 1970. El modelo económico neoliberal implementado en América Latina en las últimas décadas del siglo XX. El terrorismo de Estado. La crisis de 1973 y la reconfiguración del sistema capitalista. El golpe cívico-militar de 1976 y el Terrorismo de Estado como plan sistemático para destruir a las organizaciones populares y disciplinar a la sociedad. La implementación del modelo económico neoliberal. La utilización de la Causa Malvinas por la dictadura de 1976-1983 para crear consenso social, y las consecuencias de la guerra sobre el destino del régimen

dictatorial y la democratización. Las transformaciones de la economía, la sociedad, la cultura y el rol del Estado en la Argentina entre 1983 y 2001, en relación con los cambios en los partidos políticos y su pérdida de legitimidad. El Consenso de Washington y de la globalización, (CFD 180/12, 2012).

En relación con la renovación de los contenidos de la enseñanza de la historia, los documentos oficiales de cada país coinciden con la tendencia europea que valoriza el estudio del siglo XX. En palabras de Pagès:

En mi opinión, el único período de la historia que debería prescribirse y al que no se puede renunciar es el siglo XX, los hechos de la historia más reciente. No creo que nadie pueda discutir que el presente es el resultado del pasado inmediato y, por tanto, la conveniencia de estudiar en profundidad el siglo XX si queremos que nuestros jóvenes sepan lo que ocurre a su alrededor y por qué ocurre. Es evidente que el siglo XX es un siglo complejo, difícil de precisar cronológicamente y en el que sucedieron hechos de enorme trascendencia. Es necesario que se enseñe una visión general sobre este siglo ubicando los grandes acontecimientos y que se trabajen en profundidad algunos de ellos, relacionando siempre que sea posible lo que pasó a escala mundial con lo que pasó a escala local o nacional (Pagès, 2007, p. 27).

A su vez, otro factor influyente que gravita en el currículum actual es el referido a las políticas de la memoria implementadas desde el Estado en ambos países. Mientras que en el caso argentino, las políticas de Memoria, Verdad y Justicia, han sido desarrolladas de forma sistemática y con un énfasis creciente desde el año 2003, en Brasil el Estado por ha optado desde hace tiempo por relacionarse con el pasado dictatorial a partir de relatos que silencian los aspectos más cuestionables del mismo y/o revalorizan otros. El olvido y la mirada en el futuro son parte de un imaginario potente. Sin embargo, en más de una década, han surgido líneas de estudio sobre el pasado reciente brasileño muy prometedoras (Patto Sá Motta y Aronne de Abreu, 2013). Pero, también podemos sostener que la escuela media

brasileña sigue bastante reticente a incorporar la enseñanza de los contenidos de la historia del tiempo presente. Por ejemplo, en el año 2008 de los 19 libros aprobados por el *Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio* (PNLEM) para la enseñanza de la historia, solo 4 correspondieron a historia moderna y contemporánea, el resto lo fueron de historia antigua y medieval (Knauss, 2010).

En Argentina, estas políticas han tenido su correlato claro y directo en políticas educativas. Así ha quedado expresado tanto en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 como en los NAP, a partir de la incorporación del estudio de la historia del tiempo presente, y más precisamente de la última dictadura militar.

Al respecto, Amézola y Cerri sostienen que:

... la perspectiva despolitizada [de los PCN] terminaba por ofrecer grandes roles de contenidos posibles sin ninguna forma de posicionamiento o jerarquía. En los PCN, el periodo 1964 – 1985 aparece como “regime militar pós-64”, terminología que no caracteriza ni se posiciona críticamente en relación con el período. (...) [mientras] que el “discurso crítico” en los PCN se ubica mucho más en cuestiones sociales, de preferencia en pasados remotos y en temas como la conquista portuguesa de Brasil (Amézola y Cerri, 2008, p. 27).

Estos autores han señalado, en otra oportunidad, la divergencia que existe entre el interés de los estudiantes y los temas que realmente se enseñan en las clases de historia, y expresan que:

En lo que se refiere a los programas brasileños, éstos en términos generales privilegian un abordaje lineal y equivalente de todos los periodos históricos, con perjuicio para la época contemporánea -que queda rezagada al final del año y constreñida por la falta de tiempo para desarrollar sus contenidos-, cuando el interés de los alumnos se centra justamente en la historia reciente. Una parte importante del problema de la falta de interés de los alumnos por la historia,

que tantos profesores ponen de manifiesto, puede estar relacionado con ese estado de cosas. En Argentina la situación fue muy parecida a la brasileña hasta el gran cambio que se produjo con la reforma de los 90, cuando el centro de gravedad de currículum oficial pasó de la primera mitad del siglo XIX –de donde tradicionalmente se escogían los ejemplos para la educación patriótica que se privilegió hasta entonces- a los acontecimientos contemporáneos y aún a los más recientes (Amézola y Cerri, 2010, p. 11 y 12).

Los años 90 son un punto de partida indiscutible para observar hacia atrás y hacia adelante cuáles han sido las transformaciones producidas en la enseñanza de la historia. Convergen en dicha década procesos que dejan al descubierto una renovación en los contenidos tanto en los libros para el aula como en los programas de estudio. Esta renovación intentó e intenta superar la tradición positivista y pone el acento en el estudio de la contemporaneidad. Tanto en Argentina como en Brasil se producen Reformas Educativas que coinciden con la celebración en cada país de la primera década de democracia tras el fin de sus últimas dictaduras militares. Éstas dan cuenta, a su vez, de un campo creciente en torno a la producción de estudios sobre la enseñanza de la historia.

Este recorrido histórico nos ha permitido comparar y observar similitudes y diferencias en cuanto a distintos aspectos de los procesos educativos de cada país que funcionan como ejes de análisis tanto para conocer los desarrollos de la historia que se enseñó y enseña en el nivel secundario, como para estudiar la formación inicial del profesorado y la producción en relación con ella.

En cuanto a las similitudes, la bibliografía relevada da cuenta del peso de la matriz positivista en la enseñanza de la historia en ambos países, y de la predominancia de los enfoques europeístas y/o nacionales por sobre otros posibles. Es similar también el cuestionamiento a este enfoque desde la política curricular y la producción de

conocimientos en materia de enseñanza de la historia en las últimas décadas. Sin embargo, las respuestas a este problema que analizaremos en los próximos capítulos, son diferentes.

Respecto a la morfología del sistema educativo y su ritmo de crecimiento, se observan grandes diferencias en materia de política educativa. En Argentina la cobertura educativa en el nivel primario y medio es mayor y se expande mucho antes que en Brasil pero en relación al sistema universitario, la relación es diferente. Las dictaduras militares de 1966 y de 1976 en Argentina frenaron la expansión del nivel y produjeron la llamada “fuga de cerebros” que derivó, como se dijo anteriormente, en el exilio obligado de científicos e intelectuales y en el quiebre del desarrollo de nuevas líneas de investigación y actualización disciplinares. En contraposición, en Brasil, la política universitaria de la dictadura militar de 1964, reflejada en la Reforma de 1968, a pesar del objetivo desmovilizador, propició la expansión del sistema educativo universitario tanto a nivel de grado como de posgrado, lo que en conjunto con la aparición de las asociaciones de profesores a principios de los años 80 explica por qué el desarrollo de la producción en materia de enseñanza de la historia es anterior en Brasil que en Argentina, y previo a la salida democrática. En cambio, la sociedad argentina debió atravesar una conflictiva transición hacia la democracia en cuyo proceso, y debido al fuerte estado represor, el sistema universitario tardó en recuperarse.

En relación a la estructura del sistema educativo, nivel primario y nivel secundario, la bibliografía analizada muestra la larga tradición en ambos países de la disciplina escolar historia y también señala la tendencia de los sistemas, a pesar de algunas reformas conflictivas como la de 1971 para Brasil o la de 1993 para Argentina, a mantener sus formas históricas tales como la estructura por niveles educativos, la gradualidad y la opción por lo disciplinar. Como ejemplos de ello podemos remarcar, para el caso brasilero, una enseñanza básica de nueve años y una enseñanza media de tres y para el caso argentino una

enseñanza primaria de 6 o 7 años y una enseñanza secundaria de 6 o 5 años según la jurisdicción. Lo mismo se observa para el caso de la incorporación de las áreas de estudios sociales para los niveles superiores de la enseñanza fundamental brasilera y la enseñanza secundaria básica argentina, que impuestas en diferentes momentos históricos fueron ampliamente resistidas por razones similares.

Por último, y a pesar de que la historia de la enseñanza de la historia en Brasil señala como muy importantes los cambios producidos en los años 80 en materia de reforma y actualización curricular en los estados de la unión, marca como punto de inicio para la producción de conocimientos e investigación actualizada en enseñanza de la historia los años 90, lo que sintoniza con los desarrollos similares indicados para la Argentina. De aquí que tomaremos este momento como el punto de partida de esta investigación, pues las discusiones generadas por la ley dentro de la comunidad de historiadores se presentaron como un puntapié inicial para la apertura de los estudios sobre la enseñanza de la historia.

PRIMERA PARTE: estado de la discusión de la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil.

Capítulo 2

Para una discusión sobre la didáctica de la historia.

En este capítulo desarrollamos la discusión sobre los vínculos entre didáctica general y didácticas específicas, que tiene más presencia en Argentina que en Brasil. Además, creemos necesario trabajar 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 trazar un marco teórico para discutir y analizar las formas, características y grados que adoptan las relaciones entre producción de conocimiento disciplinar, propuestas de cátedras y miradas de los docentes universitarios.

2.1 Didáctica general, didácticas específicas, didáctica de la historia.

Siguiendo a 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 y, por otro, el avance de los estudios tecnocráticos 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 fundantes 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)? Algunos de ellos, según su análisis, 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 (1996), 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 variedad de ejemplos que demuestran cómo algunas teorías nacidas desde la didáctica general han enriquecido 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 los conflictos por las disputas de territorio en las comunidades académicas.

Jorge Steiman, Graciela Misirlis y Mónica Montero (2006), también marcan los 70 como década de quiebre e inflexión para la didáctica general y los comienzos 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). Los autores, luego de revisar e historizar los vaivenes de la didáctica general y coincidir con Davini (1996) acerca de las críticas al enfoque tecnocrático y a la psicología cognitiva, 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 (2010), “la tradicional pregunta (de la didáctica), cómo enseñar mejor debería ser reemplazada por ¿cómo ayudar a que otros, muchos, enseñen?” (p. 11). El cambio se justifica, según el autor, porque la escolarización actual, emergente de un largo proceso socio-histórico, “constituye la forma dominante de la transmisión educativa y cultural” (Feldman, 2010, p. 11). Ésta incorpora cada vez a mayores sectores de la población y profundiza los procesos de profesionalización y especialización. Para Feldman (2010), y en línea también con Davini (1996), en la Argentina hasta mediados del siglo XX, 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 y que también son observables en Brasil. Dichas tendencias constituyen interesantes ejes de análisis, estas 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 más reconocidos en didáctica general en la Argentina piensan y explican la relación didáctica general/didáctica específica, llegando a acuerdos parciales, tales como la importancia de su articulación y la necesidad de voltear 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 a la didáctica de la historia en su país. Según el autor, la didáctica de la historia en Brasil presenta cuatro reducciones. “Em primeiro lugar, ela é restrita à metodologia do ensino de história, e muitas vezes, à técnica de ensino, apresentando, dessa forma, um caráter funcional” (Saddi, 2012, p. 212)²¹. 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, aspecto que también podemos observar en Argentina. Y continúa, “Em segundo lugar, a didática da história reduz-se ao ensino ‘escolar’ da história” (Saddi, 2012, p. 212)²². Así, todos aquellos aspectos referidos a la circulación del saber histórico a través de las

²¹ En primer lugar, ésta 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). La traducción es nuestra.

²² En segundo lugar, la didáctica de la historia se reduce a la enseñanza “escolar” de la historia (Saddi, 2012, p. 212). La traducción es nuestra.

políticas estatales, los medios de comunicación, la educación patrimonial, la familia, entre otros, no son considerados de incumbencia para la didáctica de la historia.

Prosigue Saddi (2012) que “Em terceiro lugar, a didática da história aparece como uma área externa à ciência histórica que deve buscar em outras áreas os procedimentos e métodos para definir como ensinar História nas escolas” (Saddi, 2012, p. 212)²³. De esta manera, la didáctica de la historia es conceptualizada como subdisciplina pedagógica. Finalmente, señala que “Por último, o caráter disciplinar e científico da didática da história não é claro, aparecendo, por vezes, meramente como uma área de formação” (Saddi, 2012, p. 212)²⁴. El carácter científico, la reflexión epistemológica y la mirada investigativa desaparecen frente al carácter normativo, técnico y metodológico. Por ello, dice Saddi (2012):

Em muitos cursos de história, por exemplo, não existe disciplina alguma voltada para a reflexão didática da história. Neles, as questões diretamente vinculadas ao ensino de história dão-se exclusivamente durante o estágio ou durante as disciplinas de Práticas de Ensino, momento em que é pela experiência prática, sem uma profunda reflexão teórica (p. 213)²⁵.

En los últimos quince años se inició en Brasil un proceso de transformación paradigmática de la didáctica de la historia (Cerri, 2010). Esta transformación, dice Saddi

²³ 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). La traducción es nuestra.

²⁴ Por último, el carácter disciplinar 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). La traducción es nuestra.

²⁵ 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). La traducción es nuestra.

(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 en relación a la didáctica de la historia.

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), es superada la idea de que son solo los aspectos metodológicos los que incumben. Para Cerri (2001), esta revisión permite comprender que los lugares y las modalidades en los que circulan los conocimientos históricos son amplios y exceden el ámbito escolar. De este modo, es necesario “pensar e pesquisar os conhecimentos históricos em todo o tecido social, e as inter-relações que promovem entre si e o conhecimento erudito ou o escolar” (Cerri, 2001, p. 110)²⁶.

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 uma disciplina que tem por objeto de estudo todas as elaborações da História sem forma científica. (...) Essa disciplina não estuda apenas o ensino e a aprendizagem da História escolar, mas todas as expressões da cultura e da consciência históricas que circulam dentro e fora da escola (Cardoso, 2008, pp. 165 y 166)²⁷.

²⁶ ... pensar e investigar los conocimientos históricos en todo el tejido social, y las inter-relaciones que se promueven entre sí y el conocimiento erudito o el escolar (Cerri, 2001, p. 110). La traducción es nuestra.

²⁷ ... 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, más todas las expresiones de la cultura y de la conciencia histórica que circulan dentro y fuera de la escuela (pp. 165 y 166). La traducción es nuestra.

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 a lo anterior, una investigación en didáctica de la historia, no debiera descuidar el análisis de los contenidos disciplinares 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 dónde también circulan y se socializan saberes históricos: “O que ocorre na sala de aula é só uma parte da cultura histórica, aquela chamada de História escolar, que mantém relações indissociáveis com outras expressões dessa cultura – livros didáticos, filmes, programas de televisão, sites da internet etc” (Cardoso, 2008, p. 163)²⁸.

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 disciplinarios a la hora de reflexionar sobre las implicancias de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Este problema también es observado por Amézola (2006) para el caso argentino.

De este modo, la didáctica de la historia al retornar y repensar, según Saddi (2010), sus problemas y al desarrollar sus investigaciones desde la propia historia, se constituye así

²⁸ Lo que ocurre en el aula es solo una parte de la cultura histórica, aquella llamada Historia escolar, que mantiene relaciones indisociables con otras expresiones de la cultura – libros didáticos, films, programas de televisión, sitios de internet, etc. (Cardoso, 2008, p. 163). La traducción es nuestra.

en subdisciplina de la ciencia histórica. Por último y en cuarto lugar, dice el autor, “o caráter disciplinar e científico da didática da história torna-se cada vez mais definido. Ao superar a mera tarefa normativa, ela começa a definir seus próprios conceitos e a mapear o seu campo de investigação” (Saddi, 2012, p. 214)²⁹.

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) sino se piensa en el contexto particular del aula y 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.

En relación a lo expuesto, parece ser que tanto en Argentina como en Brasil, los esfuerzos por definir 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 (2008), la dispersión y heterogeneidad en cuanto a las incumbencias, definiciones y campo de actuación de la didáctica de la historia, por lo menos en la Argentina, se debe a la ausencia de un verdadero debate sobre las didácticas disciplinares 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” (Amézola, 2008, p. 129).

²⁹ ... el carácter disciplinar y científico de la didáctica de la historia se torna cada vez más definido. Al superar la mera tarea normativa, ésta comienza a definir sus propios conceptos y a mapear su propio campo de investigación (Saddi, 2012, p. 214). La traducción es nuestra.

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, y la didáctica específica, “se ocupa de poner de relieve los principios didácticos propios y específicos de un ámbito del saber” (Amézola, 2008, p. 129), por lo que los problemas de la historia y su enseñanza debieran ser abordados desde esta última perspectiva mencionada.

Como podemos observar, las discusiones desarrolladas 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 relación 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 enseñanza de la historia. Sin embargo, siguiendo a Olinda Evangelista y Josemara Triches, (2006), Aryana Lima 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, siendo el *Grupo de Estudo em Didática da História* de la Universidad Estadual de Ponta Grossa 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* en Argentina, suelen utilizarse en forma indistinta, aunque el primero parece ser más general, abarcativo, y el segundo más específico, como su nombre lo indica, y marca posición respecto de la didáctica general.

En este trabajo hemos decidido utilizar el término *enseñanza de la historia* para dar cuenta de ese amplio conjunto heterogéneo 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 como se expresó más arriba y cuando sea necesario por cuestiones de escritura y como sinónimo de enseñanza de la historia.

Cabe destacar que este problema, el 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, retomando a 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 crece el campo de las ciencias de la educación y su especialización. A su vez, otra particularidad muy importante reside en que es afectado permanentemente 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, especialmente estatales, (Hofstetter y Schneuwly, 2002).

Los discursos sobre temas educativos variados, a su vez, son 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 permanentemente impactadas desde el exterior, y se podría sostener que esos discursos también dan cuenta de su estado de desarrollo.

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

Although educational sciences, institutionally speaking, take the classical social form of the disciplinary system, they remain very near to the social world and have to honour its demands. Have they succeeded in adjusting their contributions to the criteria of social and scientific norms? Are they really recognised as legitimate interlocutors by the main actors of educational fields, be they professionals or stakeholders? (Hofstetter y Schneuwly, 2002, p. 16)³⁰.

De este modo, y como analizaremos más adelante, partimos de un estado de situación complejo, ya que además de la falta de acuerdos en torno a 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 se presenta más dependiente de los desarrollos españoles y el segundo, además de estos, incorpora la perspectiva alemana. Por este motivo, y como se verá más adelante en este capítulo, nos detendremos en el análisis de los aportes de la didáctica de la historia alemana y española puesto que esta tarea nos permitirá avanzar en el análisis de los documentos y en la validación de nuestras hipótesis.

³⁰ 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). La traducción es nuestra.

En síntesis, la cartografía de la producción en enseñanza de la historia en ambos países, Argentina y Brasil, se presenta muy heterogénea y demuestra que esta “sub-disciplina” o “disciplina”, es entendida para algunos académicos como integrante 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 se comporta como un terreno de controversias solapadas, que para algunos está “habitado por disputas, intereses, consensos e disensos teóricos e políticos”, (Silva e Fonseca, 2010, p. 15)³¹ y para otros amerita mayor debate y discusión (Amézola, 2008).

2.1.1. La didáctica de la historia como *código disciplinar*.

En su tesis de doctorado, Ana Claudia Urban (2009) estudia el *código disciplinar* 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 toma 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:

³¹... habitado por disputas, intereses, consensos y disensos teóricos y políticos, (Silva e Fonseca, 2010, p. 15). La traducción es nuestra.

... 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 definen un modo de entender y pensar la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

El *código disciplinar* puede observarse en el análisis de los textos visibles “los documentos jurídico-administrativos, tales como planes de estudio, y los libros de texto” (Cuesta Fernández, 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” (Cuesta Fernández, 1997, p. 21). Estos contextos pueden ser rastreados en “fotografías, pinturas, espacios y arquitectura escolares, reglamentos, memorias de centros, testimonios orales, encuestas, etc.” (Cuesta Fernández, 1997, p. 21).

Con el supuesto de que es posible observar y conocer el *código disciplinar* de la didáctica de la historia, Urban (2009) desarrolla su investigación a partir del análisis comparativo entre Brasil y España a partir de manuales para la formación del profesor de historia, documentos curriculares, de *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 desde nuestro punto de vista y comprender a la didáctica de la historia:

... como uma disciplina que agregou, no decorrer de sua existência, ideias sobre o ensinar e o aprender; propôs rotinas envolvendo a prática do professor; sugeriu regras e normas em favor de sua organicidade; identificou conteúdos voltados à formação do professor, ou seja, incorporou discursos, formas de pensar e de legitimar o que, em cada época, foi delineando-se como – “ensinar e aprender História” (Urban, 2009, p. 30)³².

Algunas de estas conclusiones son: el carácter normativo más que reflexivo de la didáctica de la historia y 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 como en su historia de conformación, y en diferentes momentos históricos, es deudora de la didáctica general, de la psicología educativa y de la historiografía.

³² ... 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 delineando-se cómo “enseñar y aprender Historia” (Urban, 2009, p. 30). La traducción es nuestra.

En 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:

A presença desses elementos nas ementas aponta para uma didatização do ensino de História, isto é, expressa um caráter normativo e assentado em preocupações técnico-metodológicas. Dessa forma, o método de trabalho em sala de aula assume um valor significativo no processo de formação do professor.

A chamada “pedagogização” do ensino de História não está apontada de forma pejorativa, mas indicando que há uma ausência de discussões que têm a epistemologia da História como referência. Um dos destaques dessa vertente é a sistematização do trabalho pedagógico, considerado unicamente ou predominantemente com base nas discussões de caráter normativo e técnico, revelando a ausência de uma epistemologia pensada na própria História, que contemple discussões relacionadas à provisoriedade, à ideia de mudança, ao conceito de significância histórica, à ideia de evidência histórica, progresso e verdade e à empatia (Urban, 2009, p. 170)³³.

De este modo, las conclusiones de la investigación de Ana Claudia Urban (2009) a las que arriba tanto para Brasil como para España, nos permiten pensar uno de los motivos por los que se produce una suerte de escisión entre los temas más actualizados en relación a la enseñanza de la historia y los temas y preocupaciones expuestos en las materias que dan

³³La 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 reales 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). La traducción es nuestra.

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 priman frente a los contenidos ligados mayormente a las problemáticas teórico-epistemológicas de la enseñanza de la historia. Retomaremos estas cuestiones en los capítulos 5 y 6.

2.1.2. La Didáctica de la Historia alemana.

En un reciente trabajo, 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 brasileiros en los últimos años.

El problema de la circulación y traducción de esta producción no es menor. En Brasil, el autor mayormente traducido al portugués ha sido Jorn Rösen³⁴ y en menor medida, con un texto cada uno, Klaus Bergman y Bodo von Borries³⁵. Para el caso argentino, el acceso a traducciones locales al español ha sido mucho menor, se cuenta con un artículo de Rösen traducido por Silvia Finocchio en 1992, otro de Borries³⁶, y dos textos

³⁴ Saddi (2014) señala para Jörn Rösen la siguiente bibliografía traducida al portugués en nota a 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 Rösen 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).

³⁵ Saddi señala los siguientes textos: Bergman, K. “A História na reflexão didática”. Em: *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990. Y Borries, B. “Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do cânone histórico?”. Em: *Revista de Educação Histórica*. 155-178. N.o 01 Jul-Nov., Curitiba, 2012.

³⁶ Rösen, J. (1992) “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”. En: *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, FLACSO, Año 4, Nro 7, pp. 27 – 35. Borries, B. (1991) “Entre la pretensión históricouniversalista y la práctica etnocéntrica. Latinoamérica en los textos de historia de la República Federal Alemana”. En: Riekenberg (comp.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires, Alianza, pp. 194 – 211. Riekenberg, M. (1991) “Caudillos y caudillismo. La presentación del tema en los libros escolares de historia latinoamericana”. En Riekenberg (comp.) *Op. Cit.*, pp. 172 – 193 y del mismo autor “El trabajo con fuentes y la enseñanza de la Historia”. En *Propuesta Educativa* N° 8, Buenos Aires, 1993, pp. 13 – 18.

de Michael Riekenberg, producto de la cooperación entre FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y el Instituto Georg Eckert en los años 90.

Saddi (2014) desanda varios equívocos respecto a la recepción de la literatura alemana, estos son: la creencia de que dicha producción es homogénea, cuando en sí cobra vida a partir de las discusiones y teorizaciones de un conjunto de académicos cuyas posiciones son divergentes; 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). Y 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 Elías y a Borries entre otros, Saddi (2014) señala:

... este conflito de gerações foi mais profundo e intenso nos países que perderam a guerra, e mais ainda, na Alemanha. Ora, esta nova geração crescia sob uma Alemanha ocupada, dividida em duas, e, ao mesmo tempo, era obrigada a carregar o fardo de ser alemão depois de Hitler. Crescida no pós-guerra, por um lado, ela não havia participado da experiência do nazismo, mas, por outro, acabava inevitavelmente por ser culpada pelo Holocausto. Tal conflito tornava-se ainda mais profundo quando os governos pós-guerra da Republica Federativa Alemã (Alemanha Ocidental), longe de discutirem amplamente o passado recente, preferiram esquecê-lo, toma-lo como um assunto

já resuelto ou como um mero acidente na história da Alemanha (Saddi, 2014, p. 136 y 137)³⁷.

Es en este contexto que un conjunto de historiadores se preocupa por discutir teóricamente la ciencia histórica y por demostrar su relevancia para la vida misma. Sin embargo, el grupo no era homogéneo y las discusiones sobre la idea de que la didáctica de la historia tuviese como fin la emancipación humana tuvo asimismo sus devotos y detractores. En la posición más crítica se encontraba Annette Kuhn y en la más liberal-conservadora Joachim Rohlfes: “Em uma topografia política, podem ser divididos em Bergman e Pandel mais à esquerda, próximos de Annette Kuhn, Rüsen no centro, e Jeismann mais à direita, próximo a Rohlfes” (Saddi, 2014, p. 138)³⁸.

A principios de los años 70, cobra vida el concepto de *conciencia histórica*³⁹ que para unos está más ligada 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.

³⁷ ... 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 pos-guerra, 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 pos-guerra 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 (Saddi, 2014, p. 136 – 137). La traducción es nuestra.

³⁸ 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). La traducción es nuestra.

³⁹ Uno de los primeros en definir conciencia histórica fue Jeismann para quien la conciencia histórica “es el total de las diferentes ideas y actitudes frente al pasado” (1977, p. 12, citado en Saddi, 2012, p. 214). La traducción es nuestra.

Continuando con el planteo de Rafael Saddi (2012): “Jeismann foi um dos primeiros a definir o conceito de consciência histórica como o objeto de investigação da didática da história” (p. 214)⁴⁰. 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 mujeres con el pasado en la actualidad e investigar como las conciencias históricas son “propagadas pela tradição, modificadas pela experiência histórica, aumentadas pela crítica ou agitação, corrigidas ou não pela pesquisa documental” (Jeismann, 1977, p. 13 citado en Saddi, 2012, p. 214)⁴¹.

Delimitadas la morfología y la génesis, la tercera tarea de la didáctica de la historia es establecer la función de la conciencia histórica: comprender cómo en esta “a interpretação do passado (*Vergangenheitsdeutung*) conecta-se com a compreensão do presente (*Selbstverständnis der Gegenwart*) e com a perspectiva de futuro (*Perspektive der Zukunft*)” (Jeismann, 1977, p. 14 citado en Saddi, 2012, p. 215)⁴².

Por último:

A didática da história deve, também, além de investigar a “Morfologia”, a “Gênese” e a “Função” da consciência histórica atual, estabelecer-se como uma “Pragmática” da consciência histórica. Falamos aqui de uma tarefa normativa da didática da história, na qual “[...] ela busca uma forma de construir ou influenciar estas consciências históricas de algum modo”. Ao mesmo tempo, ela “[...] pretende corresponder um adequado e avançado [...] conhecimento do passado com a auto-compreensão racional do presente” (Jeismann, 1977, p. 15). Ela não pode permitir que os interesses do presente produzam interpretações do passado esquemáticas e em desacordo com os avanços metódicos da ciência

⁴⁰ Jeismann fue uno de los primeros en definir el concepto de conciencia histórica como el objeto de investigación de la didáctica de la historia (Saddi, 2012, p. 214). La traducción es nuestra.

⁴¹ ... 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). La traducción es nuestra.

⁴² ... 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). La traducción es nuestra.

histórica, nem que um passado esquemático sustente uma autocompreensão do presente simplista, gerando ações e atitudes dogmáticas (Saddi, 2012, p. 215)⁴³.

En una línea similar, Klauss Bergmann (1990) también establece cuáles son las preocupaciones y objeto de la didáctica de la historia:

Refletir sobre a História a partir de a preocupação da Didática da História significa investigar o que é aprendido no ensino da História (é a tarefa empírica da Didática da História), o que pode ser aprendido (e a tarefa reflexiva da Didática da História) e o que deveria ser aprendido (é a tarefa normativa da Didática da História). Esta é por tanto uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o carácter efetivo, possível e necessário, de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História (Bergmann, 1990, p. 29)⁴⁴.

Para Bergmann, 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.

⁴³La 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 consciencias históricas de algún modo”. Al mismo tiempo, esta “[...] pretende corresponder un adecuado y avanzado [...] conocimiento del pasado como una auto-comprensión 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 autocompreensión del presente simplista, generando acciones y actitudes dogmáticas.(Saddi, 2012, p. 215). La traducción es nuestra.

⁴⁴Reflexionar 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 (Bergmann, 1990, p. 29). La traducción es nuestra.

La tarea reflexiva pone en primer lugar el estudio de las intenciones prácticas e intereses de los procesos de enseñanza y aprendizaje en historia. Es así que la didáctica de la historia 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 ámbito escolar, sino también investiga cómo transmiten estos contenidos los medios masivos de comunicación. Además:

A Didática da História procura também explicitar os pressupostos, condições e metas da aprendizagem na disciplina específica da História, os conteúdos a serem transmitidos, os métodos e as categorias e a possibilidade da estruturação dos conteúdos a partir das categorias didaticamente escolhidas na Ciência Histórica e analisa também as técnicas e matérias de ensino e as várias possibilidades da representação da História, seja no ensino ou nos ambientes fora da escola. (Bergmann, 1990, p. 31)⁴⁵.

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 científicamente lo que sucede en cuanto a la circulación del conocimiento fuera y dentro de las escuelas.

⁴⁵La 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 las categorías 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 (p. 31). La traducción es nuestra.

Como se sostuvo más arriba, la lectura de los autores alemanes, entre otras cuestiones, produce ampliaciones del significado y campo de actuación de la didáctica de la historia en Brasil y provee de un marco teórico (Cerri, 2013), sin embargo, 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, se ocupa tanto de lo que acontece en el espacio escolar como en la sociedad y en relación a la conciencia histórica. Para Cerri la didáctica de la historia actúa en un área interdisciplinar 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 positivo 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 un propio modo de entender la didáctica de la historia 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, 2013, Ferreira, 2015, Urban, 2009) un instrumento teórico significativo para el análisis de nuestro *corpus* documental y la comprensión de las características de la formación en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil.

2.1.3 La didáctica de las ciencias sociales española.

Como señalamos antes, al estudiar la producción de conocimientos en la enseñanza de la historia argentina y brasilera y como lo demostraremos en el capítulo 5, es notable su referencia a autores españoles. A continuación, exponemos cuál es el estado de la discusión sobre la didáctica de las ciencias sociales española desde el punto de vista español para contraponerlo más adelante con el nuestro.

Siguiendo a Joaquín Prats (2002) es realmente marcado el crecimiento de la didáctica de las ciencias sociales en España desde mediados de los años 80. Bajo esta terminología 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) señalando 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 (1996) señala 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 1990⁴⁶ y, en relación a esta, el problema de la selección de los contenidos. Por último, menciona la relevancia de los aportes de la psicología evolutiva en estas producciones⁴⁷.

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, Psicología, 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).

⁴⁶ Para este tema consultar: Benavente Barreda (2001) “Mitos de la Reforma educativa de los 90 en España”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* Nro 27, Ediciones OEI, disponible en: <http://www.rieoei.org/rie27a04.htm>. Acceso 05/10/15.

⁴⁷ Prats y Valls (2011) 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.” En nota a pie n° 11, p. 30.

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, son preocupaciones del citado autor. 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.
- Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de las 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, el autor 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 acción práctica y a la investigación sistemática sobre su desarrollo en el aula. De este modo, propone 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 desde sus aspectos tanto teóricos como prácticos, el funcionamiento del currículum y la evaluación.

Una segunda línea de investigación, para Prats (2003), es la referida al análisis y construcción de conceptos “que centren contenido relacional y polivalente de las Ciencias Sociales” (2003, p. 147). En otras palabras, se trata de estudios sobre la historia de la enseñanza de las ciencias sociales, sobre sus especificidades, sobre las finalidades de la

enseñanza de las disciplinas que integran el área, de los modos de transmisión y de las relaciones entre ideología y didáctica de las ciencias sociales.

Una tercera línea de investigación 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.

Otra línea de investigación estaría centrada en el alumnado, esto es cómo 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 de investigación 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 como recursos educativos de los bienes patrimoniales. Además, esto implicaría estudios didácticos sobre la transmisión de los saberes y contenidos de la enseñanza de las ciencias sociales al público en general. Estos 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 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), son retomadas estas líneas de investigación pero para mapear las tesis doctorales y 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, organismos, las publicaciones específicas⁴⁸, y los puestos de trabajo. Los datos relevados según fuentes del 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 juntas, reúnen 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).

Son varios los datos y análisis de este estudio pero nos interesa puntualizar dos tendencias referidas por los autores. En los últimos treinta años cada vez es 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).

⁴⁸ Las más importantes y reconocidas tanto dentro de España como fuera, 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.

Respecto de los temas transitados por la producción relevada, los autores utilizan la clasificación de Prats (1996, 2001, 2003) que se encuentra 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, “éstos 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, continúa teniendo muy poca relevancia, exceptuando 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 continua 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 y 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* para señalar 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).

Respecto del segundo grupo de artículos, de los 31 relevados los autores señalan que 16 de ellos 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 relevada 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 lugar 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 también suelen acordar con la idea de que todavía falta mucho por hacer llegando 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). También, 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 más técnicos y/o de agenda 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 esta investigación, 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 si como productores de conocimientos asimétricos volvemos

maduro lo que para otros es joven. Intentaremos responder al primer interrogante, el segundo quedará pendiente pues excede las posibilidades de esta investigación.

Capítulo 3

Recorte y recorrido por la producción de conocimientos en enseñanza de la historia en Brasil y Argentina destinada al nivel secundario.

En este capítulo nos proponemos organizar 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, como ya se señaló, contamos con mayor bibliografía específica para el caso brasileño que para el argentino.

A continuación se divide en dos etapas el estudio de dicha producción. La primera recorre los años 80 y 90, momento de surgimiento de un campo de estudios específicos sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en ambos países. La segunda, recorre los últimos quince años, momento cuando se consolidan las líneas de investigación destinadas al estudio de la enseñanza de la historia pero también se diversifican.

3.1 Los años 80 y 90.

Para Brasil, los autores que hemos consultado (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 práctica historiográfica. Esta renovación, como se ha sostenido en el capítulo 1, es en parte propiciada por el contexto de apertura política en el cual, siguiendo a 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 nuevamente señalar el surgimiento

de asociaciones de profesores de enseñanza de la historia cuyo propósito basado en el encuentro y la reflexión sobre la enseñanza de la disciplina, colaboró a la revisión crítica de los modelos vigentes hasta entonces.

La investigación historiográfica de la citada autora que ya posee 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 y, segundo, destaca una marcada dispersión temática y fragmentación en torno a las discusiones teórico-metodológicas y pedagógicas. La fragmentación y concentración también se puede observar para el caso argentino como explicaremos más adelante.

Caimi (2001) llega a las siguientes conclusiones tras haber analizado 124 trabajos: la producción escrita de mayor circulación en los años que van de 1980 a 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%) concentrando el 60 % de las publicaciones. Para señalar que, “Os demais poderiam ser classificados, *grosso modo*, como autores eventuais, que não tem como objeto específico e único de investigação o ensino de história”, (Caimi, 2001, p. 88)⁴⁹. 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 los autores cuya formación de base es la historia sobre el resto. La mayoría de los autores cuyo nivel de desempeño es la escuela secundaria, aunque no exclusivamente, eligen el género relatorías de prácticas para vehicular sus experiencias didácticas,

⁴⁹ Los demás, podrían ser clasificados a *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). La traducción es nuestra.

demostrando poca preocupación por las reflexiones teórico-metodológicas sobre la enseñanza de la historia y descuidando las referencias bibliográficas.

La mayoría de las producciones, alrededor del 80 %, lo constituyen los artículos publicados en revistas académicas o compilaciones y son escasos los libros y las tesis. Asimismo, la dispersión temática, siguiendo los criterios de clasificación de la autora, es bien marcada como la heterogeneidad y el eclecticismo en términos de apoyatura teórico-epistemológica de los autores y autoras.

Trascribimos a continuación parte de uno de los cuadros utilizado por Caimi (2001) para describir y analizar aspectos de la producción en enseñanza de la historia que la investigadora releva sobre enfoques temáticos que permite visualizar la dispersión y heterogeneidad que resulta ser característica de la producción en enseñanza de la historia.

Cuadro 1: Enfoques temáticos sobre Enseñanza de la Historia⁵⁰ (Brasil, 1980 – 1998).

Enfoques temáticos	Total en n° absoluto	Total en %
Relatos de experiencia de enseñanza e investigación	23	18,5
Epistemología y metodología de la enseñanza de la Historia	19	15,3
Análisis de libros didácticos (manuales)	15	12,1
Aspectos político-ideológicos referidos a la enseñanza de la Historia	13	10,5
Enseñanza de la Historia en las series iniciales (primer ciclo primaria para el caso argentino)	11	8,9

⁵⁰ Se han eliminado del cuadro original los datos organizados por trienio, solo se transcriben los totales. Ver Caimi (2001, p. 70).

Formación del profesor de Historia	10	8,1
Políticas educativas y currículum de Historia	10	8,1
Historia de la enseñanza de la Historia	9	7,2
Estrategias de enseñanza y utilización de recursos didácticos.	6	4,9
Articulación enseñanza/investigación, universidad/escuela.	5	4,0
El problema del área de Estudios Sociales.	3	2,4
Total	124	100%

Su investigación le permite a Caimi (2001) mapear la llamada *crisis de la enseñanza de la historia*, momento en el que cuantiosas voces de especialistas apuntan contra la tradición de enseñanza de la historia en Brasil, además de sistematizar y ordenar una importante y dispersa producción. 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 que ya hemos referido con anterioridad, tales 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 trabajos de los 124 analizados al punto que se convierte, según Caimi (2001), 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 como metodologías de enseñanza promueve 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 a una materia que los aburre, que no es de su interés, que se encuentra vaciada de sentido y 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 propiciar el diálogo divergente entre la historia oficial y la memoria social, y 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 suprime 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). Volviendo a Caimi (2001):

O que podemos constatar, com base numa análise comparativa entre os PCNs (área de história) e a produção acadêmica e escolar das décadas 1980 e 1990, é que as discussões estão bastante afinadas. O documento tece críticas a algumas questões que aparecem também na produção e incorpora muitas de suas propostas: compreensão da relatividade do conhecimento histórico; preocupação com a historicidade dos conceitos; noção de múltiplas temporalidades; ruptura com a ordenação temporal dos conteúdos, consenso sobre impossibilidade de se estudar toda a história da humanidade; ensino ancorado na seleção de temas com base em preocupações do presente; ênfase nas relações passado-presente; compreensão da memória histórica como instrumento de luta e transformação social; incorporação das experiências coletivas de grupos tradicionalmente alijados da história oficial; aproximação da história com outras disciplinas das ciências humanas; ampliação de temas e objetos historiográficos; explicitação dos procedimentos básicos do fazer do historiador (fontes e métodos) no sentido de que ‘ensinar história é também ensinar o seu método;’ rompimento com determinismos econômicos com base na ideia de que a estrutura social/cultural expressa modos de vida e de luta das sociedades humanas; incorporação de diversas linguagens de ensino; substituição da memorização pela reflexão histórica; ensino por descoberta; ênfase na produção do conhecimento pelo manuseio de fontes; valorização da história local, estudo do meio, memória oral, entre outros (Caimi, 2001, p. 167)⁵¹.

⁵¹Lo que podemos constatar, en base a una 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 (Caimi, 2001, p. 167). La traducción es nuestra.

Para el caso argentino, es mucho más difícil organizar un estado de la producción en enseñanza de la historia de los años 80 y 90, puesto que no se encuentran trabajos de investigación sobre el mismo. Sin embargo, y como ya lo señalamos en el capítulo 1, los años 80 son un nuevo punto de partida para la renovación historiográfica (Devoto y Pagano, 2009; Romero, 1996; Herrero, A., Herrero, F. y Lettieri, A., 1996). Sin embargo, la conexión entre renovación y producción del conocimiento académico y el 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 (Amézola, 2008; Amézola y Dicroce, 1998).

Para intentar reponer dicho vacío bibliográfico referido al estado de la producción en enseñanza de la historia en Argentina, a continuación, analizamos los cinco primeros números de *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*⁵² a modo de trazar un panorama parcial sobre las preocupaciones de fines de los años 90. Hemos adaptado el cuadro anteriormente citado desde el trabajo de Caimi (2001) suprimiendo y agregando temas más representativos de los intereses de los autores argentinos que publicaron en la revista entre los años 1996 y 2000. Es importante aclarar que la revista *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* desde sus inicios publica textos de autores extranjeros, estos no han sido contabilizados en esta indagación ni tampoco los referidos a temas de política educativa, sociología de la educación, historiografía y/o historia de la educación. Algunos artículos podrían ubicarse en más de una categoría. Asimismo, para reparar en los propios arbitrios

⁵² Todos los números de la Revista pueden consultarse en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/issue/current>. Acceso: 29/12/15.

que la clasificación propuesta más abajo pueda tener, hemos decidido agregar en una columna la referencia bibliográfica para facilitar el acceso a las fuentes.

Cuadro 2: Enfoques temáticos sobre Enseñanza de la Historia (Argentina, 1996 – 2000).

Enfoques temáticos	Total en n° absoluto	Total en %	Referencia bibliográfica
Epistemología y metodología de la enseñanza de la Historia	3	11,5	(Mariño, 1997; Palti, 2000; Godoy, 2000)
Análisis de libros didácticos (manuales)	4	15,5	(Zingarelli, 1996; Simonoff, 1997; Scarafía y Giletta, 1999; Dobaño Fernández, Lewkowicz, Mussi, y Rodríguez, 2000)
Lectura y escritura en la enseñanza de la Historia	1	3,8	(Eiros, 1996)
Formación del profesor de Historia	5	19,2	(Pipkin, 1998;Eiros, Milletich, y Schroeder, 1998; Sofia, 1999; Eiros y Pipkin, 2000; Garcia, 2000)
Reformas curriculares y políticas educativas	3	11,5	(Amézola y Dicroce, 1998; García, 1998; Simonoff, 1999)
Historia de la enseñanza de la Historia	3	11,5	(Amézola, 1996; Saab y Suárez, 1998; Amézola y Barletta, 2000)
La enseñanza de la Historia en el nivel Superior	2	7,8	(Suárez, 1996; García, 1999; Barreira, 1999)
Estrategias de enseñanza y utilización de recursos didácticos	5	19,2	(Acuña, 1996;Alonso Dávila, 1997; González y Porta, 1997; Marquiegui, 1999; Barreira,

			1999)
Total	26	100%	

De los datos del cuadro 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, 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. Los trabajos de este eje serán analizados en el capítulo siguiente.

Respecto a los restantes artículos, veintiuno, la mayoría pueden considerarse ensayos sobre diferentes problemáticas relacionadas con la enseñanza de la historia. Estos textos suelen presentar, en el menor de los casos, relatorías de experiencia de investigación en el aula. 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 presencia de 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 textos que hemos reunido bajo el título Epistemología 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, Cristina Godoy (2000)

refiere a aspectos metodológicos y propone acciones concretas para el aula. En este conjunto de textos observamos preocupaciones epistemológicas referidas a la relación entre enseñanza de la historia, historiografía, teoría y filosofía de la historia pero corridas o distantes de los intereses prácticos (Bergmann, 1993) y más en la línea de lo que Schmidt (2008) señala como “especulaciones acerca de determinados objetos relacionados a la enseñanza de la Historia” (Schmidt, 2008, p. 103).

Respecto del análisis de libros de texto, en los cuatro trabajos (Zingarelli, 1996; Simonoff, 1997; Scarafia y Giletta, 1999; Dobaño Fernández, Lewkowicz, Mussi, y Rodríguez, 2000) podemos observar una gran preocupación por analizar los libros de texto en relación a su cercanía o distancia con la historiografía académica más renovada y actualizada. En menor medida, un punto de encuentro es el análisis de las dificultades, o no, que puedan llegar a presentar como lectores los destinatarios de los textos, 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 los textos en el aula. Solo Andrea Zingarelli (1996) se ocupa de este problema enfocándose en el rol del profesor como mediador del texto escrito.

Respecto de 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 analizados coinciden en la importancia de que los docentes conozcan los recursos a través de la actualización disciplinar y los procedimientos metodológicos adecuados para su análisis y provecho historiográfico. Sin embargo, no avanzan en relación a 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 son escasos tanto los trabajos que se enmarcan en proyectos de investigación (solo tres) 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. No se encuentran en estos escritos definición alguna de didáctica de la historia o de enseñanza de la historia, ni mención a debates en torno a 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 sociales⁵³, dando cuenta de su influencia como lo señalan Davini (1996), Urban (2009), Schmidt (2011) y Prats y Valles (2013), 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 para el caso brasilero los PCNs reflejan y articulan las discusiones sobre la enseñanza de la historia, para el caso argentino, la Reforma Educativa de los años 90 no tuvo el mismo sentido⁵⁴. Pues por un lado, contribuyó a la introducción de nuevos contenidos, pero por otro, orientó fuertemente, como se señaló en el capítulo 1, la estructura educativa vigente lo que generó no sólo resistencias sino también contradicciones. Por ejemplo, en el caso de

⁵³ Los trabajos mayormente citados son: Finocchio, 1993; Aisenberg y Alderoqui, 1994; Carretero, 1995; Carretero, Pozo y Asencio, 1989; Coll, 1987; Ausubel, 1976.

⁵⁴ 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; Amézola, 2002, 2005 y 2006; Bejar, 1995 y Finocchio, 1997).

la provincia de Buenos Aires, el mayor distrito educativo de todo el país, los nuevos currículos para la educación secundaria básica desdibujaron las disciplinas escolares fundiéndolas en un área de estudios interdisciplinar a cargo de un docente de una única disciplina escolar. Al respecto Gonzalo de Amézola y Carlos Dicroce (1998) 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... (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 la ciencia histórica, especialmente a partir del trabajo con fuentes y nuevas periodizaciones. Como así también la insistencia en el reposicionamiento de los sujetos protagonistas de la historia muñidos de sus decisiones, conflictos e intencionalidades. Además de 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.

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

Ahora bien, nos interesa hacer un salto, un corte, de una década para observar si los temas y problemas en foco que comentamos en el apartado anterior tanto para la enseñanza de la historia en Brasil como en Argentina hacia fines de los 90 continuaron siendo objeto de preocupación por parte de los especialistas, y por lo tanto, qué cambios y continuidades se pueden trazar.

Para ello, nos interesa detenernos en el caso de un libro editado en el 2011, *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*, integrado por treinta y dos artículos, entre cuyos autores se encuentran referentes de la didáctica de la historia en Brasil -tales como Décio Gatti Júnior, Kazumi Munakata, Luis Fernando Cerri, María Auxiliadora M. S. Schmidt, Selva Guimarães Fonseca- y que recoge una selección de los trabajos presentados en el *VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, realizado en Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, en el año 2009. Estos encuentros se realizan desde el año 1988.

Los artículos se encuentran agrupados en quince temas, de los cuales relevamos a nuestro entender algunas revisitas y nuevas perspectivas en materia de agenda para la enseñanza de la historia, estas son: el estudio de la *conciencia histórica*⁵⁵ en jóvenes

⁵⁵ La conciencia histórica puede ser definida como "el grado de conciencia de la relación entre el pasado, el presente y el futuro" (Anvik y Borries, 1997, p.403). Para Jorn Rüsen, la conciencia histórica puede ser descripta como "la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de

estudiantes del nivel secundario, la enseñanza de la historia en relación a la educación patrimonial, a los contextos rurales y, a la temática indígena. Tomamos este texto para guiarnos en el ejercicio de un estado parcial de la producción en enseñanza de la historia en Brasil hacia el 2010. También, ponemos en diálogo esta investigación bibliográfica con los números de *Clio & Asociados. La Historia enseñada* para observar preocupaciones diferentes y en común.

Cabe aclarar que a continuación desarrollamos una serie de temas y enfoques que fueron objeto de atención tanto en Brasil como en Argentina por parte de los especialistas en enseñanza de la historia desde principios de la década pasada. Algunos temas se presentan en común y otros no. Intentamos realizar agrupaciones de sentido con un fin heurístico asumiendo los riesgos que toda clasificación conlleva y volviendo a señalar, como lo hicimos previamente, la característica principal de esta producción que es su heterogeneidad. Por este motivo, quedan por fuera de este recorrido los desarrollos sobre enseñanza de la historia reciente⁵⁶, línea de investigación muy destacada en Argentina, los desarrollos sobre didáctica de la historia en el medio rural⁵⁷ presentes en Brasil, las líneas de investigación que abordan el problema de la lectura y la escritura en la enseñanza de la historia y los usos de la historia oral en el aula que ocupan su espacio dentro de los estudios sobre enseñanza de la historia en Argentina⁵⁸. Y, el desarrollo en ambos países de los

evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de modo que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo" (Rusen, 2006, p. 57).

⁵⁶ Ver a título de ejemplo: (Amézola, 1999, 2003 y 2007; Amézola, Dicroce 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).

⁵⁷ Ver a título de ejemplo: (Artigue, 2007; Angelotti Carmo, 2011; Lucini, 2011).

⁵⁸ Ver a título de ejemplo: (Schwarztein, 2001; Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001; Aisenberg, 2005; Benchimol, 2010); y los *Dossier I y II* del N° 16 de *Clio & Asociados. La Historia enseñada* (2012) en el que participan varios autores. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/issue/view/194/showToc>. Acceso 5/01/16.

estudios sobre la enseñanza de la historia y la construcción de la ciudadanía⁵⁹. Los temas que presentamos a continuación son los referidos a la conciencia histórica, la educación patrimonial, a la enseñanza de la temática indígena y afro-brasileña-argentina, los estudios sobre libros de texto y recursos didácticos.

3.2.1 Estudios sobre jóvenes, educación histórica y conciencia histórica.

Los investigadores que transitan la línea de investigación en torno al estudio de la conciencia histórica, en su mayoría se nuclean en torno al Proyecto Los jóvenes y la Historia en el Mercosur⁶⁰ (Amézola y Cerri, 2008 y 2010; Cerri, 2001, 2007, 2011a, 2011b; Cerri y Amézola, 2007; Cerri, Oliveira Molar y Cuesta, 2014; Schmidt y García, 2005; Ferreira, Pacievitch y Cerri, 2010; Coudannes y Cerri, 2010; Garriga, Pappier, Morras, 2010; González, 2014). Este proyecto, 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 conformadas por unas 40 preguntas que, de diversa manera, apuntan a conocer como los jóvenes de 15 a 17 años comprenden el paso del tiempo y construyen su identidad nacional entre otros aspectos⁶¹.

⁵⁹ Ver a título de ejemplo: (Nadai, 1988; Bittencourt, 1988, 2004a y 2004b; Fonseca, 2003; Romero, 2004; Kriger, 2008; Meschiany, 2011; Morras, 2014).

⁶⁰ 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

⁶¹ 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 indagaba sobre los contenidos, métodos y concepciones de la historia y la ciudadanía, para sustentar el concepto de conciencia histórica. El cuestionario sigue la escala de valores Likert. Los jóvenes respondieron preguntas que permiten analizar su concepción de la historia, la importancia que confieren a la credibilidad de las fuentes de conocimiento histórico, la descripción de las clases de historia a las que asiste, sus

Entre 2007 y 2010 Cerri y Amézola lideraron una investigación piloto profundizando los estudios ya realizados sobre este tema en sus países y adaptando el cuestionario europeo para realizar un estudio comparativo entre escuelas de Argentina, Brasil y Uruguay, bajo el título de 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 de MCT/CNPq/MEC/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 Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG).

Las adaptaciones sobre el cuestionario consistieron en la eliminación de temas de la realidad europea de los años 90 e introducción de temas importantes para la América del Sur actual. Así las preguntas sobre conflictos étnicos, transformaciones en los países socialistas, reparaciones a las naciones africanas en referencia a proceso de descolonización en el siglo XX y preguntas sobre la Historia Medieval, fueron reemplazadas por los héroes

concepciones del futuro, conocimiento de datos y períodos históricos, sus intereses por temas o períodos históricos, su la evaluación de los factores de cambio histórico actuales y futuros, las imágenes atribuidas a períodos y personajes de la historia, las causas de los cambios producidos por entonces en Europa del Este, las expectativas del futuro personal y del futuro de Europa (ya que una de las principales causas de la investigación era producir conocimiento útil para la unificación de Europa), las razones para la división de la sociedad en clases, las reacciones personales en el caso supuesto de vivir situaciones producidas en el pasado (como los matrimonios forzados, por ejemplo), los factores en la construcción del concepto de nacionalidad y de soberanía territorial, la preservación del patrimonio, los conceptos de nación, las posiciones políticas controvertidas sobre cuestiones apremiantes en los países europeos y en Europa en general. Los profesores por su parte respondieron a preguntas dirigidas a la contextualización de los individuos en los distintos países, a la formación académica, a la experiencia docente en años, en particularidades referidas a la enseñanza curricular de la historia, a la evaluación de la capacidad intelectual de los estudiantes, a la importancia en la vida cotidiana de los docentes de la religión y la política, los períodos históricos privilegiados en sus clases, los métodos de enseñanza - aprendizaje empleados, sus objetivos en la enseñanza de la historia, el interés de los estudiantes, los principales problemas de la enseñanza de la historia en el país de acuerdo a la visión del profesor, los factores de cambio históricos que consideran más relevantes y la proyección de futuro en relación con los factores de cambio histórico.

nacionales, las dictaduras militares, el papel de las mujeres, las indemnizaciones a los descendientes de los pueblos originarios y africanos, y las dictaduras militares (Cerri, 2011b).

Hasta la fecha, el análisis de los datos ha arrojado las siguientes conclusiones: la historia como materia escolar es valorizada por los estudiantes secundarios aunque no sea de su agrado. El período histórico que más les interesa estudiar es la historia del siglo XX y especialmente la historia del tiempo presente. También es de su interés la historia de sus familias pero prefieren estudiar la historia de los grandes héroes de la patria en vez de la historia de la vida cotidiana de sujetos anónimos. Respecto de las formas de la enseñanza de la historia y de sus materiales, para los jóvenes tiene mucho valor el libro de texto y aunque gustan de recursos didácticos tales como los films, estos no son utilizados en sus clases. Este proyecto, su puesta en marcha y desarrollo, ha permitido no sólo el trabajo conjunto entre investigadores brasileros 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.

3.2.2 Educación patrimonial y enseñanza de la historia.

Otra línea de trabajo 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 y presenta posibilidades del uso de la visita al museo. Dice la autora:

O que atravessa essa reflexão é a pressuposição de que há desafios da formação docente subjacentes à problemática da atuação dos museus na sociedade, em especial porque são, os museus, instituições educativas utilizadas, contemporaneamente, sobretudo, por escolares. Se admitimos que são todos os museus, ao fim e ao cabo, fundamentalmente museus de história, como supor que da formação docente poderão estar ausentes reflexões sobre uma educação para a problematização da história como campo reflexivo? (Pereira, 2001, p. 263)⁶².

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 a 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 del pasado oficiales. 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*

⁶²Lo 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, 2001, p. 263). La traducción es nuestra.

narrativa arbitrada, se presentan 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, fortaleciendo la formación docente en relación a los procesos de memoria y desmemoria que tienen lugar en las prácticas de los museos, los profesores podrán tomar partido de 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 *Clio* presenta un *dossier* integrado por cuatro artículos sobre museos, historia y memoria de los que nos interesa comentar dos, puesto que se refieren al caso argentino. Por su lado, Paula Busso y Rosalía Aimi (2008) teorizan sobre las transformaciones en las representaciones museales en las últimas décadas, pues estos pasaron de ser concebidos como reliquiarios a considerarse principalmente como espacios de reflexión, enseñanza y discusión del pasado vivo. En su exposición, las autoras cuentan la historia del Museo Etnográfico de la ciudad de Santa Fe y del parque arqueológico Santa Fe la Vieja dando cuenta de cómo estos espacios superaron los enfoques tradicionales y revisaron sus guiones museales para convertirse en espacios educativos donde se problematice el conocimiento y se invite a los visitantes a deconstruir preconceptos y relatos oficiales sobre el pasado colonial.

Por su lado, 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 lo que la autora contesta:

- *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 (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 e interesa a los profesores y estudiantes a diferencia de la segunda. Cierran su trabajo con una lista de sugerencias dirigidas al profesor para que pueda planificar adecuadamente una visita a un museo.

Un trabajo interesante es el de Maíne Barbosa Lopes (2013), ya que despliega una mirada brasileña sobre la muestra del Museo Nacional (argentino) de la Inmigración. 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” (p. 90).

Lo que se evidencia para el caso de la educación patrimonial y la enseñanza de la historia en ambos países, Argentina y Brasil, es que este tema es más bien 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. Sin embargo, como se analizará en el capítulo 5 la educación patrimonial es una de las preocupaciones de la formación inicial del profesorado en historia.

3.2.3 Enseñanza de la historia y temática indígena.

Aunque la temática indígena como objeto de preocupación de la enseñanza de la historia en Brasil ya estaba presente desde los 90 (Bittencourt, 1994; Silva, 2002) la sanción de la Ley N° 11.645 - que altera las leyes 9.394 (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. Y, a pesar del aumento de la participación política de las comunidades indígenas, todavía existen 46 pueblos aislados⁶³ del resto de la población.

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 o imaginário da população brasileira, ser índio é manter a cultura original preservada e os hábitos atávicos” (Meirelles, 2011, p. 289)⁶⁴. Se trata de una

⁶³ 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.

⁶⁴ ... para el imaginario de la población brasileira, ser indio es mantener la cultura original preservada en los hábitos atávicos (Meirelles, 2011, p. 289). La traducción es nuestra.

mirada inscripta 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 (2011) 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. Los pueblos siempre son mencionados en el pasado, como tribus, como defensores de la naturaleza, con una mirada un tanto evolucionista⁶⁵.

Maria Aparecida Bergamaschi y Ernesta Zamboni (2009), 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, y 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:

E, numa análise ainda preliminar, podemos constatar que, tanto na historiografia, como na literatura escolar por nós apreciada, situadas nos séculos XIX e XX, predominam as seguintes concepções: 1) índio genérico, em que a pluralidade das identidades étnicas fica completamente apagada; 2) índio exótico, apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente; 3) índio romântico, vinculada à idéia do bom selvagem, apresentado sempre no passado como uma figura ambígua, de herói e perdedor; 4) índio fugaz, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional. E,

⁶⁵ Para completar este análisis ver: (Machado Palhares, 2014).

embora ainda predomine um silêncio ao se tratar de povos originários, vislumbramos, em tempos mais recentes, o indígena histórico, concepção que enfatiza a historicidade e o protagonismo das sociedades ameríndias (Zamboni e Bergamaschi, 2009, p. 8)⁶⁶.

En un trabajo posterior Bergamaschi (2011), desde un enfoque etnográfico, analiza las prácticas escolares y el significado de la escuela para las aldeas guaraní en relación a 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. En su trabajo de campo y a través de sus 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, dice Bergamaschi (2011), en un espacio de interface entre dos mundos, en punto de encuentro entre la sociedad indígena y la no indígena, un lugar de diálogo intercultural. 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. En viceversa, la autora se pregunta cómo contribuye la escuela no indígena al diálogo intercultural, pregunta que queda respondida solo con una propuesta de alternativa de

⁶⁶Asimismo, 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 tempos más recientes, al indígena histórico, concepción que enfatiza la historicidad y protagonismo de las sociedades ameríndias. (Zamboni e Bergamaschi, 2009, p. 8). La traducción es nuestra.

acción: incorporando la lectura de la actual literatura producida por intelectuales y líderes de las comunidades indígenas. La lectura de estas producciones podría “redireccionar o olhar para os conhecimentos e saberes dos povos originários, na perspectiva de mudar as imagens de povos indígenas até então vigentes, geradoras de preconceitos e discriminações”, (Bergamaschi, 2011, p. 302)⁶⁷.

En otra de sus investigaciones, Bergamaschi junto a Luana Barth Gomes (2012), quien ha trabajado estos temas en su tesis de maestría⁶⁸, 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 especialmente lleva adelante un programa de educación intercultural 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 nuestros abuelos), pone en contacto permanente a la comunidad educativa con un grupo de personas de la aldea *Kaingang Morro do Osso*. De este modo, es posible observar en esta institución cómo los pequeños y los profesores entran en contacto con la cultura de este grupo indígena, lo que contribuye a tensionar las imágenes pre-elaboradas que circulan en las escuelas sobre la temática indígena.

En esta escuela, las autoras investigadoras propiciaron una experiencia educativa cuyo objetivo no solo era revisar los preconceptos acerca del mundo indígena sino también posibilitar un “reencontró dos alunos com suas possíveis ancestralidades ameríndias”

⁶⁷ ... re-direccionar 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 preconceptos y de discriminación (Bergamaschi, 2011, p. 302). La traducción es nuestra.

⁶⁸ Ver: Gomes, L. B. (2011) *Legitimando saberes indígenas na escola*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, PPGEDU. Disponible en: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36386/000817163.pdf Recuperado: 19/05/15

(Bergamaschi y Gomes, 2012, p. 59)⁶⁹. 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 como indio en su escolarización 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 (2012) queda mucho por hacer en materia de formación docente en relación a la temática indígena: formación de cuadros técnicos tanto 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 obligatoriamente 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 especialistas reconocidos, producción de materiales didácticos sobre los pueblos indígenas realizados bajo la mirada de especialistas en el tema para ser utilizados en clase, también una mayor circulación y acceso a publicaciones e investigaciones especializadas.

Por último, Silva además señala maneras de abordar el tema en el aula. Propone siempre comenzar a trabajar desde la actualidad de los pueblos indígenas y su ubicación geográfica para tensionar la imagen de que han sido exterminados. Colocar el énfasis en la sociodiversidad de las poblaciones indígenas del Brasil ayuda a desmitificar las imágenes

⁶⁹ ... re-encuentro de los alumnos con sus posibles ancestralidades amerindias (Bergamaschi y Gomes, 2012, p. 59). La traducción es nuestra.

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. Promover momentos de intercambio a través de visitas a las aldeas indígenas durante todo el año escolar. Discutir en clase las problemáticas que aquejan a las comunidades en relación a los derechos humanos, derechos políticos, derecho al trabajo y a la tierra.

En Argentina la Ley de Educación Nacional 26.206 dispone en su capítulo XI artículo 52 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 diferencias⁷⁰.

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

⁷⁰ Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/modalidades/educacion-intercultural-bilingue/>. Acceso 30/12/15.

realizados por organismos oficiales e internacionales⁷¹. Asimismo, contamos con pocos trabajos referidos al problema de 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 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 el autor, los pueblos indígenas comienzan a ser visibilizados a partir de 1983. Con la sanción de la nueva Constitución Nacional en 1994 se impulsa el proceso de normativización jurídica de sus derechos. Con anterioridad a 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.

Según Nagy (2013), el abuso de los términos peyorativos y la generalización de la teoría de Rodolfo Casamiquela sobre la araucanización de los pueblos mapuches y tehuelches contribuyó a expulsar a los pueblos indígenas de las narrativas históricas: “Al

⁷¹ Parte de esta información se encuentra disponible en: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Intercultural-Bilingue>. Acceso 27/10/15.

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, tanto 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 analizar los actuales documentos curriculares con los anteriores se nota el intento de avanzar en la complejización del tratamiento socio-histórico de las poblaciones originarias de América Latina (DGCyE, Diseño Curricular para La Educación Secundaria 2° Año -SB-

2007)⁷². Según Nagy (2013), en todo este documento curricular compuesto por enfoques, contenidos, 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 le da gran importancia a los pueblos indígenas, citamos:

... 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 de la materia Historia (ESB) 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.

3.2.4 La presencia de África en la enseñanza de la historia.

⁷² Disponible en:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf>. Acceso: 27/10/15

Una de las líneas de investigación que ha crecido con fuerza en los últimos veinte años es la referida al estudio de la cultura afro-brasileña y la enseñanza de la historia. Existe cuantiosa 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 brasilera, y traza los límites y los alcances de la Ley 10.639 del año 2003⁷³ 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 2004, en relación a 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 es no solo 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 afro-descendientes, producto de la negociación y lucha de los llamados movimientos negros y anti-racistas.

Hace más de diez años atrás, Paulo F. S. 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 afro-brasileñas sino la necesidad de revisar los enfoques de la enseñanza de la historia brasilera para deconstruir su eurocentrismo y elitismo que ha conducido a los negros y pardos a una condición de desigualdad y de inferioridad en relación al acceso al sistema educativo.

⁷³ Disponible em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1. Recuperado: 02/06/15

Es interesante contraponer los señalamientos de Campos (2004), realizados apenas sancionada la ley con datos arrojados por la investigación dirigida a nivel nacional por la Dra. Nilma Lino Gomes titulada: “*Práticas pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-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 a 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, demostrando cuáles han sido los cambios positivos a partir de su implementación y cuáles son los desafíos que implica para la revisión del saber escolar.

Los trazos comunes observados fueron: 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, los proyectos poco avanzaban en materia de conocimiento académico acerca de África, de los africanos y de la cultura afro-brasileña, reiteran más bien, una suerte de sentido común sobre dichos temas, las actividades propuestas se direccionan mayormente hacia cuestiones éticas y morales y no tanto disciplinares, las actividades referidas a la ley se desarrollan durante el mes de noviembre, especialmente en la Semana de la Conciencia Negra.

En su tesis de maestría, Marli S. Oliveira (2009) señala la tibieza con que la temática afro-brasileña 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 le da tratamiento a la diversidad cultural e histórica y, por otro, se refuerzan

los estereotipos y preconceptos. La perspectiva sigue siendo eurocentrista tanto para el tratamiento de la historia brasilera como africana. Citamos:

... os livros didáticos mantêm a mesma concepção tradicional de ocupação do continente africano, retratando-o apenas sob o olhar do europeu, sem fazer as relações entre a história dos povos africanos e a dos emigrados à força durante o período da escravidão. A maior ênfase dada pelos autores refere-se ao tráfico de escravos reforçando o sofrimento, a dor e o tratamento da escravidão africana sem postular as devidas diferenças com que foi introduzida na América colonial. A manifestação cultural e as vivências históricas dos africanos e seus descendentes no Brasil são melhores enfatizados pelos livros analisados (...). As mudanças percebidas referem-se às irmandades e às expressões culturais como a luta de capoeira, as congadas, ao barroco mineiro, entre outras (Oliveira, 2009, pp. 126 y 127)⁷⁴.

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 análisis 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 tracciona fuertemente 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 abordan las diferencias entre la esclavitud

⁷⁴ ... los libros didáticos 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). La traducción es nuestra.

tradicional africana, árabe y europea, o menciona el papel de los traficantes de esclavos africanos.

Específicamente en el capítulo destinado a la historia de África, la opción teórica del autor del libro de texto objeto de análisis 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:

Quem não admira o povo do rio Nilo, das múmias, dos faraós, que escrevia livros de Matemática e construía pirâmides? A maioria dos egípcios antigos eram africanos e tinham a pele negra ou mulata. O que é mais uma prova contra as pessoas racistas que teimam em dizer que ‘os negros não foram capazes de formar uma grande civilização’. Acontece que o Egito não foi a única grande civilização da África. Existiram muitas outras. É o que descobriremos a partir de agora (Schmidt, 1999, p. 177 citado en Oliva, 2003, p. 449)⁷⁵.

Así parece ser que los pequeños grupos, dice Oliva (2003), 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, emisión de juicios de valor y realización de lecturas anacrónicas. Como interesante, dice Oliva (2003) se destaca, por un lado, la elección de las imágenes del capítulo que dan cuenta de las formas de la arquitectura, el arte, la religiosidad y la filosofía de diferentes pueblos africanos y, por otro, la forma en que el autor del texto escolar guía la mirada hacia la manera en que los

⁷⁵ “¿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). La traducción es nuestra.

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: “Hoje em dia, os países da África são pobres e a população passa por grandes necessidades” (Schmidt, 1999, p. 183 citado en Oliva, 2003, p. 455)⁷⁶.

Para el caso argentino, esta temática no ha sido desarrollada aún desde las líneas de investigación inscriptas en la didáctica de la historia ni se discute en la agenda de temas pendientes⁷⁷. Sin embargo, contamos con un trabajo reciente de Juan Francisco Fantino (2013) quien analiza la presencia de África en los diseños curriculares para la enseñanza de la historia de la provincia de Buenos Aires⁷⁸. El autor revisa el proceso de ocultamiento histórico-cultural de las sociedades africanas por parte de las europeas y cómo las sociedades americanas replicaron los discursos hegemónicos de la superioridad racial del hombre blanco, siendo la escuela un lugar privilegiado para ello. Para Fantino (2013), existen cinco razones para dar lugar e importancia a la enseñanza de contenidos referidos a la historia de África y a la cultura de sus pueblos nativos y migrantes en el currículum. 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 inmigratorio originado [desde] ese continente” (Fantino, 2013, p. 151).

⁷⁶ 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). La traducción es nuestra.

⁷⁷ 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 sólo a título de ejemplo: (Picotti, D. V., 2001 y 2011; Frigerio, A., 2008 y Solomiasky, A., 2003).

⁷⁸ Estos documentos pueden consultarse en:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/> Acceso: 10/11/15.

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).

3.2.5 Enseñanza de la historia y análisis de textos escolares.

Volviendo a *Perspectivas* nos interesa destacar un grupo de trabajos dedicados al análisis de los libros de texto (Franco, 2011; Garcia, 2011; Knauss, 2011; Oliveira, 2011). Actualmente las investigaciones sobre el libro didáctico en Brasil difieren de aquellas que se realizaban en los años 80, momento en el que se analizaban los contenidos de los libros con el fin de develar sus ideologías dominantes bajo la creencia ingenua de que profesores y estudiantes eran inculcados con sus ideas pasivamente (Franco, 2011). Hoy por 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 en sus tesis doctoral (2009) ha analizado no solo las prácticas de los docentes y sus creencias en relación al libro didáctico sino también cómo los editores, en las últimas décadas, han replanteado 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 tendientes a la problematización y lectura de fuentes históricas y textos historiográficos. Desde el punto de vista de los contenidos y enfoques, se observa el paso de la idea de que la transformación social es producto de las instituciones abstractas, a la idea de que estas instituciones fueron construidas por la élite y que la sociedad es un espacio de disputa donde intervienen diversos actores sociales tales como organizaciones populares, ONG's, 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 tibiamente tratados. Respecto de las decisiones sobre periodización, autores y editores afirman 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 relación 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 especialistas del PNLD en cuanto a cómo escoger los libros, qué historia enseñar y cómo abordarla. Las investigaciones son tímidas sobre estos aspectos, la mayoría se inscriben en el análisis de las políticas públicas en torno al libro didáctico y los cambios producidos en el mercado editorial.

Por su lado, Paulo Knauss (2011), con una mirada mucho más crítica que Franco (2009), luego de un interesante análisis contextual de las políticas educativas referidas al nivel, 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 do catálogo do PNLEM 2008 – História se observa no nosso país o predomínio da tendência da história integrada, tratando os conteúdos de História do Brasil e de História Geral na mesma obra, de modo intercalado buscando conexões. No total são 14 obras de história integrada, 2 obras de História Geral e do Brasil, 2 obras de História do Brasil, e 1 obra de área (que procura integrar conteúdos de História e Geografia), tratando a História do Brasil e da América separada da história universal. Cabe apontar que as duas obras de História geral e do Brasil relativizam essa separação no tratamento de seu conteúdo. Mas mesmo nesses casos a separação é relativizada. O mesmo ocorre com uma obra que se define pela foco na História do Brasil, mas que na sua caracterização aponta para intenção de inserir o Brasil no mundo. Ao lado dessa característica de abordagem de conteúdo histórico, o recorte centrado na História Moderna e Contemporânea é menor que o do recorte abrangente que abarca também Antiguidade e a época medieval – 14 e 15 obras respectivamente. Há assim uma clara tendência de afirmar a história integrada dos tempos antigos a atualidade (Knauss, 2011, pp. 212 – 213)⁷⁹.

Continuando con el análisis, lo que observa el autor es 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

⁷⁹A 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, p.212 y 213). La traducción es nuestra.

superadoras de un enfoque cronológico, historicista y tradicional. Desde el punto de vista de la gráfica:

Os recursos de ilustração, boxes, glossários, textos de época tendem a propor uma estrutura diversificada para a leitura, mas na pratica eles funcionam para disfarçar a linearidade cronológica e o principio didático da fixação que ainda se mantém. O que se apresenta graficamente está em sintonia com a caracterização geral do livro marcado por uma abordagem tradicional do conhecimento (Knauss, 2011, p. 214)⁸⁰.

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 disciplinar. La especificidad de la enseñanza y del aprendizaje de la historia en este tramo de la educación formal “se dissolve e confunde na maior parte dos livros com uma apresentação de conteúdo mais extensa, vocabulário mais complexo, e, sobretudo, com a recorrência dos exercícios de prova de Vestibular e ENEM que servem para o ingresso no Ensino Superior” (Knauss, 2011, pp. 214 y 215)⁸¹.

Como se trabajó en el apartado 3.1 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, sin embargo, a diferencia de Brasil, estos estudios y análisis suelen enfocarse en el tratamiento de los contenidos y enfoques y no en la utilización práctica por parte de los

⁸⁰Los 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), la traducción es nuestra.

⁸¹... 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). La traducción es nuestra.

docentes y estudiantes en las aulas (Ossana, E. 1993; Privitellio, L., 1998; Reta, M y Pescader, C, 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, especialmente, 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 en relación a 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 Amézola (2015) para explicar esta diferencia y distancia entre currículum editorial y oficial es el achicamiento sostenido del mercado de libros de textos escolares a partir de los años 80 y más notablemente luego de la crisis del año 2001. El autor retoma una entrevista realizada a varios editores por Jorge Saab en el año 1997 donde 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. Aclárese 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 Amézola (2015) analiza dos casos: las guerras de 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 el tratamiento de las acciones

individuales de los prohombres de la patria, ejemplo San Martín, y la historia política, quedan invisibilizadas frente a explicaciones económico sociales. También, se desdibuja la perspectiva latinoamericanista sostenida los documentos curriculares. En el segundo caso, el tratamiento de la última dictadura militar es reinterpretada por los textos escolares en base a cuatro temas: represión, política económica, Malvinas, y organismos de Derechos Humanos. Respecto del 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 respecto de los organismos de Derechos Humanos, poco se explica acerca del accionar político y las diferencias que estos tuvieron y mantienen entre sí.

De este modo, 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 Amézola (2015):

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 (Amézola, 2015, p. 223).

Un aporte singular en términos de análisis de libros de texto, a nuestro criterio, lo constituye el trabajo de María Paula González y Marisa Massone (2004), puesto que las autoras deciden analizar los textos en base a 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? (p. 65).

Para responder estos interrogantes, las autoras primero revisan teóricamente los aportes de la didáctica de la historia alemana, especialmente se detienen en el análisis de la conciencia histórica. En cuanto a los libros de texto, González y Massone (2004) siguen para su análisis los postulados de Rösen (1997) quien entiende que los libros de texto deberían incorporar en sus narrativas elementos que permitan elaborar una conciencia histórica que dimensione las relaciones pasado, presente, futuro y en la cual se pueda observar las competencias perceptiva, interpretativa y orientativa que hacen a la misma.

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 (Rösen, J., 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 los interroga sobre la relación entre su experiencia temporal y la social e histórica. Como conclusiones, 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 que en la última década se observan lecturas y análisis más elaborados, que ponen en juego diferentes perspectivas y enfoques. Sin embargo, no encontramos para Argentina, líneas de investigación que articulen perspectivas etnográficas y aborden el uso, circulación, manipulación, lectura, lugar, de los libros de texto en el aula a diferencia de Brasil⁸².

3.2.6. Recursos y estrategias para la enseñanza de la historia.

Cómo enseñar historia 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 siempre ha sido un interés de los especialistas en enseñanza de la historia. De la

⁸² Para un amplio panorama sobre los estudios de libros de texto desde una perspectiva sociocultural en Brasil, ver García (2014 y 2015).

variedad de propuestas conocidas, a continuación nos detendremos 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.

Podemos citar dentro del gran grupo de trabajos referidos a recursos los avances de investigación referidos al uso de historietas e imágenes (Coudannes Aguirre, 2007; Schlez, 2013; Saliba, 2004; Pranhos, Lehmkuhl y Paranhos, 2010), a la lectura de fuentes literarias (Ruiz, 2004; Fonseca, 2003; Cuesta, 2007 y 2012), y al cine y la televisión como potentes recursos para la enseñanza de la historia (Napolitano, 2004; Vesentini, 2004; Acuña, 2009; Amézola, 2007; Radetich, 2005; Ekerman, 2014; Catelotti y de Rosa, 2014), solo por citar algunos ejemplos.

Recuperando nuestro análisis y tomando como guía para la indagación las publicaciones *Perspectiva* y *Clío & Asociados* aunque no exclusivamente, nos encontramos con un grupo de trabajos que investigan, analizan 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 un recorte de su tesis doctoral sobre la potencialidad narrativa de los juegos digitales disponibles para computadoras que versan sobre contenidos históricos tales 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:

... a história é um discurso que aciona construções, composições e figuras que são as mesmas da escritura narrativa; portanto, da ficção, mas é um discurso que, ao mesmo tempo, produz um corpo de enunciados “científicos”.
O historiador não inventa uma história, mas narra a partir de seus documentos, suas provas. Fundamentado nos dados e nos problemas do presente, ele

interpreta continuamente, a cada novo olhar, deixa transparecer uma nova história. Com os jogos digitais não seria, analogicamente, a mesma coisa? A narrativa é construída pelo jogador. A história é reescrita a cada nova partida (Pimenta Arruda, 2011, p. 142- 143)⁸³.

En su investigación, Pimenta Arruda (2011) entrevista a varios jugadores para conocer cómo juegan y qué sentido les dan a sus opciones contrafactuales destacando 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:

A maioria dos jogadores observados sabia que as histórias arquitetadas por eles não eram verdadeiras, entretanto, consideravam instigantes terem “o poder” de alterar o passado, de ver o que poderia ter acontecido e, por conseguinte, o quão diferente seria a narrativa desse “novo passado” (Pimenta Arruda, 2011, p. 146)⁸⁴.

Según el autor: “Os jogadores experimentam uma construção da história, a maneira dos historiadores, quando integram diferentes fontes, relatos, ações e tramam o passado”

⁸³La 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, analógicamente, la misma cosa? La narrativa es construida por el jugador. La historia es reescrita en cada nueva partida (Pimenta Arruda, 2011, pp. 142-143). La traducción es nuestra.

⁸⁴La 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, cuan diferente sería la narrativa de ese “nuevo pasado” (Pimenta Arruda, 2011, p. 146). La traducción es nuestra.

(Pimienta Arruda, 2011, p. 146)⁸⁵. 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 también muestran unos escenarios históricos concretos que son, en algún sentido, “muito mais convincentes do que qualquer objetividade histórica que poderia ser transmitida pelo texto histórico ou quaisquer outras fontes historiográficas” (Pimienta Arruda, 2011, p. 146)⁸⁶.

Sin embargo, Schut (2007) es muy crítico respecto de qué perspectiva histórica es la que resaltan los juegos digitales, y a pesar de observar 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 Pimienta Arruda (2011), los juegos de rol digitales entramados históricamente permiten a los jóvenes no sólo 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 en 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.

⁸⁵ Los jugadores experimentan cómo se construye la historia, los procedimientos que ponen en juego los historiadores cuando integran diferentes fuentes, relatos, acciones y entran el pasado (Pimienta Arruda, 2011, p. 146). La traducción es nuestra.

⁸⁶ ...mucho más convincentes respecto de cualquier objetividad histórica transmitida por el texto histórico u otras fuentes historiográficas (Pimienta Arruda, 2011, p. 146). La traducción es nuestra.

Otra investigación realizada 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 a 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, Klauss Bergmann y María Auxiliadora Scmidth, los investigadores sostienen que los:

... jogos como *Stronghold* e *Age of Empires*, por exemplo, [som] produtos culturais que também produzem ideias sobre a História, no sentido de que fazem circular representações sobre períodos da história, tempos, modos de vidas, relações etc. Além disso, as situações simuladas nesses e outros jogos digitais também implicam em problematizações sobre as relações com as temporalidades e com a produção de memória de crianças e adolescentes. Os jogos que fazem uso de representações da cultura histórica são metanarrativas históricas que didatizam a História e produzem seus próprios efeitos discursivos. O que importa, portanto, é pensar: quais efeitos? E, nesse sentido, quais são as contribuições dos jogos digitais para a formação do pensamento histórico de adolescentes? Quais ideias históricas estes produtos culturais são capazes de fornecer? Quais passados possibilitam acessar? (Silva, 2010, p. 931)⁸⁷.

⁸⁷ ...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 periodos 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, cuales 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). La traducción es nuestra.

La investigación que presenta Silva (2010) se desarrolló en una escuela municipal de la isla de Florianópolis durante los años 2008 y 2009 con veinte estudiantes de 6ta, 7ma y 8va 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 films, 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, sino más bien los estudiantes tienden a confundir pasados, especialmente cuando se refieren a la historia antigua y medieval.

En Argentina, aunque en menor medida que en Brasil, también encontramos desarrollos iniciales respecto al uso de los videojuegos en la enseñanza de la historia. 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 sopesada si los docentes partieran de la base de que la mayoría de sus estudiantes son nativos digitales, poseen manejo a diario de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC’s) 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 un modo de propiciar aprendizajes colaborativos y reflexivos. Reconocen, como señalamos más arriba desde 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).

3.3. A modo de recapitulación: agenda para la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil.

En este recorte y recorrido parcial por la producción en enseñanza de la historia para el nivel secundario desde el surgimiento de la didáctica de la historia en Argentina y Brasil hasta la actualidad, hemos observado cambios, continuidades y tendencias.

Respecto a los cambios, al revisar el conjunto de la bibliografía producida en los 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 y 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 disciplinar de la enseñanza de la historia y atentos a los avances de la investigación educativa, además de hallazgos empíricos concretos en relación a qué significa enseñar y aprender historia en los variables contextos escolares.

Asimismo, 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 los últimos quince años aumentaron los enfoques teóricos que se apropian y dialogan con la etnografía educativa y con la sociología en general u otras didácticas disciplinares. Los diálogos con la psicología educacional y la didáctica general se sostienen a través del tiempo aunque muchos autores-investigadores prescinden de ellas 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 persistencia de la 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 inscriptos en programas de promoción científica de las altas casas de estudio.

Selva Guimaraes Fonseca (2011) justamente defiende 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 precisamente remarca tanto el crecimiento de los grupos de investigación conformados por docentes universitarios y profesores de enseñanza básica y media, como la consolidación de los eventos académicos a modo de espacios de intercambio.

Capítulo 4

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, dando cuenta de las investigaciones y contribuciones de las últimas décadas que se relacionan con nuestro objeto de investigación: el análisis de las formas, grados y características que asume el conocimiento disciplinar en las propuestas programáticas y en las miradas, puntos de vista 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 producción de la última década y media por otro.

Siguiendo a Selva Guimarães (2012) y a Caroline Piacievitch (2014) son escasos los estudios e investigaciones 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.

Para Argentina, la producción es menor aún. Esta combina las dos líneas mencionadas, ya que en su mayoría, los artículos son narrativas docentes de experiencias de formación realizadas en cátedras de didáctica y práctica de la enseñanza de la historia. Un dato no menor y compartido por esta producción, tanto para el caso argentino como brasilero, es que en su mayoría muchas de estas relatorías, estudios de casos e investigaciones, poseen carácter endogámico y/o de agenda. Pues son realizadas por profesores-investigadores actuantes en la institución, que toman como objeto de estudio

aspectos de los trayectos formativos en los que participan dictando clases, y suelen cerrar sus comunicaciones con propuestas de cambio.

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 de cómo deben valorarse sus saberes, asimismo, predominan 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 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 (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 presentado 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. Las autoras mencionadas, aseguran que formarse como profesor implica un proceso que atraviesa toda la vida socio-profesional de una persona en el que las experiencias en el aula y en los diferentes espacios socio-educativos, después de la graduación, son fundamentales para construir el rol docente. Sin embargo, en la formación inicial, dice Fonseca:

... os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (Fonseca, 2003, p. 60)⁸⁸.

Siguiendo a 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* y de *Ave Fenix*. En otras palabras, el

⁸⁸ ... 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). La traducción es nuestra.

estudiante no se forma a imagen y semejanza de su formador, ni renace solitariamente formado tras su paso por la formación inicial.

Por otro lado, podemos referirnos a modelos de formación, o de enseñanza, o a enfoques, o a tradiciones, para justamente 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*⁸⁹ 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 Diker y Terigi (1997) que sintetizamos brevemente y a continuación⁹⁰.

Para el caso latinoamericano, según Diker y Terigi (1997), 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 tradiciones hayan sido criticadas por su carácter conservador y/o reproductivista, no han perimido.

⁸⁹ 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).

⁹⁰ 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 riesgo de síntesis.

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.

2) la tradición normalizadora-disciplinadora que, como es sabido, 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 como lo observamos en el capítulo 2 al desarrollar las discusiones sobre la didáctica de la historia.

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 los desarrollos tecnológico-pedagógicos pensados por los especialistas en sus clases. Siguiendo a Davini (1995), el discurso de la planificación y programación de la enseñanza ha sido muy potente porque prometió “resolver todos los problemas de la enseñanza” (Davini, 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 pone énfasis en lo afectivo, lo relacional, la actitud frente al cambio. Esta tradición se ha visto revitalizada como contrapeso a la anteriormente citada.

Y por último, 6) la tradición hermenéutico-reflexiva que entiende que los escenarios escolares son cambiantes e impredecibles para los cuales el docente debe saber elaborar un

conocimiento propio en base a los desafíos de la práctica y para ello pondrá en juego su formación disciplinar, pedagógica, política y ética.

En relación con lo expuesto, interesa traer a Ian Hunter (1998) que en su minucioso, crítico y sociogenético análisis 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 como lo observamos en el próximo capítulo y como se deja entrever en las tradiciones mencionadas.

4.1 Preocupaciones de los años 90 con respecto a la formación del profesorado de Historia

Volviendo sobre la investigación de Flavia Caimi (2001), respecto 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*⁹¹, b) la disociación entre teoría y práctica y, c) la frágil formación teórica.

Sobre el primer punto, dice la autora, 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 otras palabras:

... a atomização dos departamentos nas universidades dificulta a clareza sobre as discussões essenciais no processo de formação, como: Que perfil de profissional se quer formar? Que objetivos é necessário definir? Como viabilizar objetivos e princípios pedagógicos comuns? (Caimi, 2001, p. 106)⁹².

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

⁹¹ En Brasil se llama *licenciatura* a la carrera de cuatro años compuesta por contenidos tanto disciplinares 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 disciplinares que brinda las primeras herramientas para la 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.

⁹² ... 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). La traducción es nuestra.

Ainda, contribuiriam para essa situação os estágios de regncia, realizados tardiamente e muitas vezes sem qualquer acompanhamento, ou estágios limitados a observação da realidade escolar, sem intervenção na pratica do ensino de história, (Caimi, 2001, p. 107)⁹³.

El último punto también 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 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, bastante consolidada, de que la universidad tiene por función producir conocimiento y la escuela transmitirlo: “Trata-se, assim, de uma hierarquizaão entre o saber erudito e o saber instrumental, que relega a escola básica  condição de mera reprodutora de conhecimentos e ideologias”, (Caimi, 2001, p. 109)⁹⁴. Este argumento tiene una contracara, ya que un lugar común en el discurso escolar es 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

⁹³Tampoco, contribuirían a mejorar esta situación las residencias realizadas tardiamente 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). La traducción es nuestra.

⁹⁴ Se trata, así, de una jerarquización entre saber erudito y/o saber instrumental que relega a la escuela básica a la condiin de mera reproductora de conocimientos e ideologías (Caimi, 2001, p. 109). La traducción es nuestra.

meros reproductores del saber, y les impide tanto innovar respecto de 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:

profissional a ser formado nos cursos universitários de história precisa ter competência teórico-historiográfica e capacidade reflexiva, no sentido de refazer cotidianamente a sua ação pedagógica em articulação com a prática social; precisa pois, ser um intelectual ativo no espaço escolar, (Caimi, 2001, p. 144)⁹⁵.

Y que en su formación los futuros docentes comprendan que la práctica de la enseñanza de la historia implica una concepción sobre la historia y el conocimiento. Asimismo, los estudiantes del profesorado deberán vivenciar durante su proceso formativo tanto 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 disciplinar 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

⁹⁵... [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). La traducción es nuestra.

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 atendiendo a las especificidades de la enseñanza de la historia. Por último, se señala 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.

Por último, 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 de 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. Siguiendo a Fonseca (2003):

... predominou o modelo de formação que combinava licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado de outro, estruturados com base na dicotomia conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática. Os resultados desse modelo tornaram-se visíveis no campo

profissional. Os egressos dos programas das universidades, em geral. Orientavam suas carreiras para a pesquisa, ingressando em programas de pós-graduação. Os egressos dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais e/ou licenciatura plena em história e geografia ocupavam o mercado educacional, acentuando o distanciamento entre formação universitária e a realidade da educação escolar básica (Fonseca, 2003, p. 61)⁹⁶.

Este modelo de formación, basado en la racionalidad técnica y el aplicacionismo, dice la autora, 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. Lo que contribuyó también a la idea, difundida tanto en Brasil como en Argentina, de que para saber enseñar historia solo hace falta saber historia.

Para 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 Instituto del Profesorado), el consenso sobre qué tipo de formación era la adecuada para los enseñantes prevaleció 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

⁹⁶ ... predominó un modelo de formación que combinaba profesorados cortos y plenos 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 distanciamento entre la formación universitaria y la realidad de la educación escolar básica (Fonseca, 2003, p. 61). La traducción es nuestra.

exclusivamente en las disciplinas, sumado a la organización curricular del nivel medio), con una organización centrada exclusivamente en las disciplinas, sumado a la organización curricular del nivel medio en torno a las divisiones disciplinarias tradicionales, fueron factores que configuraron tal situación (Diker y Terigi, 1997, p. 49).

En Brasil, las críticas a este modelo basado en lo disciplinar y en una revitalización de los estudios sobre formación docente en Brasil, 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 disciplinar 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, palabra esta última que ni siquiera el documento menciona.

De todos modos, cabe aclarar que los replanteos sobre los modelos de formación docente a fines del siglo XX no solo atraviesan 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 discutir 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), Nélica Eiros, Vilma María Milletich, y María Inés Schroeder (1998), Paula Sofía (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.

Los trabajos de Pipkin (1998) y Sofía (1999) mediante metodologías cualitativas y cuantitativas, encuestas y entrevistas, recogen información sobre los estudiantes del profesorado de historia como grupo social. 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 1er año y de 4to 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 a la formación pedagógica. El 72 % de los estudiantes entrevistados

cuestionaron fuertemente las materias pedagógicas aduciendo que los contenidos se relacionan poco con lo que acontece en el aula realmente. Citamos:

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 profesorados terciarios (Pipkin, 1998, p. 18).

Continuando con el planteo de Pipkin (1998), 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) que para la autora se relacionan con una concepción renovada de la historiografía contrapuesta a la tradición positivista. Pero, asimismo, 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 colectivo sobre la formación del profesorado de historia encontramos el trabajo de Sofia (1999) sobre los estudiantes del

Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Buenos Aires como grupo social. Aquí la autora analiza aspectos socioeconómicos y simbólicos, 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).

Por su lado, Sofía (1999) es muy crítica respecto a la calidad de la formación del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Buenos Aires, ya que sostiene que sus planes de estudio abogan por un currículum nulo en donde no se enseñan o escasean la circulación de 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, 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 se posiciona desde una mirada evaluadora y deficitaria, al punto que los datos que presenta y el modo en que lo hace refuerza su idea del currículum nulo y de la *pobreza teórica* de la formación del profesorado inicial 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 1er 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 1ro no sabe, un 10 % la asocia a la idea clásica de *maestra de vida* y el resto, aunque de manera poco clara, la asocia a una concepción renovada. La autora señala que se encuestó a estudiantes 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 del 70% restante se asocia a concepciones muy similares a las de los alumnos de 1º 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, p. 56 y 57).

Para completar su investigación la autora cruza las respuestas obtenidas con el análisis del plan de estudios vigente que efectivamente destina escasa 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 disciplinar. Las diferencias, hoy por hoy, entre los subsistemas son 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 isoformes 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, como se trató en el capítulo 1, 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 quedó garantizada la escolaridad obligatoria hasta los 15 años. La estructura del 3er ciclo de EGB establecía áreas de estudios y no disciplinas, de este modo, 7mo, 8vo y 9no 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 disciplinar⁹⁷ por, lo que a nuestro entender, el análisis de Eiros y Pipkin (2000) continúa vigente:

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).

4.2 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

⁹⁷ Actualmente continúa en vigencia la Resolución 13259 del año 99 para los Profesorados de Geografía e Historia y a pesar de que desde el año 2007 dejó de existir el 3er ciclo de EGB para el cual fueron pensados. Ver:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/geografia/13259-99modif-por-3581-00-geografia.pdf>. Acceso: 26/11/15.

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-investigadora 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. Siguiendo la línea 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 disciplinares o especialistas en enseñanza de la historia. ¿Por qué se produce este desplazamiento? Schmidt (2011) entiende que, por un lado, las Directrices Curriculares Nacionales 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 1) 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 2) proporcionar 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.

Schmidt (2011) 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 psicología educativa. Como trabajamos 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 sin embargo, nos parece pertinente

plantear que esta pedagogización, siguiendo a Tenti Fanfani (2000), 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 y 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 hemos observado en la mayoría 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. Tema que retomamos en las conclusiones.

Continuando con la revisión bibliográfica, 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 estudia cómo fueron apropiadas las Directrices Curriculares sobre los profesorado 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 al 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 profesorado 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*): el modelo de la responsabilidad especializada, que describe aquellos profesorado en los que la práctica de la enseñanza de la historia ocurre en disciplinas específicas referidas a la enseñanza de la historia, el modelo de la responsabilidad compartida (en este formato, las 400 horas obligatorias de práctica son

absorbidas por las materias de historia) y 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, tomando el trabajo del historiador como modelo de investigación. Los planes de estudio 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 disciplinares 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) quién analiza cómo se sostiene el perfil de formación del *bacharelado* (licenciatura) en las carreras del profesorado de historia en Brasil. Su trabajo historiza pormenorizadamente la expansión del profesorado de historia a partir de los años 60 en Brasil y da cuenta de la creación de las *licenciaturas curtas* (1.200 horas) frente a las plenas (2.200 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, de 18/02/2002). 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 aduciendo 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.

La autora se pregunta por qué razones se produce tamaño distanciamiento y diferenciación entre las áreas de formación del profesorado, disciplinar y pedagógico. Rodrigues (2010) 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. “(...) o processo de ensino-aprendizagem ganhou uma abordagem eminentemente subjetiva, individualista e afetiva, desvinculada das condições sócio-econômicas e políticas” (Rodrigues, 2010, p. 16)⁹⁸.

El distanciamiento entre la didáctica, la pedagogía y las disciplinas en las carreras de profesorado tampoco, según Rodrigues (2010), 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 tanto públicas como 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 profesorados eligen la tradición académica disciplinar para nombrar y organizar el recorte de contenidos

⁹⁸ ... 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). La traducción es nuestra.

(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 complementaria⁹⁹. Respecto de la inclusión de materias referidas a la historia y cultura africana y afro-brasileña (ley 10.639/2003), veintidós de treinta cursos disponen de materias para dichas temáticas, en cambio, son solo siete los profesorados que 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 profesorado 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 *timidamente* 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 deja en claro que este mapeo cuantitativo es un primer paso para avanzar en un estudio más profundo sobre los profesorados de historia en Brasil. Finalmente, las conclusiones del artículo toman forma de propuesta pedagógica, se deja bien en claro que la disociación entre licenciatura y profesorado (*bacharelado e*

⁹⁹ “Na primeira categoria estão incluídos conhecimentos de línguas estrangeiras modernas, filosofia, sociologia e antropologia, dentre outras; na segunda categoria incluem-se as disciplinas de formação complementar, tais como patrimônio histórico, gestão de bens culturais, museologia, arqueologia, paleontologia e áreas afins; na terceira categoria inserem-se disciplinas que ampliam as temáticas específicas de estudo, tais como história da cultura, história das mentalidades, história oral, dentre outras”. (Caimi, 2013, p. 198).

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). La traducción es nuestra.

licenciatura) carece de sentido en relación a la formación del profesorado de historia.

Citamos:

Entendendo que tal dissociação não contribui em nada para a formação do professor de história, postula-se aqui a ideia de que *para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João*. Nessa afirmação está contido o pressuposto de que o professor de História precisa contemplar na sua formação: a) um sólido conhecimento da sua matéria, o que implica conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento histórico, sua matriz disciplinar e métodos de investigação; b) conhecimentos pedagógicos que lhe permitam mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em saberes escolares “ensináveis”, o que não é tarefa de mera transposição didática, pois requer atenção quanto às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas; c) o entendimento da aprendizagem, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem e nas diferentes áreas do conhecimento, muito especialmente na especificidade da construção do conhecimento histórico (Caimi, 2013, p. 206, cursivas en el original).¹⁰⁰

Los problemas de la dicotomía entre la formación disciplinar y pedagógica también son objeto de reflexión y de indagación por parte de los autores e investigadores argentinos, (Andelique, 2011; Bazán y Zuppa, 2013; Carnevale, 2012).

Carlos M. Andelique (2011) señala la necesidad de observar los cambios en las condiciones laborales del profesorado a partir de los años 90 para dar cuenta del

¹⁰⁰Entendiendo 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 contemporâneas; 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, cursivas en el original). La traducción es nuestra.

“distanciamiento del docente con el conocimiento” (Andelique, 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 Formación Docente y Universidad), situación social de los alumnos, inadecuadas condiciones edilicias, aumento en la demanda de actividades administrativas y burocráticas. En cierta medida, estas causas explican lo que Achilli denomina como un modo relacional enajenado del conocimiento que “implica un corte a modo de profunda disociación, entre el/los conocimientos generados en el campo de la investigación y aquellos conocimientos que circulan en el aula”.

(...) 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 a 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? Siguiendo a Andelique (2011), uno de los problemas a revisar es la formación del profesorado de historia y, en este sentido, acuerda con otros autores sobre la necesidad de no descuidar ni los aspectos disciplinares, ni teóricos, ni historiográficos, ni sociológicos, ni pedagógicos, ni 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 (Andelique, 2011, p. 261).

...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, p. 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 materia 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 disciplinar.

Por su lado, Bazán y Zuppa (2013) 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, tratan de observar 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, mayor conocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo. Y 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 las entrevistas a profesores en ejercicio, sus demandas se refieren a la actualización disciplinar y a las estrategias de enseñanza y el 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 sopesar 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 presenta conclusiones, sino que finaliza revisando estrategias de enseñanza desde el constructivismo culturalista, especialmente, desde la línea 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° 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 (2012) 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 como, 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, demostraron conocimiento del contexto institucional, de sus estudiantes y demostraron una buena comunicación con ellos, punto en el que sí existe coincidencia entre la información relevada en las entrevistas y las observaciones.

El trabajo de Carnevale (2012), a nuestro parecer, 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 que desmiente, junto a la investigación de Eiros, Milletich, y Schroeder (1998) y Eiros y Pipkin, (2000) las grandes diferencias que habría entre la formación universitaria y la no universitaria en relación al desempeño de los docentes en el nivel secundario. La pregunta que queda pendiente es por qué, si un modelo de formación

es isoforme y simultáneo (institutos terciarios), y otro es consecutivo (universidades), el desempeño del docente novel es similar¹⁰¹.

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. Siguiendo, nuevamente a Carnevale (2012) “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” (Carnevale, 2012, p. 57). Dicho proceso, puede dividirse en cuatro fases: la primera corresponde a la biografía escolar, momento en donde el futuro docente se forma a través de 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.

¹⁰¹“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).

Justamente 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 de la carrera del Profesorado en 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 enseñar y se ponen en juego en la práctica concreta (Pappier y Garriga, 2014, p. 325).

Este análisis les permite a las autoras 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, 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, tanto Miguel Jara y Víctor Salto (2014) 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 y, la segunda, 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, como ya lo hemos observado, no con una conclusión sino 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.

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

Aspectos en común.

En este capítulo hemos revisado las cuestiones que más preocupan, señalan o evidencian, formadores e investigadores sobre la enseñanza de la historia en el nivel superior en los profesorados de historia. Un tema recurrente, en Brasil en mayor medida, es la tensión o dicotomía entre licenciatura y profesorado. Tanto la bibliografía de los años 90 como la más reciente, indican 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, siguiendo a Cerri (2013b) es anterior. El crecimiento de la matrícula escolar durante la larga dictadura y la expansión bajo el tecnicismo del modelo de formación 3 + 1, sumado a la departamentalización, en vez de favorecer la formación pedagógica del estudiantado profundizó la formación disciplinar:

... no contexto de hegemonia do tecnicismo educacional, a concepção de que a formação pedagógica é um complemento, algo que se soma posteriormente à formação disciplinar. Os estudantes da licenciatura, moldados desde o início em sua identidade laboral por seus professores da área específica, tendem a reproduzir essa visão da formação pedagógica como um simples complemento, a ser cursado a contragosto, como o cumprimento de uma exigência formal à

qualtendiam a reputar, quase sempre, como desnecessária para seu efetivo exercício profissional (Cerri, 2013b, pp. 171 y 172)¹⁰².

Asimismo, dice Cerri (2013b), 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 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, cabe mencionar sólo como señala Ferreira (2015) el impacto de la Resolución del Consejo Nacional de Educación de febrero del año 2002 en relación al establecimiento obligatorio de la práctica como componente curricular 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 Amézola (2011), los profesorados de historia universitarios, con excepción de 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

¹⁰² ... 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 y 172). La traducción es nuestra.

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 disciplinares entre sí y en relación al contexto escolar y los destinatarios.

Asimismo, para el caso argentino, si se comparan los estudios que entrevistan a estudiantes avanzados o docentes noveles realizados entre fines de los años noventa con los más recientes encontramos una percepción diferente en sus respuestas. 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 de 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 (como se estudió en el capítulo anterior), sea porque permite estudiar en relación a la historia y, parafraseando a Bergmann (1990), lo que es aprendido, lo que puede ser aprendido, y lo que debería ser aprendido. Observamos y analizamos en el próximo capítulo qué lugar se le asigna y con qué características a la didáctica de la historia en las propuestas de cátedra de materias referidas a la enseñanza de la historia en seis profesorados universitarios.

SEGUNDA PARTE: el conocimiento disciplinar en las propuestas programáticas y miradas docentes.

Capítulo 5

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

En este capítulo nos proponemos realizar un análisis de 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 lugar central, aunque no único, para dar cuenta del grado de actualización, desarrollo, dinámica, permanencia o cambio del estado de producción de un conjunto de conocimientos, en este caso, referidos a la didáctica de la historia y para observar como toma forma la discusión disciplinar en la formación inicial del profesorado de 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 sobre la disciplina y su didáctica tanto como una manera de concebir su campo de la actuación profesional.

Primero, realizamos un análisis que pretende reconocer los problemas en común, las semejanzas, y luego profundizando en las diferencias entre países y entre los profesorado que tomamos como caso. Nos valemos para ello del análisis curricular (de Alba, 1998; Feeny, 2007) y de contenido (Krippendorff, 1990). Se eligió trabajar con los profesorado

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 esta investigación y que coincidentemente han señalado la importancia de observar los cambios producidos en la enseñanza de la historia en sus instituciones en los últimos cinco años. Contamos con programas de los años 2010 – 2012 y recientes, de los años 2015 - 2016, lo que facilita esta comparación. También, con consultas por escrito a los profesores formadores realizadas entre el año 2015 y el 2016 que se analizan en el próximo capítulo.

Para Brasil, como ya se dijo en la introducción, nuestro recorte es limitado porque contamos solo con dos casos, Universidad Estadual de Ponta Grossa (UEPG) y 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 a través del sistema de becas de estadía de investigación¹⁰³.

Nuestras preguntas orientadoras para este análisis son las siguientes: ¿cuál es la relación, siguiendo a Bergmann (1990), entre los componentes y tareas empíricas, reflexivas y normativas propias de la didáctica de la historia que presentan los programas?,

¹⁰³Personalmente, fui una de las estudiantes de posgrado seleccionada por el Programa de posgrado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, para realizar una estadía de investigación en la Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul de Brasil en el marco del programa de cooperación académica con dicha universidad. Durante los meses de mayo y junio del año 2012 realicé un *estágio de pesquisa* en el que como tareas relevé bibliografía, documentación, participé en clases de posgrado sobre Historia de la Educación brasileña, asistí a clases de portugués para extranjeros, observé clases de didáctica de la historia en cursos de formación inicial del profesorado de historia, observé clases de historia en escuelas de enseñanza básica (*ensina fundamental*) y revisé, fundamentalmente, mi proyecto de doctorado para darle forma a esta investigación.

¿qué aspectos de la producción de conocimientos en enseñanza de la historia se evidencian significativos según estos documentos?, ¿qué perfil de profesor o mejor dicho qué concepción de formación docente se despliega de ellos?, ¿cómo se conceptualiza la relación teoría - práctica / docencia - investigación?, ¿qué diferencias y semejanzas se encuentran entre sí y entre ambos países en los casos analizados?

La documentación que se señala en el próximo cuadro es analizada 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 consultas, como ya se señaló anteriormente. Nos centramos en el análisis cualitativo del contenido de los programas y en 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 Brasil¹⁰⁴, tema que quedará pendiente para futuras indagaciones, ya que solo nos concentramos en la comparación de planes de estudio respecto de la cantidad de horas, materias, presencia o ausencia de trabajo final y en la adecuación a la legislación vigente en los aspectos que sean relevantes para nuestro análisis.

Cuadro 3: Lista de programas por universidad.

Universidad	Materia
-------------	---------

¹⁰⁴ Para el caso de Argentina consultar: “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorado universitarios”, y “Lineamientos Preliminares Profesorado Universitario en Historia” Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), disponible en: www.anfhe.org.ar Acceso: 09/03/16. “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: 29/03/16. Para Brasil consultar: “Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História” CNE/CES n° 492/2001, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acceso: 29/03/16.

Universidad Nacional de Luján Plan de estudios 2002	Didáctica General y Especial de la Historia (2013) ¹⁰⁵ 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 estudo 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 estudo 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) ¹⁰⁶

¹⁰⁵ Entre paréntesis indicamos año de elaboración 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 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.

¹⁰⁶ Aunque los *estágios supervisionados* (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 integrada por nueve programas de materias, cinco de ellos en vigencia para el caso argentino y nueve para el caso brasilero. En otras palabras, analizamos dieciocho programas, de los cuales catorce están en vigencia al momento de escribir esta tesis.

5.1 Aspectos generales

En líneas generales los planes de los profesados 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 escueta¹⁰⁷. La didáctica de la historia aparece solapada o de la mano de la didáctica general y la psicología del adolescente (UNLU – UNGS [Plan de Estudios 1998]) o, en su mayor caso, se incluye en las materias destinadas a la práctica de enseñanza de la historia. De los seis profesados de la muestra, cuatro comparten un tronco común con las carreras de licenciatura (*bacharelado*). La carrera del 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.

Hacia su interior los programas están conformados por los siguientes componentes curriculares: carga horaria, fundamentación para el caso de los programas argentinos y

¹⁰⁷ Ver: UNLU, Profesorado de Historia, Plan de Estudios 2002, disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/carg-prof-historia.html>. Acceso 12/08/15. 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 12/08/15. UNICEN, Profesorado de Historia, Plan de Estudios 2004, disponible en: <http://www.unicen.edu.ar/content/profesorado-de-historia>. Acceso: 10/07/15. UMNdP, Profesorado de Historia, Plan de Estudios 2003, disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/historia/planesthist.htm>. Acceso 12/08/15. PUC-RS, Plan de Estudios 2011, disponible en: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/ffch/CurriculoHistoria.pdf>. Acceso 12/08/15. UEPG, Plan de Estudios 2012, disponible en: <http://www.uepg.br/Catalogo/setor5/licenhistoria.pdf>. Acceso 12/08/15.

ementas para los brasileros, propósitos u objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía. La extensión de estos documentos varía de 2 páginas a 31.

La carga horaria de estas materias varía de 30 a 504 horas. Por supuesto, la mayor carga horaria se encuentra en las materias que implican la residencia (*estágio*). Además, éstas 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, asimismo, pueden dar espacio a zonas de *escritura magisteriales* (Rockwell, 1992). Sin embargo, aunque el formato en su mayoría es pautado, el contenido refleja el proceso de lucha y competencias políticas y disciplinares que muchas veces se traduce en contradicciones, resistencias y omisiones. Como fuentes escritas llevan 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 significativa, ya que reflejan un estado de situación del campo disciplinar.

5.1.1 Sobre los textos introductorios.

Los nueve programas de universidades argentinas analizados poseen fundamentaciones. Se trata de textos introductorios que establecen la razón, el sentido de la materia y sus propósitos. En ellos podemos analizar distintos aspectos como el perfil del profesor, el modelo de formación docente y la relación teoría-práctica / docencia-investigación, como se verá más abajo. Sin embargo, en este primer análisis, nos interesa

señalar cómo es referida en estos escritos la didáctica de la historia y/o enseñanza de la historia.

En el caso de la UNLU el programa de la materia Didáctica General y Especial de la Historia (2013) entiende que la didáctica de la historia es una didáctica especial sin argumentar razones (recuérdese que en el capítulo 2, apartado 2.1, presentamos las discusiones acerca de la nominación e incumbencia de las distintas didácticas y sus disputas territoriales). De hecho, la didáctica de la historia, queda un tanto 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).

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 no presentan una definición de didáctica de la historia o enseñanza de la historia explícita. 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 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 análisis de la bibliografía sobre la formación inicial del profesorado de historia en el capítulo anterior.

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

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)

Llamativamente, el programa del 2015 de la materia Residencia II en Historia no hace ninguna mención en este sentido, se centra totalmente en aspectos generales referidos a la formación docente.

Respecto de los programas de UNICEN de la materia Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza, 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 se responde en las cinco páginas

que dura 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. También encontramos dos párrafos dedicados a “algunas observaciones sobre las didácticas denominadas especiales” (p. 4). Citamos:

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 2015 no solo es mucho más breve, solo dos párrafos, sino que coloca a la didáctica de la historia en un otro lugar, de mayor jerarquía. Citamos el texto entero:

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 teóricamente en los siguientes autores: Gonzalo de Amézola, Jorn Rüsen, 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 puede leer arriba, el lugar que se le da a la didáctica de la historia es clave.

Los programas de las materias Didáctica Especial y Práctica Docente 2010 y 2015 de la UNMDP presentan fundamentaciones muy similares. El documento del 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. Transcribimos los párrafos más relevantes para este análisis:

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).

Como se puede apreciar, en el caso de las universidades argentinas, en su mayoría 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 la 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. Es la encargada de mediar la articulación teoría-práctica, como lo señalan varios de los autores analizados en el capítulo anterior.

Respecto de los programas de las universidades brasileras con los que contamos para este análisis, no poseen fundamentación sino resumen (breviario). Breve texto de no más de ocho renglones que, para el caso de las tres materias de la PUC-RS, indica los sentidos que se le imprimirá a estos espacios formativos. Citamos La *ementa* de la materia *Tutoramento em Prática de Ensino Fundamental e Médio*:

Buscando estabelecer um efetivo diálogo entre os conhecimentos adquiridos teoricamente e a prática pedagógica, no curso de licenciatura em História, a disciplina – Tutoramento em Prática de Ensino Fundamental e Médio – propõe perquirir as realidades escolares e compor projetos didáticos, capazes de promover conhecimento na História, no âmbito do ensino fundamental e médio. São necessárias reflexões a respeito da realidade da educação, bem como, o conhecimento de teorias sobre o aprendizado, para que seja possível a construção de um projeto didático coerente e sensível com relação ao aprendiz e ao contexto escolar (PUC-RS, s/d, p. 1)¹⁰⁸.

¹⁰⁸Busca 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 e Médio* – propone examinar la realidad escolar y producir proyectos didáticos capaces

Aunque no existe en este texto 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 otro lado:

A disciplina de Tutoramento em Prática de Ensino de Jovens e Adultos propõe uma avaliação teórica e prática do ensino da História nos programas educacionais contemporâneos - EJA, Pré-vestibular, vídeo conferência, tele curso, curso técnico e supletivo, - na perspectiva de reforçar os argumentos para a qualificação da aula de História nestas instâncias. Recursos de comunicação e possibilidades de criação de novos espaços para o ensino da História serão o foco do trabalho desta disciplina (PUC-RS, s/d, p. 1)¹⁰⁹.

Y por último:

A disciplina de Estágio Supervisionado divide-se em dois momentos, ao mesmo tempo distintos e complementares, sendo o primeiro compreendido por reflexões teórico-metodológicas e conceituais acerca do ensino da História, enquanto o segundo refere-se a questões de planejamento e desenvolvimento de ações de ensino formal junto a escolas de níveis fundamental e médio (PUC-RS, s/d, p. 1)¹¹⁰.

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). La traducción es nuestra.

¹⁰⁹ 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, *Pré-vestibular*, vídeo 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). La traducción es nuestra.

¹¹⁰ 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). La traducción es nuestra.

Se observa 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 la enseñanza de la historia desde su especificidad, tanto en relación a los diferentes niveles educativos, espacios formativos y contextos como a la programación de la enseñanza, los espacios y los aspectos teórico-metodológicos y prácticos. Sin embargo, y al igual que en los profesorados de las universidades argentinas, la relación teoría-práctica se resuelve de modo tradicional o consecutivo, ya 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 del profesorado de historia de la PUC-RS, hasta el año 2012, continuaba siendo integrado a pesar de que la legislación vigente lo prohíba. De este modo, la PUC-RS responde, siguiendo a Cerri (2013b) a:

... um movimento, após 2001, de resistência às determinações e argumentos do Conselho Nacional de Educação pela separação definitiva entre currículos de bacharelado e licenciatura, que a Associação Nacional de História procurou evitar argumentando a favor da formação integral do profissional de História (Cerri, 2013b, p. 175)¹¹¹.

La historia de la carrera de historia de la PUC-RS explica algunas de las razones por las cuales su comunidad educativa defiende 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

¹¹¹ ... 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 e licenciatura*, que la Asociación Nacional de Historia procuró evitar argumentando a favor de la formación integral del profesional de Historia (Cerri, 2013b, p. 175). La traducción es nuestra.

de formación docente disciplinar o académico propio de la época. Éste se profundiza al separarse las carreras de Historia y Geografía en los años 80, es decir al disolverse el modelo 3 + 1 en una nueva grilla y optar por un currículum integrado que incorpora tanto materias destinadas al estudio de los nuevos enfoques historiográficos como a la investigación histórica.

En una entrevista al Dr. Abreu, coordinador de la carrera en mayo del 2012¹¹², 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 otras palabras, la carrera de *bacharelado y licenciatura* de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la PUC-RS privilegia la formación disciplinar 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 integrado¹¹³.

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)¹¹⁴ con el que dialogaremos a lo largo de este análisis, sin

¹¹² La entrevista fue realizada el 11 de Mayo del 2012, fue breve, 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 Dr. 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 estamos utilizando como fuente bibliográfica.

¹¹³ 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 los intentos por actualizarla a través del uso de las nuevas tecnologías de la información han sido infructuosos.

¹¹⁴ 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*.

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:

História e necessidades sociais de orientação no tempo. Pensar historicamente. Identidades e conhecimento histórico. Saberes históricos e saber histórico escolar. Produção de saberes históricos na ciência e no senso comum. A pesquisa como princípio do pensamento crítico, criativo e científico. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e práxis. Prática de investigação sobre a relação entre conhecimento histórico e as necessidades sócias de orientação temporal. A constituição da História como disciplina escolar (UEPG, 2014, p. 1)¹¹⁵.

Conhecimento e meios de comunicação de massas – Comunicação e educação – Mídia, controle social e dominação cultural – Linguagens dos diferentes meios e recursos para o ensino da História – Metodologia da História e Metodologia do Ensino da História – Documento histórico: papel na pesquisa e no ensino da História – Oficina de produção de atividades e materiais didáticos a partir de diferentes linguagens (UEPG, s/d, p. 1)¹¹⁶.

Memória e Ensino de História em espaços não-escolares – História, Memória e Educação – Lugares de Memória – Arquivos e Museus – Patrimônio Histórico – Instituições da sociedade civil e mobilização do conhecimento histórico na fundamentação das ideias e ação social – elaboração de prática pedagógica a partir de espaços não-escolares de ensino de História (UEPG, s/d, p. 1)¹¹⁷.

¹¹⁵Historia 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). La traducción es nuestra.

¹¹⁶Conocimiento 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 didáticos a partir de los diferentes lenguajes (UEPG, s/d, p. 1). La traducción es nuestra.

¹¹⁷Memoria 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 o-escolares de enseñanza de la Historia (UEPG, s/d, p. 1). La traducción es nuestra.

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 es social. Siguiendo los lineamientos del Proyecto Pedagógico (2011):

O primeiro passo para a construção do saber docente, na perspectiva que assumimos nesse currículo, é a necessidade de levar os acadêmicos (futuros professores) a conhecer o aluno que comporá o público do Professor de História. Embora não seja possível pesquisar extensamente a formação à qual as crianças são submetidas pelo mundo em que vivem, a disciplina deve construir no acadêmico a noção de que a consciência histórica de seus futuros alunos não depende exclusivamente dele, mas começa muito antes da chegada do aluno à escola, concorre com as aulas de História e continua após o período em que as aulas de História não estão mais presentes na vida dos sujeitos.

O objetivo é construir, nessa noção dos trajetos educativos não-escolares, a perspectiva de que é preciso conhecer os alunos e ter idéia da História que eles vivem e aprendem no cotidiano, através da família, da mídia, dos nomes de logradouros públicos, estátuas... Esse conhecimento precisa ser considerado pelo mestre, precisa estabelecer diálogo com o conhecimento que ele quer trabalhar com os alunos, sob pena de um ou outro serem excluídos, deformados ou pior, desconsiderados ambos pelos alunos. Nesse sentido, a disciplina está estruturada em torno da reflexão entre o escolar e o não-escolar, e a produção dos alunos será dada por um projeto coletivo de investigação sobre a educação histórica (UEPG, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, 2011, p. 60)¹¹⁸.

¹¹⁸El 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 cual 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, quién 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). La traducción es nuestra.

Entonces, el currículum de esta carrera, no solo propone desarrollar la enseñanza de la historia desde un marco teórico sólido que contempla como norte el concepto de conciencia histórica, sino también, al ser simultáneo, propone que los estudiantes desde primer año reflexionen 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 a la ciencia histórica.

Respecto de 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.

A continuación transcribimos las *ementas* de las materias *Estágio Supervisionado em História I y II*.

Concepções historiográficas e educacionais vigentes no ensino de História, na educação básica. Objetivos do ensino de História na educação básica. Problematização de conceitos e práticas. Modalidades de avaliação no ensino de História, na educação básica. Investigação da realidade educacional. Elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação e/ou ação no espaço escolar e em outras realidades educacionais. Organização e apresentação de relatórios (UEPG, 2014, p. 1)¹¹⁹.

Investigação da realidade educacional. Desenvolvimento e análise dos projetos de investigação e/ou ação no espaço escolar e em outras realidades

¹¹⁹Concepciones historiográficas y educacionales vigentes en la enseñanza de la Historia, y en la educación básica. Objetivos de la enseñanza de la Historia en la educación básica. Problematizaciones de conceptos y prácticas. Modalidades de evaluación en la enseñanza de la Historia, en la educación básica. Investigación de la realidad educacional. Elaboración y desarrollo de proyectos de investigación y/o acción en el espacio escolar y en otras realidades educacionales. Organización y presentación de informes (UEPG, 2014, p. 1). La traducción es nuestra.

educacionais. Produção de relatório científico conclusivo (UEPG, 2014, p. 1)¹²⁰.

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 aprenden:

... como aplicar a didática da História de forma coerente no decorrer da vida escolar. Não é uma tarefa fácil, uma vez que ensinar História não é acúmulo de conhecimento, nem saber todas as datas e fatos, mas sim compreender como ocorreram os processos históricos, despertar no educando a capacidade de problematizar e se posicionar sobre os diferentes acontecimentos, tanto passado quanto presente. Isto poderia ser alcançado se a disciplina de Oficina pudesse ser aplicada no Estágio Obrigatório. Este último não corresponde as minhas expectativas, pois as aulas de estágio obrigatório que apliquei nesse ano e no ano passado continuam sendo datas, fatos e acúmulo de conhecimento (UEPG, 2011, p. 11 – 12)¹²¹.

5.1.2 Sobre los propósitos y objetivos.

A continuación presentamos un cuadro que tiene como fin sistematizar los objetivos de los 14 programas vigentes de las materias analizadas. En algunos casos, los objetivos

¹²⁰ Investigación de la realidad educacional. Desarrollo y análisis de los proyectos de investigación y/o acción en el espacio escolar y en otras realidades educacionales. Producción de un informe científico conclusivo (UEPG, 2014, p. 1). La traducción es nuestra.

¹²¹ ... como aplicar la didáctica de la Historia de forma coherente a lo largo de la vida escolar. No es una tarea fácil, ya que enseñar Historia no es acumular conocimientos, ni saber todas las fechas y datos, sino comprender como ocurren los procesos históricos, despertar en el educando la capacidad de problematizar y /para posicionarse sobre los diferentes acontecimientos, tanto en el pasado como en el presente. Esto podría ser alcanzado si la disciplina Taller (*Oficina*) pudiese ser aplicada en la Residencia (*Estágio Obrigatório*). Este último no corresponde a mis expectativas, pues las clases de prácticas que realicé este año y el año pasado fueron sobre fechas, datos, y acumulación de conocimientos (UEPG, 2011, pp. 11 – 12). La traducción es nuestra.

están separados entre generales y específicos y, 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 la nómina de *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 4: 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					X	X

disciplina escolar y sus cambios a través del tiempo.						
Favorecer los vínculos entre las escuelas de la zona y la universidad.		X				X

Podemos observar, primero, que las materias destinadas a la formación inicial en enseñanza de la historia, de las seis carreras que integran esta muestra, comparten un punto de partida en común. Pues es claro que para los docentes formadores no se puede enseñar a enseñar historia (planificar, producir propuestas de enseñanza y materiales didácticos) sino 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. De este modo, podríamos decir que las tres tareas (empírica, normativa y reflexiva) de la didáctica de la historia, siguiendo a Bergmann (1990), están presentes y que las diferencias y singularidades se presentan 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).

Segundo, en tres casos encontramos menciones específicas, enunciadas como propósitos y objetivos, referidas al conocimiento de la política curricular actual. De este modo, el programa de la materia la 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 currículum oficial de los institutos de formación docente, también de la provincia de Buenos Aires, mientras que el programa de *Tutoreamiento em Prática de Ensino de Jovens*

e Adultos (2012, PUC-RS) lo hace 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 análisis rápido de los planes de estudio nos informa sobre materias destinadas a estos contenidos. Sino que se trata de señalar 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 socio-profesionales de la formación docente.

Respecto del programa de la UNLU, en su larga fundamentación, se señala la necesidad de incorporar “contenidos que corresponden al área de política educacional que no contempla el plan de la carrera” (UNLU, 2014-2015, 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.

Tercero, 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 comunicación 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:

A reflexão sobre a mídia enquanto sistema de produção de bens simbólicos e suas implicações políticas, sociais e culturais é fundamental para o professor. Além dessa reflexão, o objetivo da disciplina é constituir a postura crítica e produtiva em relação à mídia e ao patrimônio na escola, ou seja, preparar um profissional que, em vez de submeter a escola à cultura de massa, seja capaz de analisar, discutir e selecionar, entre as produções culturais, o que utilizará em sala de aula (p. 62)¹²².

Un tema complejo, como ya lo hemos tratado en los capítulos 2, 3 y 4, es interpretar qué se entiende por investigación en enseñanza de la historia, puesto que todavía el estado de desarrollo 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, como lo vimos más arriba, 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, porque se refiere a los aportes de la etnografía educativa y de la investigación-acción (UEPG, 2011,

¹²²La 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 (UEPG, 2011, p. 62). La traducción es nuestra.

pp. 61 y 62), y aclara el cariz científico que se espera poder alcanzar a través de los proyectos colectivos de investigación propuestos durante el proceso de formación inicial:

É recomendável que essas investigações, uma vez concluídas e sistematizadas, sejam publicadas em espaços específicos, constituindo material de avanço do conhecimento sobre a história ensinada e de formação continuada para os licenciados já em atividade. Desnecessário lembrar que o professor da disciplina deve ter ou constituir prática de orientação de equipes de pesquisa, sistematização de resultados e elaboração de relatórios e outros produtos destinados à divulgação científica (UEPG, 2011, p. 61)¹²³.

En su tesis doctoral Angela Ferreira (2015) analiza cómo es concebida la relación teoría-práctica en los proyectos pedagógicos de los profesorados de historia brasileños que constituyen su *corpus* documental. Su estudio concluye señalando que 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. Sintoniza con la suposición de que es sólo la disciplina la encargada de la formación. La segunda, supone que el acercamiento de los profesores en formación a la escuela como observadores les permitirá vivenciar la experiencia del ser docente y comprender cómo articular 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

¹²³Es 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). La traducción es nuestra.

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 y discusión sobre el tema.

De lo anterior, se desprende la noción de que es en el campo profesional, sea del historiador, sea del profesor de historia, donde se ponen en juego los saberes prácticos y teóricos que erróneamente continúan percibiéndose como separados (Ferry, 1997).

5.1.3 Sobre los contenidos

Nuevamente presentamos un cuadro que nos permite sistematizar los grandes temas trabajados en los documentos respecto de las unidades de contenido, porque nos permite a la vez completar el análisis del apartado anterior.

Cuadro 5: 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,	X	X	X	X	X	X

enfoques, recursos, metodologías, materiales didácticos.						
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

El cuadro 5 nos permite observar rápidamente la primacía de los aspectos normativos en relación a la formación en enseñanza de la historia, lo que 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, tanto en Argentina como en Brasil, históricamente los planes de estudio de los profesados de historia universitarios 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 (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 es el común denominador de los profesorados de historia brasileños como lo señala la tesis de Angela Ferreira (2015).

Además, como trabajamos en el capítulo 3, los temas referidos al análisis curricular, a la producción de propuestas de enseñanza de la historia innovadoras en cuanto a contenidos, temas y enfoques; los usos de diversos recursos, lenguajes y metodologías de la enseñanza, el análisis de manuales escolares y de materiales didácticos en general, son temas que tradicionalmente 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 temas referidos al uso de las TICs en la enseñanza de la historia y al análisis 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 tienen actual presencia en los programas de estudio analizados.

En cuatro universidades 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 conocimiento sobre el funcionamiento del sistema escolar, el trabajo docente y la necesidad de conocer al público destinatario.

La presencia de contenidos referidos a la revisión de enfoques sobre la enseñanza de la historia, las discusiones teóricas vinculadas a la didáctica de la historia como campo de conocimientos y la importancia que asume el concepto de conciencia histórica, no se encuentran presentes en todos los programas. En menor medida aun, para los temas referidos a la enseñanza de la historia y patrimonio, aunque como excepción, la UEPG posee una materia entera, *Oficina II*. Por último, encontramos escasa presencia en las

unidades de contenido de referencias a la enseñanza de la historia reciente y/o del tiempo presente lo que contrasta con el vasto desarrollo de esta área de conocimientos.

Podríamos trazar un arco entre los contenidos de los programas poniendo de cada lado a cada caso brasileño con los que contamos, pues el análisis de los objetivos y contenidos de las materias de las 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. Citamos las unidades de contenido para ejemplificar:

Unidade I – História da educação

- 1.1 – Antiguidade Oriental e Ocidental
- 1.2 - Tradição Cristã e Feudal
- 1.3 - Renascimento e Humanismo Cristão
- 1.4 - Tradição Moderna
- 1.5 - Iluminismo
- 1.6 - Sistemas Nacionais pós revolução Francesa
- 1.7 - O Séc. XIX
- 1.8 - Séc. XX

Unidade II – Pensadores da Educação

- 2.1 – Sócrates, Platão e Aristóteles. – Santo Agostinho e São Tomás de Aquino.
- 2.2 – Lutero, Montaigne, Comênio, Locke e Rousseau.
- 2.3 – Pestalozzi, Froebel, Herbart e John Dewey.
- 2.4 – Durkheim, Montessori, Decroly e Claparède.
- 2.5 – Wallon, Alexander Neill, Makarenko, Freinet e Anísio Teixeira.
- 2.6 – Jean Piaget, Vygotsky, Rogers e Skinner.
- 2.7 – Hannah Arendt, Paulo Freire, Stenhouse e Emília Ferreiro.
- 2.8 – Florestan Fernandes, Edgar Morin, M. Foucault, Pierre Bourdieu e Howard Gardner.

Unidade III - Atividades práticas

- 3.1 – Organização de pesquisa – ação
- 3.2 – Preparação de aula e oficinas
- 3.3 – Recursos metodológicos

Unidade IV - Ensino e Comunicação

- 4.1 - Recursos de sala de aula (imagem e som)
- 4.2 - O cinema na sala de aula
- 4.3 - A TV, o Jornal e a História em quadrinhos como recursos

pedagógicos. (PUC-RS, 2012, p. 2 y 3)¹²⁴.

Estamos en presencia de una manera de enfocar la formación en enseñanza de la historia desde una perspectiva que toma como punto de partida el saber filosófico-pedagógico para luego pasar a los aspectos técnicos de forma sumatoria. Del otro lado del arco, nos encontramos con una carrera de formación del profesorado de historia diseñada y articulada en función de los desarrollos de la didáctica de la historia. En el medio encontramos los casos argentinos con propuestas de formación en didáctica de la historia, actualizadas 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.

5.2 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? A lo largo de esta tesis trabajamos a partir del supuesto de que la formación inicial del profesorado universitario de historia es un lugar privilegiado para la circulación del conocimiento actualizado en

¹²⁴ Unidad I – Historia de la educación.1.1 – Antigüedad Oriental y Occidental.1.2 –Tradición Cristiano-feudal. 1.3 – Renacimiento y Humanismo Cristiano. 1.4 – Tradición Moderna. 1.5 – Iluminismo. 1.6 - Sistemas Nacionales posteriores a la revolución Francesa. 1.7 - El siglo XIX.1.8 – El siglo XX.

Unidad II – Pensadores de la Educación. 2.1 – Sócrates, Platón y Aristóteles. – San Agustín y Santo Tomás de Aquino. 2.2 – Lutero, Montaigne, Comenio, Locke y Rousseau.2.3 – Pestalozzi, Froebel, Herbart y John Dewey.2.4 – Durkheim, Montessori, Decroly y Claparède. 2.5 – Wallon, Alexander Neill, Makarenko, Freinet y Anísio Teixeira. 2.6 – Jean Piaget, Vygotsky, Rogers y Skinner.2.7 – Hannah Arendt, Paulo Freire, Stenhouse y Emilia Ferreiro.2.8 – Florestan Fernandes, Edgar Morin, M. Foucault, Pierre Bourdieu y Howard Gardner.

Unidad III – Actividades prácticas. 3.1 – Organización de la investigación- acción. 3.2 – Preparación de clases y talleres.3.3 – Recursos metodológicos.

Unidad IV – Enseñanza y Comunicación. 4.1 - Recursos para el aula (imágenes y sonido). 4.2 – El cine en el aula.4.3 - La TV, el Diario y la Historia en historietas como recursos pedagógicos (PUC-RS, 2012, p. 2 y 3, ver Anexo, p. X). La traducción es nuestra.

enseñanza de la historia pero que condensa y devela las dificultades mismas que presenta esta producción para posicionarse en estos espacios. Por ello nos propusimos analizar específicamente las formas, grados y características que asume el conocimiento disciplinar en las propuestas programáticas y puntos de vista de los docentes tomando una muestra de seis carreras de profesorado de historia en ambos países.

Hasta ahora podemos decir que son muy recientes las discusiones sobre la incorporación de la didáctica de la historia como campo disciplinar en la formación inicial y que su producción, como señala, Schmidt (2011) está mayormente destinada a la formación continua y a los programas de especialización y posgrado.

En el capítulo 3 elaboramos un panorama temático y comparativo sobre los primeros desarrollos y, también los actuales, de la didáctica de la historia en Argentina y Brasil. Asimismo, a lo largo de esta investigación hemos destacado las particularidades de esta producción, su heterogeneidad y su fuerte semblanza propositiva.

A continuación presentamos dos cuadros. En el primero 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. Esta tarea nos permite observar, de modo general, la relación (el lugar) de la producción específica sobre la enseñanza de la historia en los programas de formación del profesorado inicial de las materias que la abordan.

En un segundo cuadro, sistematizamos la cantidad de textos por tema de autores argentinos y brasileros y de lectura obligatoria 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 y las ponencias. Asimismo, se aclara que solo hemos trabajado con los autores y títulos que son señalados como bibliografía obligatoria. Los programas de las universidades argentinas tienden a presentar largas listas de bibliografía en contraposición con las presentes en los programas de las asignaturas brasileñas que, en muchos casos y por formato, no se extienden a más de diez títulos.

Cuadro 7: 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 8: Cantidad de títulos por tema y por universidad.

Tema	Cantidad de títulos por tema por Universidad	Totales
------	--	---------

	UNLU	UNGS	UNICEN	UNMdP	PUCRS	UEPG	
Enfoques de enseñanza de la historia	4	1	4	2	1	10	23
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 7 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, por diferentes razones, ocupadas en el 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 frente al resto de los casos.

Los datos de este cuadro nos permiten sostener que aunque ha habido avance de la presencia de la didáctica de la historia en la formación del profesorado inicial de historia, ésta convive y articula con disciplinas del conocimiento social y educativo afines (psicología, etnografía, sociología, didáctica general, teorías del currículum, pedagogía e historiografía). De este modo, para varios formadores de formadores, la didáctica de la

historia no posee ese carácter de síntesis y/o articulación que varios especialistas señalan, como se expuso en el capítulo anterior.

Continuando con el análisis del cuadro 8, 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 transitado, 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 cuenta con bibliografía actualizada y producida localmente.

Un segundo grupo de textos lo constituyen los referidos a los aspectos de la planificación, diseño y práctica de la enseñanza. Así queda establecida la relación qué enseñar, para qué y cómo en cada programa. El resto de los temas se encuentran 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 que trazamos sobre los desarrollos de la didáctica de la historia en el capítulo 3 punto 2, obtenemos los siguientes datos. Los estudios sobre jóvenes, educación histórica y conciencia histórica tienen escasa a nula presencia en los programas de las materias dedicadas a la formación inicial en enseñanza de la historia, exceptuando el caso de la UEPG. Lo mismo sucede con la educación patrimonial y las temáticas indígena y afroamericana. Caso 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, sea a través de su mención en las unidades de contenidos, de la selección de bibliografía o de la elaboración de trabajos prácticos.

Respecto de la presencia de autores en forma reiterada encontramos los siguientes nombres. Mario Carretero aparece con cuatro menciones y cuatro títulos, indicando la presencia en ambos países de la didáctica de las ciencias sociales de enfoque psicocognitivo. Proveniente de esta línea, también se encuentra Beatriz Aisenberg, con nueve títulos y nueve menciones, casi todas en los programas argentinos y vinculadas a sus estudios sobre lectura y escritura. Rebeca Anijovich aparece con cuatro menciones y cuatro títulos marcando una tendencia que se observa en los programas de didáctica y prácticas de la enseñanza de la historia de los cuatro casos argentinos. Se trata de dar cuenta de temas referidos directamente a la formación docente y al campo de actuación profesional. Continuando con el análisis, 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. Dichos especialistas representan, justamente, al grupo de didactas de la historia de Paraná (Brasil). Este grupo articulado en torno al eje UFP¹²⁵ – UEPG hace décadas viene produciendo, investigando, teorizando y avanzando en variedad de temas referidos a la enseñanza de la historia desde los aportes de la didáctica de la historia alemana como se señaló en el capítulo 2. Por último, en este relevamiento podemos mencionar a Circe Bittencourt con siete menciones y cinco títulos como referente destacado.

¹²⁵ Universidad Federal de Paraná (Brasil).

Entonces, 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 se encuentra presente pero que continúa disputando o compartiendo territorio con otras disciplinas 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, de aquí el ingreso de contenidos, o propuestas de desarrollo de prácticas, referidas al conocimiento del funcionamiento del sistema educativo, sus niveles, sus políticas. Cabe destacar que la didáctica de la historia es conceptualizada en un interjuego donde no se la podría desvincular de la práctica de la enseñanza de la historia.

Por último, consideramos que las propuestas programáticas en general son de carácter sumativo en su organización curricular, por lo que no aparece o se presenta negada la posibilidad de la discusión sobre las polémicas y problemas propios del campo disciplinar a los profesores en formación (estudiantes avanzados). Las consultas a los profesores formadores que presentamos en el próximo capítulo nos brindan más elementos para continuar con esta caracterización acerca de cómo toman forma estas relaciones problemáticas entre campo disciplinar y formación inicial del profesorado de historia.

Capítulo 6

La relación entre la producción de conocimientos en didáctica de la historia y la formación inicial del profesorado de historia a partir de la mirada de los profesores universitarios.

En este último capítulo nos proponemos poner en relación la mirada de los profesores universitarios dedicados a la formación inicial del profesorado de historia con la información obtenida del análisis de los programas realizado en el capítulo anterior. Dichas miradas completan la información puesto que, como hemos indicado, los currículos son documentos oficiales, de uso administrativo, poseen carácter de hipótesis y por sus cualidades y finalidades sus intenciones son re-articuladas en la práctica. Entendemos como mirada, punto de vista de los docentes a cargo de la formación inicial del profesorado de historia cómo se posicionan respecto del campo disciplinar en vínculo 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 y 29).

Los docentes fueron contactados entre los meses de agosto 2015 y mayo 2016. Elegimos como técnica el cuestionario por escrito pues, a los fines de esta investigación, la racionalidad diferida y el meta-análisis 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 que promueven que los interrogados se expliquen, y apuntan a obtener información sobre cómo los docentes universitarios dedicados a la enseñanza de la historia, autores o colaboradores de las propuestas de

cátedra analizadas, comprenden las particularidades del campo disciplinar, en este caso, de la enseñanza de la historia. Las preguntas que conforman el cuestionario son: ¿cómo podría definir la relación entre la producción de conocimientos en la enseñanza de la historia y la formación inicial del profesorado de historia?, ¿ha notado cambios en materia de enseñanza de la historia en los últimos cinco años?, ¿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 listen 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, como veremos a continuación y puede consultarse en el Anexo, los profesores en algunos casos polemizaron o discutieron los posibles sentidos de las consultas y las reformularon 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 re-categorización (Álvarez, 2011).

Cabe aclarar que no establecimos distinción entre docentes titulares y ayudantes para el caso de las universidades argentinas. Se consultó a un docente por cada universidad, sin embargo, hasta la fecha, uno de los docentes todavía no ha remitido su trabajo. Más abajo presentamos las respuestas y comentarios de los profesores que colaboraron con esta investigación, que no tienen ningún fin evaluativo, sino pretende visibilizar la complejidad que asume la distancia entre la norma y la práctica en relación a las discusiones del campo disciplinar.

De este modo, la elección de la muestra es producto de un recorrido profesional. Como señala Joseph Maxwell (1996) el paso por determinaos espacios sociales e

instituciones, los intereses que nos han hecho transitarlas, nuestras lecturas, conforman un diálogo con nuestras investigaciones y decisiones metodológicas¹²⁶.

6.1. 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 una consigna 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. A su vez, también se observan ejemplos y deslizamientos de sentido. Sin embargo, 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/o, como hemos desarrollado en el capítulo 4, 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.

Trascribimos 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

¹²⁶Además, como señala Ruth Sautu (1997) “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” (p. 227).

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 producción de conocimientos en la enseñanza de la historia. Algo que por supuesto resulta por demás insuficiente y hasta superficial (P.G.¹²⁷).

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.¹²⁸).

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.¹²⁹).

¹²⁷ Patricio Grande es Mg. en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Luján y se desempeña como Profesor Ayudante de 1ra en la Cátedra de Residencia y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Luján.

¹²⁸ Vanesa Gregorini es Profesora y Licencia en Historia por la Universidad del Centro de la provincia de Buenos Aires y se desempeña como Ayudante de 1ra 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.

¹²⁹ 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.

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.¹³⁰).

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 valorada y visualizada en términos mayormente negativos. Los docentes dicen: es *débil, disociada y conflictiva* (P.G.), *difusa* (V.G.) *necesaria* (M.P.G.). En el caso de los dos primeros docentes, estos brindan explicaciones que justifican sus adjetivaciones y sintonizan con los problemas analizados y señalados en el capítulo 4. 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 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 de historia, construye una agenda de trabajo para propiciar un vínculo más *fluido* entre estos dos objetos. Transcribimos a continuación la segunda parte de su respuesta:

¹³⁰ María Paula González es profesora en Historia por la Universidad de Buenos Aires, doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Buenos Aires y actualmente se desempeña como docente responsable de la Cátedra de Residencia II en Historia del Profesorado Universitario de Educación Superior en Historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

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 traducirse 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 interesa aquí señalar las dos últimas colocaciones 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/o desliza/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 se observa en la consulta 2, de que los espacios de las carreras destinados a la formación disciplinar 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 parecer también es compartida por V.G. cuando señala como deseable que la *investigación en enseñanza de la Historia (...) colabore con los futuros egresados otorgando herramientas para el posterior desarrollo profesional*.

Por último, presentamos la respuesta de L.F.C.¹³¹ 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 al lugar y la agenda de trabajo de la didáctica de la historia. Transcribimos:

Creio que essa pergunta só pode ser respondida considerando a mudança em curso no campo da Didática da História. Trata-se de uma mudança de paradigma em curso, de uma didática da história transmissiva, não problemática e, portanto não produtora de conhecimentos além do mínimo técnico e pragmático, para uma situação em que o que se ensina e o que se aprende passam a ser vistos como problemas a investigar em profundidade. No Brasil essa mudança de paradigma está vinculada, do meu ponto de vista, à

¹³¹ Luis Fernando Cerri es profesor en Historia, Magister y Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Campinas (Brasil), Pos-Doctor 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 de *Oficina I, II y III* y de *Prática de História Antiga e Medieval* y *Prática de História Moderna e Contemporânea*, de la carrera del profesorado en Historia.

necessidade de revisão do ensino de história nas escolas após o fim da ditadura militar para elaborar currículos e programas de formação de professores que contribuíssem com a consolidação e avanço da democracia.

A produção de conhecimentos em ensino de história hoje no Brasil não tem precedentes, e percebe-se que a área continua em expansão, tanto no campo da pesquisa quanto os meios de divulgação, com novos programas de pós-graduação e um crescente impulso editorial, sobretudo de periódicos científicos nas áreas de história e de educação. Esse quadro coloca à disposição dos formadores de professores uma grande quantidade de material de pesquisa, de diferentes qualidades. Entretanto, faltam reflexões gerais e sistemáticas sobre a aprendizagem histórica dos alunos e sobre a situação atual do ensino, e a contribuição da produção de conhecimento para a formação inicial, em muitos casos, restringe-se a uma abordagem de formação de posturas e valores no que se refere aos usos da história, à teoria, à metodologia de ensino, e menos no que tange à leitura (e à habilidade de fazer essa leitura) da escola e do entorno como espaços formativos prévios ao trabalho do professor de história. Creio que a falta de uma produção analítica da realidade dificulta a formação de professores que analisem a realidade macro e micro do ensino, com o que as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula acabam ganhando a força de fazer com que as posturas e valores, e as habilidades para realizá-los, acabem por refluir na prática do docente, o que explica em parte toda a inércia de repouso que caracteriza a primazia da permanência sobre a mudança no ensino de história (L.F.C.)¹³².

¹³²Creo 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 percebe 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, sobretudo de periódicos científicos 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.). La traducción es nuestra.

En este caso el profesor historiza la relación entre producción de conocimientos en enseñanza de la historia y formación inicial del profesorado que actualmente manifiesta enormes cambios para Brasil, sin embargo, en algún punto su argumentación coincide con 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, y 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.

6.2 Enseñanza de la historia y tendencias actuales.

La pregunta 2 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 cinco 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 comenzó a relevar los programas de estudio. Cuando en el año 2015 comenzamos a escribir esta tesis y renovamos los vínculos con los profesores informantes, nos alertaron sobre la necesidad de que trabajemos con los programas actualizados porque se habían producido varios cambios. Algunos profesores formadores se refirieron a cambios de planes de estudio de los profesorado de historia en sus universidades o a concursos 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 TIC¹³³, el abordaje de nuevos contenidos vinculados fundamentalmente a la historia reciente o HTP¹³⁴, la renovación de metodologías de trabajo en el aula, entre otros cambios que se podrían caracterizar como substanciales.

Sin embargo, a pesar de esa renovación en los contenidos y en las estratégicas 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

¹³³ Con esta sigla TIC se refiere a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

¹³⁴ Con esta sigla se refiere a la historia del tiempo presente.

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 acarrean 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 todos 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 disciplinar. 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 acuerdan en 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 marcando la ligazón ya estudiada en los capítulos 1, 3 y 4 de esta tesis, para ambos países, entre política educativa y didáctica de la historia. Los nuevos documentos curriculares ponen al ruedo la necesidad de revisitar 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, observa cambios significativos hasta en la industria editorial. Pero coincide con Amézola (2008), Nagy (2011), y Fantino (2013), entre otros, en la escasa presencia aún 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. De este modo, el profesor señala cambios positivos, como mayor presencia de contenidos ligados a la

enseñanza de la historia reciente, pero también refiere a la pervivencia de aspectos propios de la matriz positivista que la misma formación inicial del profesorado tiende a reproducir.

Como decíamos más arriba, también la 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 miradas actualizadas sobre la investigación en didáctica de la historia se encuentra en la extensa respuesta de V.G., quien 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 como es descrito no se encuentra desarrollado por la bibliografía de nuestro conocimiento, sin embargo, podemos señalar algunos trabajos que toman algunos de estos aspectos y los despliegan¹³⁵. 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., sino se les pregunta explícitamente por ellos. La producción del

¹³⁵Sobre contenidos y enfoques en los diseños curriculares vigentes para el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, ver: (Amézola y Morras, 2012; Nagy, 2011; Fantino, 2013; González, 2012), sobre formación docente y actuales diseños curriculares, ver: (Bazán y Zuppa, 2013; Gregorini, 2014).

conocimiento sobre enseñanza de la historia y también la producción de política curricular sobre su campo de actuación permanecen anónimas y aún libres de conflicto. Sin embargo, V.G. introduce un nuevo elemento en el desarrollo de sus argumentos, citamos:

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 repensar 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 hacia todo el sistema educativo. En otras palabras, la primera frase a nosotros 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 relación a la enseñanza de la historia en los últimos cinco años, produce una explicación de carácter curricular puesto que la profesora comenta cómo son renovados 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 el arbitrio de la pregunta acerca de los últimos cinco años y, como lo hiciera en la pregunta uno, vuelve a resolver la consigna marcando las transformaciones que tienen lugar en su país en la enseñanza de la historia desde los años 90 articulando 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. Citamos:

Sim, em minha universidade, particularmente, mas de uma forma geral em todos os cursos de história do país, após as mudanças na legislação sobre formação de professores (2001), sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2003) e indígena (2007). Em 2015, tivemos uma nova mudança na legislação sobre as licenciaturas, mas ainda não teve impacto nos currículos de ensino. Olhando à distância de 15 anos das leis do início do milênio sobre a formação de professores no Brasil, sou otimista por constatar que elas introduziram mudanças importantes, por um lado, mas pessimista por outro, já que isso acabou se constituindo numa demonstração de

como os departamentos de história são conservadores quando o assunto é a formação do professor: não fosse a legislação federal, praticamente nada haveria sido mudado.

No que se refere ao ensino escolar, penso que temos uma melhoria nos últimos 5 anos, mas muito sutil. Na verdade, a curva dessa melhoria vem desde os anos 1990, pelo menos, acompanhando algumas mudanças estruturais, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais que problematizaram a possibilidade da história temática (que não teve ampla aceitação entre professores, mas foi muito difundida, ajudando a repensar o ensino), as mudanças na formação de professores. O fato que tem colaborado significativamente para a melhoria nos últimos 5 anos, tanto na formação de professores quanto na realidade da escola básica é o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹³⁶, que financia estudantes de graduação nos diversos cursos de formação de professores para atuarem nas escolas com projetos orientados por docentes universitários, com o envolvimento remunerado de professores das escolas.

Há que se destacar ainda as permanências e o conservadorismo no ensino de história, que do meu ponto de vista tem sido mais fortes que as perspectivas de mudança. Muitas vezes esse conservadorismo se traveste de uma terminologia progressista e atualizada (L.F.C.)¹³⁷.

¹³⁶ Disponible para consulta en: <http://www.capes.gov.br/>. Acceso: 12/05/16.

¹³⁷ 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 afro-brasileña 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.). La traducción es nuestra.

Interesa la explicación de L.F.C. 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, en los últimos años, es nuevamente una iniciativa de MEC/CAPES (2007) la que propone la puesta en marcha del Programa de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) que permite articular el trabajo de los residentes, los profesores conformadores 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 profesores formadores universitarios (Seffner, Meinerz, Vargas Gil, y otros, 2015). Para el caso de 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.

6.3 Grado de autonomía de la didáctica de la historia.

La pregunta 3 indaga acerca del 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 insipiente. Recién en los últimos años se viene visibilizando y comenzado 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 disciplinar 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*¹³⁸ (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.).

Las respuestas a esta pregunta nos parecen sumamente esclarecedoras porque dan cuenta del espacio todavía difuso en el que podemos situar a la 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 con 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 hacia el interior de su ámbito laboral.

La segunda docente señala cuatro aspectos, el primero se relaciona con el grado de vinculación de la didáctica de la historia con otras disciplinas tales como 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

¹³⁸ Resaltado en el original.

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, percibe a la didáctica de la historia como ámbito de actuación profesional, en ningún momento escindida de la formación docente inicial, y resuelve su lugar argumentando que - tal como lo observamos en varios de los autores analizados en el capítulo 4-, 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 transitados en el capítulo 2. Recordemos que para Amézola (2008) la discusión sobre qué es la didáctica de la historia, cuál es su área de actuación y cuál es 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 las profesoras argentinas citadas más arriba van en este 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. Citamos:

Não sei precisar esse grau, mas posso afirmar que está crescendo, por conta daquele movimento que falei antes, de ampliação da pesquisa, espaços de formação pós-graduada e de editoração científica. Ao mesmo tempo, a nova legislação brasileira para formação de professores destacou os profissionais da Didática da História na comunidade dos historiadores. Essa conjuntura aponta um progressivo desenvolvimento da autonomia da Didática da História como campo de pesquisa (L.F.C.)¹³⁹.

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

La consigna 4 implicó 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 las cinco consultas:

- 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 (siglo 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?

¹³⁹No 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 brasileira 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.). La traducción es nuestra.

- 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.).

- A formação de um olhar de professor, analítico e leitor do mundo, dos materiais didáticos, do entorno e da realidade dos estudantes.

- A relação entre saber histórico e saber histórico escolar.

- Consciência histórica e suas consequências educativas, inclusive a noção de circulação social do conhecimento histórico.

- Aspectos fundamentais da metodologia de ensino.

- Materiais didáticos e técnicas de ensino (L.F.C.)¹⁴⁰.

En cambio, por su lado, M.P.G. reorganiza la consigna indicando 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.)

¹⁴⁰ - 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.

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

- 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.).

De este modo, releendo las respuestas para su análisis y sistematización, podemos observar que, en primer lugar, el mayor 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 cuestión. 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.

En segundo lugar, el objetivo 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 más aún es reforzado en las materias anuales que implican *estágios* y residencias. Ligado a esta cuestión no es menor que en 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 en historia a delegar y/o asumir que la tarea de *construir profesores* debe ser tarea de las materias que implican prácticas de la enseñanza en las escuelas co-formadoras. ¿Qué es/qué implica formarse como profesor? Es una pregunta bien compleja que excede lejos los propósitos de esta investigación 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.

Como se trabajó en el capítulo anterior, las consultas realizadas también dan cuenta de la importancia de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza para la formación inicial del profesorado, dando cuenta de un modelo hermenéutico-reflexivo. Sin embargo, la documentación relevada escasamente desarrolla 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.

Con igual cantidad de menciones, tres de cinco, los profesores se refieren a la conciencia histórica. No es llamativa esta referencia puesto que como señalamos en el capítulo 3 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, entre otros aportes, 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 como se trabajó en el capítulo 2 de esta tesis.

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.

6.5 Referencias.

En la última consigna del cuestionario se les pidió a los profesores que listen cinco autores de referencia en relación a la enseñanza de la historia. Fueron nombrados veintitrés autores diferentes sobre un total de treinta¹⁴¹. 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 como Prats (2002), Pagès y Henríquez (2004) y Schmidt (2008) sobre la heterogeneidad de la producción en didáctica de la historia se ve también de algún modo reflejado en nuestra encuesta. Los autores más mencionados (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 Pagès¹⁴². Estos datos interesan porque la muestra estaría arrojando cómo en Argentina comienzan a ser leídos y a constituirse como referentes especialistas del área brasileños, como es el caso de Monteiro, por un lado, y por otro, cómo se jerarquiza la producción de Gonzalo de Amézola y Silvia Finocchio.

La mención de autores españoles y más aún ligados a la Universidad Autónoma de Barcelona responde a que, como trabajamos en el capítulo 2, la didáctica de la historia y de las ciencias sociales española gravita fuertemente como referente tanto para el caso argentino como para el brasilero. Sin embargo, la mención de Raimundo Cuesta Fernández seguramente sea más notoria debido al impacto de su libro *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia* (1997) y la recepción positiva del concepto de *código disciplinar* entre

¹⁴¹ Dos profesoras nombraron más de cinco autores lo que elevó la cifra de veinticinco a treinta.

¹⁴² 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.

otros aportes significativos de su investigación que a toda su obra que no se inscribe necesariamente en la didáctica de la historia.

Sin embargo, 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 ya que está mejor representado en esta indagación. De este modo, el análisis de los programas arrojó que los autores mayormente 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 en el grado que parece más ligada a la psicología educativa y a las ciencias de la educación.

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

6.6 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, como se trabajó en el capítulo 1 y 3, observando cómo a partir de esa década surgieron tanto espacios académicos como propuestas editoriales para socializar investigaciones y materiales curriculares. No obstante, los profesores formadores observan 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 las permanencias del conservadurismo.

En la mayoría de estos cuestionarios los profesores dan cuenta de las discusiones al 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 los casos de las universidades argentinas que en las brasileras ya que estas últimas cuentan con la motorización 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, lo que quizás esté indicando como se señaló más arriba 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 a 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 académicamente 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. Y por otro, observamos tanto en los programas de las materias analizados como en las respuestas de los docentes, la intencionalidad de matizar y/o cambiar el

discurso pedagógico normativo por otro reflexivo que sintonice mayormente con las discusiones actuales sobre la formación del profesorado y las investigaciones sobre prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se indagó cómo se ha ido conformando el campo de la didáctica de la historia y cómo se inscribe en la formación inicial de profesores de historia en Argentina y Brasil. En este sentido, esta investigación articuló de manera problemática las relaciones entre la historia y la producción del conocimiento disciplinar, las propuestas de cátedras y las miradas, puntos de vista de los docentes universitarios a cargo de espacios curriculares destinados a dicha formación.

Focalizamos el interés en el análisis de los programas y los puntos de vista de los profesores formadores a la luz del estado de avance del conocimiento disciplinar de la enseñanza de la historia. Específicamente, nos propusimos analizar las formas, grados y características que asume el conocimiento disciplinar en las propuestas de formación tomando una muestra de seis carreras de profesorado de historia en ambos países.

Siguiendo a Henríquez y Pagès (2004) se entiende que el conocimiento didáctico referido a la enseñanza y el aprendizaje de la historia se estudia tanto en los contextos educativos de los tramos obligatorios como en la formación del profesorado. Los resultados obtenidos de la investigación educativa en dichos contextos deberían reflejarse en una mejora de la formación del profesorado y, por ende, traducirse en los aprendizajes de la “población infantil y juvenil escolarizada que es, en última instancia, la que realmente ocupa y preocupa a quienes hemos hecho de la educación y, en particular de la didáctica, nuestra profesión” (Henríquez y Pagès, 2004, p. 63).

Sin embargo, la relación entre estas instancias formativas y estos contextos escolares, mediadas por las disciplinas que se ocupan de diferentes aspectos ligados al enseñar y al aprender en los sistemas educativos modernos no es directa ni mecánica.

En esta tesis para aproximarnos a la caracterización de 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 al estado actual de las discusiones al respecto. De este modo, optamos por una perspectiva sociohistórica para dar cuenta de las tradiciones de enseñanza de la historia y de formación del profesorado que la bibliografía relevada señala como razón no única, pero sí principal 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.

De este modo, esta investigación traza comparaciones en todos los capítulos y temas que aborda. En el capítulo 1, con carácter contextual e introductorio, se analizó brevemente la historia de la enseñanza de la historia en cada país y la morfología de cada sistema educativo para establecer puntos de comparación y de diferenciación. En la primera parte, referida al estado de la discusión de la enseñanza de la historia en Argentina y Brasil, capítulos 2 a 4, se estudiaron de manera comparativa, primero, las discusiones sobre el momento de surgimiento de la didáctica de la historia y el proceso de transformación y especialización operado al interior del campo educativo. Segundo, se abordó el surgimiento de la didáctica de la historia y su desarrollo en relación a otras líneas de la didáctica de la historia como la española y la alemana. Tercero, se expuso la discusión y revisión de la bibliografía referida a las características de los modelos de formación de los profesados de historia, específicamente en vínculo con la formación didáctica (capítulo 4).

El enfoque comparativo 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 permitió tentar nuevas preguntas y/o búsquedas. En otras palabras, estudiar y conocer cómo en Brasil han crecido constantemente los estudios de didáctica de la historia desde los años 80 y cuáles son los temas que han sido investigados y con qué enfoques, nos permitió echar luz en nuestro país, cuyo desarrollo de la didáctica de la historia es menor.

De este modo, 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 (capítulo 1) y sobre una tradición de formación del profesorado academicista para el caso argentino, y academicista-tecnicista para el caso brasileño (capítulo 4). Las Reformas educativas de los años 90 abren un espacio para la discusión acerca de qué historia enseñar y cómo enseñar historia en ambos países. Articulan movimientos de renovación ya inscriptos en los años 80, mucho más desarrollados para el caso brasileño. Sin embargo, la formación del profesorado de historia durante la década del 90 es objeto de crítica pero no de revisión. En ambos países, como se señaló en los capítulos 2, 4, 5 y 6, se indican los conflictos territoriales disciplinarios de los profesores especialistas en enseñanza de la historia frente a su propia disciplina de referencia y frente 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 relevadas y analizadas nos permitió identificar algunas problemáticas referidas a la formación en didáctica de la historia en los profesorados de historia universitarios. Éstas 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 relación a cómo se conceptualiza la didáctica de la historia, en el caso de las universidades argentinas, los documentos en su mayoría, especialmente 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 en el capítulo 4. La didáctica de la historia se define, de esta manera, más por lo que se espera de ella que por los aportes de su propio desarrollo, lo que estaría en parte explicando, también, los motivos de la disociación entre producción académica y formación del profesorado inicial.

También, hemos presentado en el capítulo 2 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 argentino y brasileño respecto de este tema. Para el caso argentino, se presenta 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. La didáctica de la historia surge al igual que otras didácticas específicas, por un lado, 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. Y, por otro, 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 a la formación

de los profesores y maestros para el tercer ciclo de la escuela general básica (Amézola, 2006).

Para el caso brasileño se observan algunos procesos similares, pero también marcadas diferencias, lo que explica, a nuestro criterio, el contraste en relación al avance de la discusión y el debate en torno a la didáctica de la historia. El distanciamiento y la diferenciación entre las áreas de formación del profesorado, disciplinar y pedagógico, se inicia y profundiza en los años 60 con el proceso de departamentalización de las universidades. Proceso que a su vez es acompañado por el movimiento de marginalización de la didáctica general del área pedagógica producto de 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). En estas discusiones se evidencia la presencia de explicaciones sobre los procesos de aprendizaje basados en los aportes de la psicología educativa y el 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 muy levemente. Como se señaló en los capítulos 2, 3 y 4, la didáctica de la historia brasilera emerge en los años 80 impulsada por un movimiento de renovación de la enseñanza de la historia plural, liderado por el asociacionismo de profesores practicantes en diferentes niveles, cuyas discusiones y planteos teóricos y políticos, en parte, son registrados en los *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia* (1997). En comparación con la Argentina el área de actuación de la didáctica de la historia en Brasil es anterior y está más desarrollada, lo que explica la existencia de debates epistemológicos sostenidos entre especialistas sobre la didáctica de la historia, sus objetivos, alcances y problemáticas. Existe acuerdo en relación a que el objeto de la

didáctica de la historia son las formas del aprendizaje y la enseñanza de la historia escolar, como así también los modos en que el conocimiento histórico y las diferentes formas de expresión de la conciencia histórica circulan en el entramado social por fuera del contexto escolar (Cardoso, 2008). Sin embargo, en relación a cuál es la condición de la didáctica de la historia respecto de la ciencia histórica y/o a la pedagogía los pareceres no son tan homogéneos tal como sucede en Argentina. La relativa autonomización de la didáctica de la historia continúa caracterizándose, como lo señalamos en el capítulo 6, por disputas territoriales hacia el interior de la comunidad académica y se comporta de diferente modo según los términos de la disputa política hacia el interior de cada profesorado.

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

Asimismo, el plano en el que la didáctica de la historia alcanza mayor desarrollo en ambos países es el de la producción científica y pedagógica. A pesar de que este volumen de trabajos sea dispar, como revisamos en el capítulo 3, el incremento de las publicaciones y espacios para la socialización de investigaciones, propuestas de trabajo y relatorías de prácticas va en aumento en ambos países.

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

Respecto de las temáticas más transitadas en ambos países por la didáctica de la historia observamos similitudes en relación a 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 vínculo con la enseñanza del tiempo presente y la educación ciudadana). Los temas referidos a la temática indígena y africana, cobran mayor sentido, fuerza y desarrollo para la sociedad brasileña que para la argentina. En contrapartida, en nuestro país tiene mayor 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 como una discusión rigurosa respecto de cómo construir un recorte y un sistema de clasificación temático representativo.

En relación a los estudios sobre formación inicial del profesorado de historia, hemos observado que estos ocupan una pequeña porción del conjunto de la bibliografía referida a la enseñanza de la historia. Para ambos casos, 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. Para 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, capaz 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 en torno a 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 no solo su presencia 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 distintas perspectivas y enfoques disciplinarios y teóricos. Respecto de las políticas públicas sobre formación del profesorado, su impacto es mínimo debido al grado de autonomía institucional y académico de las universidades (Birgin, 2014).

Para estudiar cómo toman forma las discusiones del campo disciplinar 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 estudios, 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 cuya formación de base es la ciencia histórica, realizadas entre agosto del año 2015 y mayo del 2016.

Como se planteó en el capítulo 5, pudimos trazar un arco entre los comportamientos de los casos en relación al 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. Se desprende del análisis de los documentos con los que

contamos que, para el caso de 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, y por otro, se destaca la formación disciplinar. 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 comunidad académica. En el medio encontramos 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 la 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, deben estudiarse y revisarse las tradiciones de enseñanza de la historia, especialmente, 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 las tres tareas empírica, normativa y reflexiva de la didáctica de la historia, siguiendo a

Bergmann (1990) están presentes, 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, es deudor de la didáctica general, la psicología genética y la historiografía y responde tanto en Brasil como en España 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. Siguiendo 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 el análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y por otro, a la incorporación de elementos teóricos de la didáctica alemana.

Respecto de los referentes teóricos, observamos en los seis casos la preeminencia de las líneas de la didáctica de la historia española y alemana, por un lado, y en menor medida francesa. Muy escasamente presentes se encuentran otros desarrollos como el norteamericano e italiano (Henríquez y Pagès, 2004).

En relación 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 las 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 y los nombrados por los profesores consultados, lo que queda nuevamente reflejado es la gran heterogeneidad del campo de producción de conocimientos

en enseñanza de la historia y 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 como *difusa, débil, disociada*, en otras palabras, *de baja intensidad*, por los profesores encuestados. 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 toma forma de esta manera la producción del campo disciplinar en la formación. Asimismo, los docentes universitarios coinciden en señalar, como muy problemático y obturador, las permanencias del modelo de formación academicista del profesorado de historia.

Por último, el análisis de los cuestionarios revela la disputa territorial disciplinar 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.

Por lo expuesto, este trabajo 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. Observa cómo se comporta y toma forma el campo disciplinar de la didáctica de la historia en los programas de estudio y en las miradas, puntos de vista de los docentes. Asimismo, traza 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 finalmente, sugiere la necesidad de preguntarnos, una y otra vez en el marco de la

universidad, cuál es el sentido de la producción académica en relación a la enseñanza de la historia en el nivel superior y, en consecuencia, en el nivel secundario.

Bibliografía

- 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”. Em: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho, p. 5-20.
- Abud, K. M. (2011): “Currículos de História: a criação da tradição e o código disciplinar”. Em: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D. *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, Minas Gerais, EDUFU, pp. 67 – 74.
- Acuña, L. (1996) “La capacitación docente y el uso del vídeo para la enseñanza de la Historia en la Escuela Media”, En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Nº 1, UNL, pp. 127 – 132.
- Acuña, L. (2009). “El cine documental como herramienta en la construcción de la memoria y el pasado reciente”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Nº13. UNL – UNLP, Santa Fe, pp. 61 – 68.
- Aisenberg, B. (2005) “Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: ¿qué aprenden los alumnos en el trabajo con testimonios?”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Nº 9 – 10, UNL, pp. 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*. Dirección de Curricula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, G.C.B.A.

- Akkari, A. (2011): *Internacionalização das políticas educacionais. Transformações e desafios*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Alba (de), A. (1998): *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Almeida, A. M. y Vasconcellos, C. M. “Por que visitar museus”. Em: Bittencourt, C. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. Sao Paulo, Contexto, pp. 105 – 116.
- Alonso, M. E. (1995): “¿Ciencias Sociales sin proceso histórico? Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales para la educación general”, en: *Estudios Sociales* Nro. 8, Santa Fe, pp 147 – 159.
- Alonso Dávila, I. (1997) “Las mujeres revolucionarias francesa exigieron el sufragio universal ¿lo enseñamos en las clases de Historia?”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 2, UNL, pp. 37 - 48.
- Álvarez, C. (2011) “El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa”. En: *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVII, N° 2, 267-279, Universidad Austral de Chile, Valdivia, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173520953015.pdf>. Acceso: 21/04/16.
- 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”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 18 – 19, UNL – UNLP, pp. 328 – 346.
- Amézola (de), G. (1999): “Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente”. En: *Entrepassados*. Nro. 17, Buenos Aires, pp. 137 – 162.

- Amézola (de), 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’”, en: *Clio & Asociados. La Historia enseñada* Nro. 6, UNL, Santa Fe, pp. 133 – 154.
- Amézola, (de) G. (2003) “Una Historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente”. En: Kaufmann, C. (dir.) *Dictadura y Educación*. Tomo II. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 299 a 321.
- Amézola (de), G. (2004), “Rosas vuelto a contar. La época de Rosas en los manuales escolares de la ‘transformación educativa’”. En: *Clio & Asociados. La Historia enseñada* Nro. 8, UNL, Santa Fe, pp. 9 - 26.
- Amézola (de), G. (2005): “Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: La reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular”, en: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida – Venezuela, pp. 67 – 99.
- Amézola (de), G. (2006): “Enseñar historia sin saber historia. Una misión imposible”. En: *Novedades Educativas*, Nro 188, Buenos Aires, pp. 50 – 51.
- Amézola (de), G. (2007) “Historia del tiempo presente, cine y enseñanza”. En: *Novedades educativas*. N° 202, Buenos Aires, pp. 64 – 67.
- Amézola (de), 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.
- Amézola, (de), G. (2011) “La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata”. En: *Revista Clio & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 15, UNL – UNLP, pp. 178 – 195.

- Amézola (de), G. (2015) “Argentina: reforma educativa y nuevos manuales escolares”. En: Lima Muñiz, L. y Pernas Guarneros, P. (coord.) *Didáctica de la Historia. Problemas y métodos*. México, El Dragón Rojo, tomo I, pp. 197 – 227.
- Amézola (de), G. y Barletta, A. M. (2000) “Un Historiador Piensa en la Escuela. Los Manuales de José Luis Romero en su Obra y Proyecto Histórico”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 5, UNL pp. 135 – 164.
- Amézola (de), G. y Cerri, L. (2010) “El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. En: *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* N° 24, 2010– Universidad de Valencia, España. Pp. 3-23.
- Amézola (de), G. y Cerri, L. (2008): “La Historia del Tiempo Presente en Argentina y Brasil”. En: *Revista Trabajos y Comunicaciones*, 2da época, 2008, n° 34, pp. 15 a 34.
- Amézola (de), 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”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 3, UNL, 125 – 141.
- Amézola, (de), G., Dicroce, C. y Garriga, M. C. (2007): “Cuentos de guerra. El conflicto de Malvinas en la escuela”, en: *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. Nro. XI, UNL, pp. 69 – 88.
- Amézola, (de), 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. En: *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. Nro. 13, UNL, pp. 104 - 131.
- Amézola, (de) G. y Morras, V. “La ‘transposición didáctica’ en la enseñanza de la historia: ¿una misión imposible? Un análisis crítico desde el ejemplo de la Guerra de

- Malvinas”. En: *Polifonías Revista de Educación*, Año 1 N° 1, 2012. Universidad Nacional de Luján, pp. 41- 57.
- Andelique, C. M. (2011) “La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 15, UNL – UNLP, pp. 256 – 269.
- 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 sobre acerca de la educación rural. Entrevista a Elisa Cragolino”. En: *Praxis Educativa*, N° 11, UNLPam, pp. 139 – 144.
- Avalos, B. (2007) “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 209 – 237.
- 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”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 4, UNL pp 165 – 182.
- Barros, Carlos (2008) “Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 12, UNL, pp. 207 – 235.
- Barroso, V. L. (2013) “Formação de professores em história no tempo presente: Estágios de docência e Pibid – quais conexões?” Em: *Revista Latino-Americana de História*. Vol. 2, nº. 6, PPGH-UNISINOS, pp. 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”. En: *Revista de Educación*, Año 4, N° 6, UMNdP, pp. 57 – 74.
- Bejar, M. D. (1995): “Los contenidos básicos comunes de Ciencias sociales para la E.G.B.”, en: *Entrepasados* Nro. 8, pp. 121 – 145.
- Benchimol, K. (2010) “Los Profesores de Historia y el Papel de la Lectura en sus Clases”. En: *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, N° 14, UNL – UNLP, pp. 57 – 71.
- Bergamaschi, M. A. (2011) “A temática indígena no Ensino de História: possibilidades para diálogos interculturais?”. Em: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D. (org.) *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, Minas Gerais, EDUFU, pp. 295 – 304.
- Bergamaschi, M. A. e Gomes, L. B. (2012) “A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural”. Em: *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, Jan/Abr, pp. 53 – 69.
- Bergmann, K. (1990) “A História na reflexão didática”. Em: *Revista Brasileira de Historia*, San Pablo, vol. 9, nro. 19, pp. 29 – 42.
- Bittencourt, C. M. F. (1988) “As ‘tradições nacionais’ e o Ritual das Festas Cívicas”. Em: Pinsky, J. (org.) *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo, Contexto, pp. 43 – 72.
- Bittencourt, C. M. F. (1994) “O ensino de História para populações indígenas”. Em: *Aberto*, Brasília, año 14, n° 63, 105 – 116.

- Bittencourt, C. M. F. (2004a) “Capitalismo y ciudadanía nas atuais propostas curriculares de História”. Em: Bittencourt, C. M. F. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, pp. 11 – 27.
- Bittencourt, C. M. F. (2004b) “História do Brasil. Identidade nacional e ensino de História do Brasil”. Em: Karnal, L. (org.) *História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas*. São Paulo, Contexto, pp. 185 – 204.
- 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?” In: Symcox, L. and Wilschut, A. (ed.) *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching history*. IAP, Charlotte, North Carolina, pp. 283 – 306.
- Bourdieu, p. (dir.) (1999) *La miseria del mundo*. Buenos Aires, FCE.
- Bourdieu, P. (2000) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- Braslavsky, C.: “Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989”, en Riekenberg, M. (comp.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, Buenos Aires, Madrid, Alianza, 1991, pp. 60 – 76.
- Busso, P. y Aimi, R. (2008) “La hora museoa: los museos del departamento de estudios etnográficos y coloniales de Santa Fe”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 12, UNL pp 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)”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 8, UNL pp. 29 – 52.

- Caimi, F. (2001): *Conversas e controvérsias o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)*, Universidade de 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”. Em: *Revista Latino-Americana de História*. Vol. 2, nº. 6, PPGH-UNISINOS, pp. 193 – 209. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/189/143>. Acesso 26/11/15
- Cainelli, M. R. (2008) “Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo”. Em: *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 134-147.
- Camilloni, A. (2007): “Didáctica general y didácticas específicas”. En: Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y otras. *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós, pp. 23 – 39.
- Cardoso, O. (2008): “Para uma definição de Didáctica da História”. Em: *Revista Brasileira de História*, San Paulo, vol. 28, Nº 55, pp. 153 – 170.
- Carnevale, S. (2012) “Los profesores principiantes enseñan historia”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. Nº 12, UNL, pp. 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.
- Carmo, M. A. A. (2011) “Ensinar, aprender e viver História no meio rural”. Em: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D. (org.) *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, Minas Gerais, EDUFU, pp. 305 – 316.

- Castello Branco, E. A. (2008): “Desvendando a Prática Pedagógica em História: o professor frente á história e seu ensino”. Em: *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 31, N° 3, pp. 232 – 238.
- Caten, A. T. (2010) A. T. *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.
- Cattaruzza, A. (2009): *Historia de la Argentina. 1916 – 1955*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- 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”. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 18 / 19, UNL – UNLP, pp. 454 – 479.
- Cerri, L. F. (2001) “Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História”. Em: *Revista de História Regional*, vol. 6, N° 2, pp. 93-112.
- Cerri, L. F. (2002): “Didática da História no Brasil: um panorama”. Em: *Trabajos y Comunicaciones*. (2° Época), Revista del Departamento de Historia, FAHCE – UNLP, N° 28 – 29, pp. 125 – 141.
- Cerri, L. F. (2007) “Representações e usos sócias da história no ensino”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 11, UNL, pp. 108 – 118.
- Cerri, L. F. (2010): “Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática”. En: *Revista de História Regional 15(2)*, pp. 264-278.
- Cerri, L. F. (2011a): “Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica”. Em: *Educação e Realidade*, N° 36, pp. 59 – 81.

- Cerri, L. F. (2011b) “O estudo empírico da consciência histórica entre jovens do Brasil, Argentina e Uruguai”. Em: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D. *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, Minas Gerais, EDUFU, pp. 93 - 111.
- Cerri, L. F. (2013a) “O historiador na reflexão didática”. Em: *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47.
- Cerri, L. F. (2013b) “A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual”. Em: *Revista história, histórias*. Brasília, vol. 1, n. 2, pp. 167 – 186.
- Cerri, L. F. y Amézola, G. (2007): “Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia”. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (Mérida - Venezuela), v. 12, p. 31-50.
- Cerri, L. F. y Coudannes, M. (2010): “Jóvenes y sujetos de la historia”. En: Clío & Asociados. *La historia enseñada*. N° 14, UNL, pp. 117 - 128.
- Cerri, L. F., Oliveira Molar, J. y Cuesta, V. (2014): “Conciencia histórica y representaciones de identidad política de jóvenes en el Mercosur”. En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. ICE – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, n° 13, pp. 3 – 15.
- Charle, C. (2000) *Los intelectuales en el siglo XIX*, Madrid, Siglo XXI.
- Chartier, R. (1994) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza.
- Chevallard, I. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- Chervel, A. (1990) “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. Em: *Teoria & Educação*, n° 2, pp. 177-229.

- Ciccione, F. y Hirsch, S. (2011) “Representaciones culturales y lingüísticas en el resurgimiento identitario de los tapietes.” En: Gordillo, G. y Hirsch, S. *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina: historias de invisibilización y re-emergencia*. Buenos Aires, La Crujía, pp. 123-147.
- Coelho, W. N. B. e Coelho, M. C. (2013) “Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso”. Em: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84. Editora UFPR.
- Coll, C. (1987) *Psicología y curriculum*. Barcelona, Laia.
- Costa, W. (2012) *Currículo e produção da diferença: “Negro” e “Não negro” na sala de aula de História*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012.
- Coudannes Aguirre, M. (2007) “De la Universidad a la escuela con humor: una propuesta de materiales alternativos para la enseñanza de la Historia”. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 11, UNL, pp. 42 – 54.
- Cuenca, J. M. (2001). “La investigación en didáctica de la historia: debate y aportaciones”. En: Pozuelos, F. J. y Travé, G. (coord.). *Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva, Universidad de Huelva, pp. 243-252.
- Cuesta, V. (2007) *Prácticas literarias y narrativa en la Enseñanza de la Historia* (Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Historia), FAHCE – UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.241/te.241.pdf> Acceso 24/08/15.
- Cuesta, V. (2010) “Interrogantes y posibilidades entorno al uso de los textos de divulgación científica en Ciencias Sociales”. En Gema Fioriti y Carolina Cuesta (comp.), *Debates sobre las relaciones entre las didácticas específicas y la producción de*

- materiales curriculares*. Cuadernos del CEDE 3, San Martín, UNSAM Edita, pp. 121 – 129.
- Cuesta, V. (2012) *Historia, narrativa y enseñanza. Cinco estudios de caso*. Saarbrücken, Alemania, EAE, 2012.
- Cuesta, V. y Linare, C. (2014) “La Historia del Tiempo Presente en Argentina y Brasil a través de la mirada de los estudiantes secundarios”, ponencia presentada en las “VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente”, organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. 6 al 8 de Agosto, 2014.
- Cuesta, V. y Linare, C. (2014) “Malvinas a 30 años del conflicto. Un análisis sobre las propuestas de enseñanza en formato digital”. En: *Trabajos y Comunicaciones, 2da Época*, n° 40. Disponible en: <http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/issue/view/226>. Acceso: 30/12/15.
- Cuesta, V. y Marchese, E. (2013) “Materiales virtuales: usos y posibilidades en la enseñanza de la historia reciente”. En: *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 17, UNL – UNLP, pp. 267 – 282.
- Cuesta Fernández, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Da Silva, M. A. e Fonseca, S. G. (2010): “Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas”. Em: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, N° 60, pp. 13 – 33.
- 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: Camilloni, A., Davini, M. C. Edelstein, G., y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, pp. 41 – 73.
- Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Devoto, F. y Pagano, N. (2009): *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Dicroce, C. (2011) “La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires, 1990–2010”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 15, UNL – UNLP, pp. 196 – 221.
- Diehl, A. (1993): *A cultura historiográfica nos anos 80: mudança estrutural da matriz historiográfica brasileira*. Porto Alegre, Evangraf.
- Diehl, A. (2003) “Limites e possibilidades do conhecimento histórico hoje”, *Akrópolis*, Umuarama, v.11, no.1, pp. 3 – 8.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, CNE/CP, MEC, 2004.
- 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”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 5, UNL, 165 – 188.
- Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (1997) *Haciendo Memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires, Eudeba.

- Eiros, N. (1996) “Los Estudiantes y los Textos Históricos: una Relación Conflictiva”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 1, UNL, pp. 59 – 68.
- Eiros, N., Milletich, V. M. y Schroeder, M. I. (1998): “La Formación de Profesores de Historia y la Reforma Educativa: Historia y Ciencias Sociales”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 3, UNL, pp. 142 – 152.
- Eiros, N. y Pipkin, D. (2000) “Universidades e Institutos: Conflictos Subyacentes a Través de los Planes y Programas de Estudio de Historia En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 5, UNL, pp. 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”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 18 / 19, UNL - UNLP, pp. 438 - 353.
- Estepa, J. (2009). “Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales.” En: *Investigación en la escuela*, 69, pp. 19-30.
- Evangelista, O. e Triches, J. (2006) “Ensino de História, Didática da História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005)”. Em: *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Editora UFPR, n.1, pp. 33-55.
- Fantino, J. F. (2013) “La presencia de África en los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales e Historia para el nivel secundario bonaerense”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. UNL – UNLP, pp. 137 – 161.
- Favarin Marin, M. (2012) “Relação teoria e prática na formação de professores de História”. Em: *Revista de Educação histórica REDUH* N° 1, UFPP, pp. 66 - 85
- Feeney, S. (2007) “La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina”. En: Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. otras. *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós, pp. 163 – 199.

- 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”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 14, UNL, pp. 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 E.G.B.: una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y organización de los contenidos”, en: *Entrepassados* Nro. 12, Buenos Aires, pp. 141 – 151.
- Finocchio, S. (2007) “Entradas educativas en los lugares de la memoria”. En: Franco, M. y Levín, F. (comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós, pp. 253 – 277.
- 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: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D.

- Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica.* Uberlândia, Minas Gerais, EDUFU, pp. 275 – 283.
- Fonseca, S. G. e Couto, R. C. (2006) “Formação de professores/as e ensino de História: a perspectiva multicultural em debate”. Em: *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, pp. 59-74.
- Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D. (2011) *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica.* Uberlândia, Minas Gerais, EDUFU.
- Fontana, J. (2003) “¿Qué historia enseñar?”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada.* N° 7, UNL, pp. 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: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior, D. *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica.* EDUFU, Uberlândia, Minas Gerais, pp. 341 – 350.
- Freitas, P. (2010) “A lei 10.639, o ensino de História e a cultura afro-brasileira”. Em: *OPSIS*, Catalão, v. 10, n. 1, p. 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 Becerra, M. J. (comp.) *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro.* Córdoba, CLACSO, pp. 117 – 144, disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cea-unc/20121213112425/08frig.pdf>

Acceso: 6/11/15.

- García, N. (1998) “Contenidos Básicos Comunes: de la Apariencia a la Esencia. Contribución a un Análisis Crítico de los Contenidos de Ciencias Sociales, Tecnología y Formación Ética y Ciudadana”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N°3, UNL, 153 – 164.
- García, N. (1999) “Discurso, Representación y Acción: una Reflexión en Torno a la Enseñanza y Aprendizaje de la Historia”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N° 4, UNL, pp. 63 – 73.
- García, N. (2000) “La Historia y la Formación Docente: Acerca de la Representación sobre la ‘Objetividad’ y su Posible Vinculación con la Práctica Docente” En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N° 4, UNL, pp. 43 – 57.
- García, T. M. F. B. (2001) *Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981 – 1998)*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP.
- García, T. M. F. B. (2011) “Cotidiano escolar, libros didáticos e formação docente”. Em: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior, D. *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. EDUFU, Uberlândia, Minas Gerais, pp. 361 – 371.
- García, T. M. F. B. (2014) “Libros didáticos de Historia, identidad y experiencia cultural de los alumnos”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 18 – 19, UNL – UNLP, pp. 347 – 368.

- García, T. M. F. B. (2015) “Libros didácticos de Historia: cuestiones para la sala de clases”. En: Lima Muñiz, L. y Pernas Guarneros, P. (coord.) *Didáctica de la Historia. Problemas y métodos*. México, El Dragón Rojo, tomo I, pp. 133 – 167.
- 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. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 14, UNL, pp. 142 – 151.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H. y otros. (1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- 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”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 18/19, UNL – UNLP, pp. 147 – 165.
- Godoy, C. (1999): *Historia. ¿Aprendizaje plural o gritos de silencio?* Rosario, Laborde.
- Godoy, C. (2000) “El Aula entre la Memoria y la Historia”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 5, UNL pp. 76 – 111.
- Gomes, L. B. (2011) *Legitimando saberes indígenas na escola*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, PPGEDU. Disponible en: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36386/000817163.pdf. Recuperado: 19/05/15.
- González Amorena, M. P. (2010) “Los Jóvenes y la Historia desde la Perspectiva de Profesores de Brasil, Argentina y Uruguay”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 14, UNL, pp. 152 – 166.

- González, M. P. (2012) “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial”. En: *Quinto Sol*, vol. 16, N° 2, pp. 1 – 24, disponible en: <http://hear.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2015/02/Historia-y-memoria-del-pasado-reciente.pdf>. Acceso: 25/04/16.
- 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, M. L. y Porta, L. G. (1997) “Periodización y Modernidad. Una Problematización desde los Procedimientos en la Enseñanza” En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 2, UNL, pp. 45 – 57.
- González Gallego, I. (2002). “Las didácticas de área: un reciente campo científico”. En: *Revista de Educación*, 328, pp. 7-63.
- González Muñoz, M. C. (1996) *Enseñanza de la Historia en el Nivel Medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid, Marcial Pons, Ediciones jurídicas y sociales, OEA.
- Goodson, I. (1995) *Historia del currículum*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Guimarães, S. (2012) “Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa. (1987 – 2009)”. Em: *Cadernos de História da Educação* – v. 11, n. 1, pp. 285 – 303.
- Henríquez, R. y Pagés, J. (2004): “La investigación en didáctica de la Historia”. En: *Educación XXI*, 7, pp. 63-84.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002): “Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development”. In: *European Educational Research Journal*, vol. 1, N° 1, pp. 3 – 26.

- Herrero, A., Herrero, F. y Lettieri, A. (1996): “La enseñanza de la Historia Argentina en las Universidades Nacionales” en: *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, Año VI, número 10, UNL, 175 - 185.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010) (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, Noveduc.
- 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”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 18 / 19, UNL – UNLP, pp. 411 – 437.
- Irrisarri, P. (2013) “Estigmas y desafíos en la educación intercultural bilingüe”. Disponible en <http://www.unr.edu.ar/noticia/7145/estigmas-y-desafios-en-la-educacion-intercultural-bilingue>. Acceso 27/10/15.
- 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”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 18 / 19, UNL – UNLP, pp. 294 – 309.
- Knauss, P. (2011) “Ensino Médio, livros didáticos e ensino de História: desafios atuais da educação no Brasil”. Em: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior, D. *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. EDUFU, Uberlândia, Minas Gerais, pp. 199 – 215.
- Krauss, J. S. e Rosa, J. C. (2010) “A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas”. Em: *Antíteses*, vol. 3, n. 6, pp. 857-878. Disponível <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4572>. Acceso: 08/06/15.

- Kruger, M. (2008) “Historia, Identidad y Proyecto en la Argentina post-2001. Las representaciones de los jóvenes sobre la política y la ciudadanía”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 12, UNL, pp. 123 – 141.
- Krippendorff, K. (1990) *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, Paidós.
- Julia, D. (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”. Em: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP, pp. 9 – 43.
- Julia, D. (2002) “Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação”. Em: Lopes, A. C. & Macedo, E. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro, DP&A, pp. 37-71.
- Lima, M. (2009) “As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de história”. Em: *Revista Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, N° 20, pp. 43-57.
- Lima e Fonseca, T. N. (2004) *História & Ensino de História*, Belo Horizonte, Autêntica, 2da edición.
- Lopes, B. M. (2013) “¿El museo como forma de ‘conocer la historia’? El público interpreta la inmigración”. En: *Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada*. N° 17, UNL – UNLP, pp. 76 – 92.
- Lucini, M. (2011) “Ensinar, aprender e viver história no meio rural”. Em: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D. (2011) *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, Minas Gerais, EDUFU, pp. 317 – 330.
- 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”. En *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 18 y 19, UNL – UNLP, pp. 369 – 391.

- Maestro González, P. (1997): “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 2, UNL, pp. 9 – 34.
- Mariño, M. (1997) “Reflexiones en Torno a los Jóvenes Argentinos y la Conciencia Histórica”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 2, UNL, pp. 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”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 2, UNL, pp. 37 – 54.
- Martínez, P. (2004) “Laboratório de História e meio ambiente: estratégia institucional na formação continuada de Historiadores”. Em: *Revista Brasileira de História*, vol. 24, N° 48, pp. 43 – 56.
- Maxwell, J. A. (1996) *Qualitative research design. An interactive approach*. London, Sage Publications .
- Meirelles, L. M. (2011) “A temática indígena no Ensino de História”. Em: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D. (2011) *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, Minas Gerais, EDUFU, pp. 285 – 294.
- 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”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 15, UNL – UNLP, pp. 53 – 76.
- Morras, V. (2014) “Intensiones y tensiones del vínculo entre Historia y ciudadanía en la escuela secundaria básica de la provincia de Buenos Aires”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 18- 19, UNL – UNLP, pp. 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’”. Em: Pinsky, J. (org.) *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo, Contexto, pp. 23 – 29.
- Nadai, E. (1992-1993) “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva”. Em: *Revista Brasileira de História*. San Paulo, v. 13, N° 25-26, pp. 143-162.
- Nagy, M. (2013) “Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales”. En: *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 23, pp. 187-223.
- Napolitano, M. (2004) “A televisão como documento”. Em: Bittencourt, C. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, pp. 149 – 162.
- Nosiglia, M. C. (2007) “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación nacional N° 2626: continuidades y rupturas”. En: *Revista Praxis Educativa* N° 11, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, pp. 113 – 138.
- Novaro, G. (2003) “‘Indios’, ‘aborígenes’ y ‘pueblos originarios’. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares”. En: *Educación, lenguaje y sociedad*. Vol. I N° 1, 199-219.
- Novaro, M. (2010) *Historia de la Argentina. 1955 – 2010*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Nóvoa, A. (1995): “Formação de professores e profissão docente”. Em: *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. y Yariv-Mashal, T. (2003): “Comparative research en education: a mode of governance or a historical journey?” En: *Comparative Education*, Volume 39, N° 4, Noviembre, pp. 423-428, Carfax Publishing, Taylor & Francis Group.
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Básico de Educación Secundaria. Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2011, MEC.

- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Ciencias Sociales. Resolución CFE N° 180/12, Buenos Aires, MEC.
- Nunes, S. (1996) *Concepções de mundo no ensino da História*. Campinas, San Paulo, Papyrus.
- Nunes, C. (1980) *Escola & dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro, Achiamé.
- Oliva, A. R. (2003) “A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática”. Em: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, no 3, 2003, pp. 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)”. Em: *HISTÓRIA*, São Paulo, N° 28, pp. 143 – 172.
- Oliveira, L. F. e Candau, V. M. F. (2010) “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”. Em: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.01, pp.15-40.
- Oliveira, M. M. D. (2011) “Múltiplas vozes na construção do PNLD”. Em: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D. (org.) *Pérspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, Minas Gerais, EDUFU, pp. 351 – 360.
- 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.

- Osanna, E. (1993): “Los libros de texto para la enseñanza de la historia: entre la científicidad y las demandas político-ideológicas”. En: *Propuesta Educativa*. Bs. As., número 8, abril de 1993, pp. 29 – 35.
- Pacievitch, C. (2014) *Responsabilidade docente. Utopias de Professores de História*. Curitiba, Appris.
- Pacievitch, C. y Cerri, L. F. (2014) “Diálogos sobre política, utopía y formación de profesores de Historia”. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 18 / 19, UNL – UNLP, pp. 268 – 293.
- Pagès, J. (1997). “Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales”. En: Benejam, P. y Pagès, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Horsori, pp. 189 – 208.
- 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.
- Pagès, J. (2007): “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?”. En: *Revista 6. Escuela de Historia*, año 6, vol. 1, n° 6. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta, pp. 17 – 30.
- Palti, E. (2000) “¿Que Significa Enseñar a Pensar Históricamente? En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 5, UNL, pp. 27 – 42.
- 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”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 18 - 19, UNL - UNLP, pp. 310 - 327.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. MEC/SEF, 1997.

Parâmetros curriculares nacionais: história /secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. MEC/SEF, 1998.

Pranhos, K., Lehmkuhl, L. y Paranhos, A., (2010) *História e Imagens: textos visuais e práticas de leituras*. Campinas, Mercado de Letras.

Patto Sá Motta, R. y Aronne de Abreu, L. (2013) *Autoritarismo e cultura política*. EDIPUCRS, Río de Janeiro.

Pereira, J. S. (2011) “História, rastro e esquecimento na educação atravessada pelos museus”. Em: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D. (org.) *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, Minas Gerais, EDUFU, pp. 263 – 274.

Picotti, D. V. (2003) (comp.). *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: Pineau, M. (ed.) *La ruta del esclavo en el Río de la Plata Aportes para el diálogo intercultural*, Caseros, EDUNTREF, pp. 61 – 97.

Pinsky, J. (1988) “Nação e ensino de história no Brasil”. En: Pinsky, J. (org.) *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo, Contexto.

Pimenta Arruda, E. (2011) “Tecnologias digitais e aprendizagens em História”. Em: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D. (org.) *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, Minas Gerais, EDUFU, pp. 131 – 153.

- Pinto Venâncio, R. (2001) “Educação patrimonial em arquivos: a experiência do Sistema Integrado de Acesso do Arquivo Público Mineiro (SAI-APM)”. Em: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D. (org.) *Pérspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, Minas Gerais, EDUFU, 331 – 340.
- Pipkin, D. (1998) “La formación de profesores de Historia: los estudiantes como grupo social”. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 3, UNL, pp. 9 – 26.
- Plotinsky, D. y Benadiba, L. (2008). “‘Vivir en dictadura’. La historia oral y la enseñanza del pasado reciente”. En: *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 12, UNL, pp. 153 – 172.
- Plotkin, M. (1994) *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946 – 1955)*. Buenos Aires, Ariel.
- Pozo, J. I., Asencio, M. y Carretero, M. (1989) “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”. En: Asencio, M., Pozo, Juan Ignacio y Carretero, Mario (Comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.
- 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”. En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. ICE – Universidad Autónoma de Barcelona, N° 1, pp. 81 – 89.
- Prats, J. (2003) "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales" En: *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*. Vol 9 Universidade Estadual de Londrina. Brasil. 2003, pp. 133 – 155.

- Prats, J. y Valls, R. (2011) “La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión”. En: *Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales*, N° 25 pp. 17-35
- Privitellio, L. (1998) “Los otros en la historia escolar. Las ‘naciones extranjeras’ en los manuales de Historia Argentina entre 1956 y 1989”. En: *Entrepasados. Revista de Historia*, Año VIII, número 15, Bs. As., pp. 53 – 73.
- Quattrocchi – Woisson, D. (1995) *Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina*. Buenos Aires, Emecé.
- 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”. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 9/10, pp. 56 – 70.
- Raggio, S. (2004): “Hacer memoria y escribir la historia en el aula”, en: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. Nro. VIII, Santa Fe, UNL, pp. 92 – 107.
- Reta, M. y Pescader, C. (2002) “Representaciones del pasado reciente. Análisis de los textos escolares de nivel medio”. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 6, UNL, pp. 50 - 70.
- Rivas, A. (2010) *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires, Fundación CIPPEC.
- Rockwell, E. (1992) “Los usos magisteriales de la lengua escrita”. En: *Nueva Antropología*, vol. XII, vol. 42, UNAM, pp. 41 – 55.
- Rockwell, E. (1995) (coord.) *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- 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”. Em: *Revista Fato & Versões*, vol. 2, N° 4, pp. 5 – 24. Disponível em:

<http://revista.catolicaonline.com.br:81/revistadigital/index.php/fatoeversoes/article/view/217/180>. Acceso 26/11/15.

- Romero, L. A. (1996): “La historiografía argentina en la democracia: los problemas de la construcción de un campo profesional”, en *Entrepassados* N° 10, pp 73 – 93.
- Romero, L. A. (2004) (coord.). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rosemberg, D. (2011) (comp.). *¿Cómo se forma a un buen docente?* Buenos Aires, Unipe.
- Rouquie, A. (1994) *Autoritarismos y democracia. Estudios de política argentina*. Buenos Aires, Edicial.
- Ruiz, R. (2004) “Literatura. Novas formas de abordar o ensino de História”. Em: *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”. En: *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, FLACSO, Año 4, Nro 7, pp. 27 – 35.
- Rüsen, J. (1997) “El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia”. En: *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, pp. 79 – 93.
- Rüsen, J. (2001) *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2001.
- Rüsen, J. (2006) “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. Em: *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 1, n° 2, pp. 7- 16.
- Saab, J. M. y Suárez, C. A. (1998) “La Invención de López. ‘El Manual de la Historia Argentina’ de Vicente Fidel López”. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 3, UNL, 60 – 74.

- Saddi, R. (2010) “A Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica”. Em: *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 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*, vol. 34, núm. 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”. Em: *Revista OPSIS*, Catalão-GO, vol. 14, n. 2, p. 133 – 147.
- Saliba, E. T. (2004) “Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e consumo das imagens”. Em: Bittencourt, C. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, pp. 117 – 127.
- Sautu, R. (1997) “Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales” En: Wainerman, C. y Sautu, R. *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, pp. 227 – 243.
- Scarafia, 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”, En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 4, UNL, pp. 121 – 130.
- Schlez, M. (2013) “Nuevas armas de una misma guerra. O de cómo las historietas enseñan Historia”. En: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 17, UNL - UNLP, pp. 93 – 115.

- Schmidt, M. A. (2006) “Estado e construção do código disciplinar da Didática da História”. Em: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, pp. 687-706.
- Schmidt, M. A. (2008) “Didáctica de la Historia como campo de investigación en Brasil: algunas contribuciones”. En: Moglia, P. y Cuesta, C. (comp.) *Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional*. UNSAM Edita, Universidad Nacional de General San Martín, pp. 103 – 110.
- Schmidt, M. A. (2009) “Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras”. Em: *História Revista*, v. 14, n. 1, p. 203-213.
- Schmidt, M. A. (2011) “Concepções de aprendizagem histórica em alunos do curso de História de um caso”. Em: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D. *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, Minas Gerais, EDUFU, pp. 75 – 81.
- Schmidt, M. A. y Garcia, T. B. (2005): “A formação da consciência histórica de alunos e profesores e o cotidiano em aulas de história”. Em: *Cuadernos do CEDES*. Campinas, vol. 25, N° 67, pp. 297 – 308.
- Schut, K. (2007) “Strategic Simulations and Our Past: The Bias of Computer Games in the Presentation of History”. In: *Games and Culture*, vol. 2, N° 3, Sage Publications, pp. 213 – 235. Disponible en: <http://gac.sagepub.com/content/2/3/213>. Acceso: 11/11/15.
- Schwab, J. (1974). *Un lenguaje práctico para la elaboración del currículo*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Seffner, F. Meinerz, C. B., Vargas Gil, C. y otras (2015) “Conexões entre escola e universidade: o Pibid e as estratégias de residência docente”. Em: *Revista História Hoje*, v. 4, n° 8, p. 366-388.

- Segato, R. (2006) “Cotas: por que reagimos?” Em: *Revista USP*, São Paulo, n.68, p. 76-87.
- Semán, P., Merenson, S., y Noel, G. (2009) “Historia de masas, Política y Educación en Argentina”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 13, UNL, pp. 69- 93.
- Serna, J. (2005) “Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 9/10, UNL, pp. 71 - 83.
- Silva, C. B. (2010) “Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes”. Em: *Antíteses*, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 925- 946. Disponível em: <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”. Em: *História e Ensino*, Londrina, vol. 8, pp. 45 – 62.
- Silva, E. (2012) “Povos indígenas: história, cultura e o ensino a partir da lei 11.645”. Em: *Revista Historien*, UPE/Petrolina, v. 7, pp. 39 – 49.
- Silva, M. y Fonseca, S.G. (2007): *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, Papirus, 2007.
- Simonoff, A. (1997) “Los Usos del Siglo XX en los Manuales de Secundarios”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 2, UNL, pp. 87 – 95.
- Simonoff, A. (1999) “La Historia y la Reforma Educativa”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 4, UNL, pp. 185 - 193
- Sofía, P. I. (1999) “El Currículum Nulo de la Formación de Profesores de Historia”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 4, UNL, pp. 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”. Em: *Historia & Ensino*, Londrina, v. 10, pp. 41 – 52.
- Souza, F. S. e Pereira, L. M. S. (2013) “Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços”. Em: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, pp. 51-65.
- Stamatto, M. I. S. (2011) “O livro didático e a lei: o permitido e o proibido”. Em: Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D. (org.) *Pérspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, Minas Gerais, EDUFU, pp. 243 – 252.
- Steiman, J., Misirlis, G. y Montero, M. (2006): “Didáctica general, didácticas específicas y contextos socio-históricos en las aulas de la Argentina”. En: Fioriti, G. *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Suarez, T. (1996) “Investigación Histórica y Aprendizaje en el Nivel Superior”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 1, UNL, pp. 9 – 40.
- Schwarztein, D. (2001) *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Bs. As. FCE, 2001.
- Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos al enemigo). Buenos Aires. MEC, 1977.
- Tasky, A. (2008) “Usos del pasado, patrimonio, identidad y museos en discusión”. En: *Clio & Asociados. La historia enseñada*. N° 12, UNL, pp. 29 – 55.
- Tenti Fanfani, E. (2000): “El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina”. En: 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. Disponible em: www.ppge.ufpr.br/teses/D09_urban.pdf. Acceso: 23/06/15.
- Vesentini, C. A. (2004) “História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes”. Em: Bittencourt, C. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, pp. 163 – 175.
- Zamboni, E y Bergamaschi, M. A. (2009) “Povos indígenas e Ensino de Historia: memoria, movimento e educação”. Em: Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil, 17, Campinas, SP, pp. 1 – 9, disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf. Acceso: 11/05/15
- Zingarelli, A. (1996) “Algunas consideraciones sobre la propuesta editorial para la enseñanza de la Historia Antigua”. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N° 1, UNL, pp. 81 – 89.

ANEXO

PROGRAMAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN
REPUBLICA ARGENTINA
C.C. 221 - 6700 - LUJAN (Bs. As.)

DEPARTAMENTO DE: EDUCACIÓN

CARRERA: PROFESORADO EN HISTORIA

PROGRAMA DIDÁCTICA GENERAL Y ESPECIAL DE LA HISTORIA (30012)

EQUIPO DOCENTE RESPONSABLE: Prof. María Elena Stevan (Adjunta) Prof. Natalia Wiurnos (Auxiliar)		HORAS DE CLASE: Teórico-Prácticas: 4 hs. semanales
	Psicología Evolutiva y Educativa (30083)	
APROBADAS		CURSADAS
ASIGNATURAS CORRELATIVAS PRECEDENTES		
CONTENIDOS MÍNIMOS DE LA ASIGNATURA: Diseño Curricular. Formulación de objetivos. Planificación. Selección de contenidos y actividades de aprendizaje. Distintos tipos de evaluación de los aprendizajes. El rol docente. La enseñanza de la Historia: objetivos. Problemas de la Enseñanza en función del contenido. Perspectiva interdisciplinaria. Usos y funciones de la Historia.		

FUNDAMENTACIÓN:

La materia Didáctica General y Especial de la Historia está incluida en el conjunto de contenidos curriculares que tienen como finalidad la formación pedagógica de los futuros profesores de historia. En consecuencia, elaboramos este programa abordando la problemática de la formación docente y los aportes que puede brindar la asignatura al respecto.

Concebimos que la formación docente debe propiciar:

- El análisis crítico del cuerpo teórico de las Ciencias de la Educación así como el conocimiento de las propuestas técnicas, considerando los supuestos y el sentido social de los mismos.
- La aplicación del conocimiento teórico y técnico para analizar la realidad educativa.
- El desarrollo de habilidades para la intervención pedagógica fundamentada, conciente y comprometida.
- El uso y recreación de las técnicas pedagógicas abordando las facetas teórica, instrumental, humana y sociopolítica de la educación.

Con este marco de referencia pretendemos que la enseñanza a desarrollar en Didáctica General y Especial de la Historia brinde aportes para una formación que abarque el conocimiento crítico y fundamentado de las diferentes tendencias de la teoría y la técnica de la enseñanza, la comprensión del significado ético-social de la práctica docente, el análisis crítico de la realidad áulica, y la elaboración de propuestas de acción para mejorar la calidad de la enseñanza. Por todo lo dicho anteriormente, los contenidos de la materia están estructurados según los siguientes ejes:

- La conceptualización de la práctica de la enseñanza
- La fundamentación teórica y las propuestas técnicas de las diferentes tendencias didácticas.

Trabajaremos estos dos ejes en torno a la problemática del quehacer docente en el aula. La comprensión de la complejidad de la práctica de enseñanza en el aula y la elaboración de propuestas didácticas de acción constituyen un núcleo central del programa. Así, las principales actividades de aprendizaje incluyen el diagnóstico de una situación áulica (escuela de la zona) y el diseño curricular correspondiente, aplicando el marco teórico que los alumnos elaboran.

En las Unidades I y II se realizará el abordaje de contenidos sobre la complejidad de la práctica de enseñanza-aprendizaje y los modelos de enseñanza según los aportes de

la Didáctica General y Especial de la Historia. En estas unidades los alumnos realizarán el estudio de casos localizados en escuelas de la zona (análisis del registro etnográfico de clases y del programa correspondiente), aplicando el marco teórico que elaboran mediante el estudio crítico de los materiales bibliográficos.

En la Unidad III se profundizará en la dimensión instrumental de la Didáctica (planes y programas, objetivos, selección y organización de contenidos, actividades de aprendizaje y técnicas metodológicas, selección y uso de materiales didácticos, evaluación y acreditación), considerando las orientaciones teórica e ideológicas correspondientes. En esta unidad los alumnos elaboran la propia propuesta didáctica pensada para el caso estudiado. Esta propuesta incluye el diseño de un programa con la correspondiente fundamentación teórico-técnica.

El curriculum del "Profesorado en Historia" incluye 34 asignaturas distribuidas en cinco años. Entre éstas, las materias de índole pedagógica son:

1. Psicología Evolutiva y Educacional (4° año, 1° cuatrimestre)
2. Didáctica General y Especial de la Historia (4° año, 2° cuatrimestre) y
3. Residencia y Práctica de la Enseñanza (5° año, 1° cuatrimestre).

Para cursar Didáctica General y Especial de la Historia se requiere tener la regularidad o haber aprobado Psicología Evolutiva y Educacional.

En el marco de este análisis del curriculum pretendemos propiciar la integración con contenidos de "Psicología Evolutiva y Educacional", especialmente los referidos a la problemática del sujeto y los procesos del aprendizaje. Si bien el plan de estudios no requiere asignaturas pedagógicas para cursar la Residencia y Práctica de la enseñanza, pretendemos aportar a la misma mediante elementos que propicien:

1. La comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y el conocimiento de propuestas técnico-didácticas para la intervención docente,
2. El análisis de casos y el diseño de propuestas didácticas alternativas.

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 políticas, 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".¹

OBJETIVOS:

- Analizar críticamente las diversas tendencias didácticas identificando los fundamentos así como las implicancias socio-políticas.
- Comprender, desde una visión analítica y totalizadora, la complejidad de la práctica de la enseñanza.
- Desarrollar experiencias de diseño curricular.

El último objetivo enunciado se concreta mediante la programación anual, con fundamento en:

- El análisis de una situación didáctica (clases y programa).
- El estudio crítico de los enfoques teóricos y técnicos de la Didáctica General y Especial de la Historia.

CONTENIDOS:

UNIDAD I: LA COMPLEJIDAD DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- Docencia y educación
- La práctica de enseñanza y las concepciones de ciencia, sociedad y aprendizaje
- La función social de la escuela y la práctica de enseñanza
- Las relaciones interpersonales en el aula y la interiorización de contenidos y pautas de relación social.
- La relación docente-alumno-objeto de conocimiento.
- Ciencia e ideología en el quehacer docente.
- Componentes de la instrumentación didáctica en el aula.

¹ Candau, M. V. (1987) *La Didáctica en Cuestión*. Brasil: Narcea. P. 22.

- Los condicionantes de la instrumentación didáctica en el aula. Sociedad-escuela-aula.

Producción:

- a) Análisis escrito de la propia experiencia de aprendizaje en la escuela secundaria, aplicando los aportes de la bibliografía.
- b) Primeros análisis del caso (registro etnográfico de la observación de clases) con la fundamentación teórica correspondiente. Tarea a realizar en plenarios.
- c) Redacción de las categorías de análisis del caso.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

- 1 - Contreras Domingo, J. (1993) "La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje". En: *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid: Akal.
- 2 - Davini, M. C. (2008) "La enseñanza" y "El aprendizaje". En: *Métodos de Enseñanza .Didáctica General para maestros y profesores*. Bs. As: Santillana.
- 1 - Fontana, J. (2008) "¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia?". En: Antognazzi, Irma y Redonde, Nilda, *Qué universidad necesitan los pueblos. A 90 años de la reforma universitaria 1918-2008*. VIII Jornadas Hacer la Historia. Pp. 25-31.
- 3 - Pansza González, M. (1987) "Sociedad, educación, didáctica". En: *Fundamentación de la Didáctica*. México: Gernika.
- 4 - Pérez Juárez, E. C. (1987) "Problemática general de la didáctica". En: *Ibíd.*
- 5 - Sacristán, G. (2007) "Las condiciones institucionales del aprendizaje motivado por el curriculum". En: *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata. Cap. III.
- 6 - Tamarit, J. (2004) *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*. España: Paidós. Capítulo V.

DOCUMENTOS

- *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* (2010). Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires.
- *Marco general de Política Curricular. Niveles y modalidades del Sistema Educativo* (2007). DGCyE, Pcia. de Bs. As.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1992) "La enseñanza y el rol del intelectual transformador". En: *Alliand, A. y*

- Duschatzki, L. (comp.) *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Carrizales Retamoza, C. (1992) "Alienación y cambio en la práctica docente". En: Alliand, A. y Duschatzki, L. (comp.) Op. Cit.
 - Grundy, S. (1994) *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata. Cap. I, VI y VII.
 - Sacristán, G. (1997) *Docencia y cultura escolar*. Bs. As: IDEAS. Cap. V.

UNIDAD II: MODELOS DE ENSEÑANZA

Aportes de la Didáctica General:

- Las corrientes de la didáctica tradicional, enfoque tecnocrático, aportes de Ausubel, didáctica operatoria o constructivismo con fundamento en Piaget, el enfoque de aprender investigando con la dirección del docente, cambio cognitivo, didáctica crítica y aportes de Vygotski. Fundamentos teóricos, intencionalidad pedagógica e instrumentación didáctica.
- Los estilos de programación.

Aportes de la Didáctica Especial de la Historia:

- Los modelos de enseñanza de la Historia (propuestas instrumentales y fundamentos).
- La perspectiva epistemológica de la historia a enseñar y las implicancias didácticas.

Producción:

- a) Informe oral de los subgrupos sobre el análisis crítico de los modelos didácticos y la posición sobre qué Historia enseñar.
- b) Elaboración del informe escrito sobre el análisis del caso estudiado con las siguientes partes: categoría para el análisis del registro de clases, categorías para el análisis del programa, análisis de las clases, análisis del programa, y conclusiones generales. Los análisis y conclusiones deberán ser coherentes con la fundamentación teórica y los datos empíricos correspondientes.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

- 2 - 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*. Bs. As.: Libros del Zorzal (1° ed.). "Primera parte" y pp. 96-108.

- Gojman, S. (1994) "La Historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro". En: Aisenberg B. y Alderoqui, A. (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bs. As.: Paidós Educador.
- Joyce, B. y Weil, M. (1999) "Aprender a partir de presentaciones expositivas. Organizadores previos". En: *Modelos de enseñanza*. España: Gediza.
- Morán Oviedo, P. (1987) "Instrumentación didáctica". En: *Fundamentación de la...*, Op. Cit.
- Pansza González, M. (1987) "Elaboración de programas". En: Pansza González M., Pérez Juárez E. y Morán Oviedo, P., *Operatividad de la didáctica*. México: Gernica.
- Pozo. J. L., Asensio, M. y Carretero, M. (1989) "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la historia". En: *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Pozo, J. y Gómez Crespo, A. (2008) "Enfoques para la enseñanza de la ciencia". En: *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Saab, J. y Castellucio, C. (1991) "Pensar y hacer historia en la escuela media". Bs. As.: Troquel.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Barco, S. (1996) "La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente Técnica". En: Camilloni, A. y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As.: Paidós.
- Bruner, J. S. (1988) "Introducción" y "Cultura y desarrollo cognitivo". En: *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Camilloni, A. (1997) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. España: Gedisa.
- Novak, J. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pophan, J. y Baker, E. (1972) *El maestro y la enseñanza escolar*. Bs. As.: Paidós.
- Sacristán, G. (1985) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

UNIDAD III: INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

- Elaboración de programas. La función de los programas. El formato.
- Diseño de objetivos y la finalidad pedagógica de la enseñanza de la Historia.

- Contenidos (selección y organización). Relación con el enfoque epistemológico y los modelos de enseñanza.
- Actividades de enseñanza y de aprendizaje. Método y estrategias de aprendizaje
- Material didáctico.
- La relación de los componentes didácticos entre sí, y con los fundamentos e intencionalidad pedagógica.

Producción:

Trabajo escrito sobre la propuesta didáctica alternativa pensada para el caso analizado, con las siguientes partes:

- a) Marco de referencia, explicitando la concepción de enseñanza y aprendizaje, el enfoque epistemológico de la Historia a enseñar, la finalidad de la enseñanza de la Historia, y las pautas didácticas para la instrumentación didáctica (selección y organización de contenidos, formulación de objetivos, selección y secuencia de actividades de aprendizaje, selección y uso de los materiales didácticos y criterios para la evaluación).
- b) Diseño de un programa alternativo pensado para el caso estudiado.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

- Benejam Argimbag, P. (s/d) "Los contenidos de las ciencias sociales". En: *Cuadernos de pedagogía*, N° 168. España.
- Davini, M. C. (2008) "Métodos de asimilación y desarrollo cognitivo. En: *Métodos de enseñanza. Didáctica general...*, op. cit.
- García, E. y García, F. (1989) *Aprender investigando*. Sevilla: Diada.
- Merchán Iglesias, J. y García Pérez, F. (1994) "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia". En: Aisenberg B. y Alderoqui, A. (comps.) Op. Cit. Cap. VIII.
- Morán Oviedo, P. (1981) "Propuestas de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica", En: Pérez Juárez, M. y otros, *Operatividad de la Didáctica*. México: Gernika.
- Ossana, E. (1977) *Las técnicas grupales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Bs. As.: Kapeluz.
- Hernández Cardona, X. F. (2005) "Unidades didácticas en ciencias sociales". En: *Didáctica de las ciencias Sociales*. España: Graó.
- Ossana, E. y Bargellini, E. (1984) *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*. Bs. As.: El Ateneo.
- Pérez Juárez, E. C. (1981) "Propuesta de una metodología

en la perspectiva de la didáctica crítica". En: Pérez Juárez, M. y otros, op. cit.

- Pansza González, M. (1981) "Elaboración de programas". En: En: Pérez Juárez, M. y otros, op. cit.

- Quinquer, D. (2005) "Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación". En: Badia Antoni y otros, *Aprender autónomamente. Estrategias didácticas*. España: Graó.

- Saab, J. y Castellucio, C. (1984) *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Bs. As.: El Ateneo.

- www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Aebli, H. (2002) "12 formas básicas de enseñar". Madrid: Narcea.

- Coll, C. (1987) *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.

- Coll, C. (1999) *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

- Libaneo, J. (1989) "Una introducción a los fundamentos del trabajo docente". En: *Revista Andes*, N° 8, Brasil.

- Orradre, A. M. y Swarzman, J. (1994) "¿Qué se enseña y qué se aprende en la Historia?". En: - Merchán Iglesias, J. y García Pérez, F. (1994) "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia". En: Aisenberg B. y Alderoqui, A. (comps.) Op. Cit.

- Raths, L. (1989) "Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación". Bs. As.: Paidós.

- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003) "Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar". Argentina: Homo Sapiens.

- Schwarzstein, D. (2001) "Una introducción al uso de la Historia oral en el aula". Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

- Zabalza, A. (1987) "Diseño y desarrollo del curriculum". Madrid: Narcea.

METODOLOGÍA:

El eje de las actividades de aprendizaje está integrado por los siguientes núcleos: estudio de material bibliográfico para el análisis crítico de los aportes de la Didáctica en torno de los problemas planteados por la misma y los alumnos; y análisis de la práctica de enseñanza y elaboración de alternativas didácticas superadoras.

Para instrumentar este eje de actividades se cumplirán con

los procedimientos que a continuación mencionamos: relacionar teoría y práctica; integrar el trabajo individual y grupal; organizar las actividades en la secuencia de síntesis inicial, análisis con síntesis parciales y síntesis final con apertura de nuevos interrogantes, y propiciar la integración con bibliografía, contenidos y actividades trabajados en la asignatura previa de formación docente.

En las clases se utilizarán las siguientes técnicas: exposiciones del docente y de los alumnos, técnicas grupales (especialmente trabajo en pequeños grupos y plenarios), y análisis de casos.

El trabajo de indagación de una situación áulica (observación de clases y análisis del programa) y la elaboración de una propuesta o proyecto didáctico (diseño de programa anual) que los alumnos realizarán son actividades centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN:

Para aprobar la asignatura por promoción sin examen se requiere: un mínimo de 80% de asistencia de total de clases, aprobar dos parciales con promedio de seis, y aprobar la integración final con siete.

Para aprobar la cursada como alumno regular se requiere: aprobar los dos primeros parciales con cuatro y un mínimo de 60% de asistencia.

En el primer y tercer trabajo de acreditación (parcial integrador) se usará la forma de examen temático de composición, escrito, individual y presencial.

El segundo parcial consiste en una monografía que incluye el diagnóstico y el diseño curricular ya mencionados, con sus correspondientes fundamentaciones teóricas (trabajo que corresponde a la producción de las unidades didácticas II y III). El tipo de instrumento a utilizar es la realización de un trabajo escrito de producción individual o grupal.

Para los alumnos de promoción y regulares es también requisito estudiar material bibliográfico y aportar al grupo-clase.

Para la evaluación en tanto análisis participativo del proceso de enseñanza y aprendizaje, se usarán técnicas grupales y cuestionarios.

Adjuntamos a continuación los ejes integradores que proponemos para que los alumnos estudien la bibliografía desde una perspectiva integradora. Los alumnos pueden también elaborar otros ejes. Los ejes de integración se trabajarán durante el transcurso de la cursada. Las consignas para el parcial integrador se formularán en el marco de tales ejes.

CRITERIOS PARA EVALUAR LOS TRABAJOS PRÁCTICOS:

La estructura del trabajo debe estar completa, en base a lo siguiente:

PRIMERA PARTE DE LA ENTREGA

- 1) Formulación de las categorías de análisis del registro de las clases y el programa:
 - Mencionar y explicitar qué aspectos considerar en el análisis de las clases del programa. Dichos aspectos deben propiciar el análisis de la complejidad, es decir que integren los diversos componentes didácticos.
 - El enunciado de tales aspectos deben presentar coherencia y adecuada organización.
 - Se deberá aprovechar suficientemente el material bibliográfico.
- 2) Interpretación y análisis del registro de clases:
 - Aplicar apropiadamente las categorías de análisis, es decir que exista correspondencia entre el concepto que utilizan y los datos empíricos.
 - Aprovechar al máximo los datos empíricos.
- 3) Conclusiones:
 - Deben ser adecuadas y que correspondan a los hechos planteados en el análisis.
 - Aprovechar suficientemente los análisis realizados.

SEGUNDA PARTE DE LA ENTREGA

- 1) Marco de referencia o Fundamentación:
 - a) Finalidad educativa
 - b) Concepciones sobre: enseñanza y aprendizaje, marco historiográfico (qué historia enseñar) y finalidad educativa (para qué enseñar historia).
 - c) Criterios didácticos para la elaboración del programa: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, técnicas educativas, materiales didácticos, evaluación y acreditación.

2) Programa

Para la evaluación del punto 2.1. se considerará que esté completo, que haya precisión en los conceptos utilizados, coherencia lógica y aprovechamiento rico del material

bibliográfico. Para el punto 2.2. se considerará la coherencia con los criterios y conceptos planteados en el Marco de referencia o Fundamentación.

María Elena Stevan
(Prof. Adjunta)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN
 REPUBLICA ARGENTINA
 C.C. 221 - 6700 - LUJAN (Bs. As.)

N° DE DISPOSICION:
 DEPARTAMENTO DE: EDUCACION

CARRERA: PROFESORADO EN HISTORIA

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA: RESIDENCIA Y PRACTICA DE LA ENSEÑANZA

EQUIPO DOCENTE RESPONSABLE: Prof. María Teresa Basilio EQUIPO AUXILIAR: JTP Cristina Elisa Guerra Ay.1ª Sonia C. Rodríguez Ay. 1ª Patricio Grande Ay. 1ª Diego Esteban Rols Ay 2ª Matías Alberto Bidone		HORAS DE CLASE: 4hs. Teóricas: 2hs Prácticas: 2hs
ASIGNATURAS CORRELATIVAS PRECEDENTES		
APROBADAS		CURSADAS
Para aprobar la asignatura: Historia de América II (20680) Historia Moderna (20682)		Para cursar la asignatura: Historia de América II (20680) Historia Moderna (20682)
Contenidos mínimos de la asignatura: <i>Las prácticas docentes se realizarán bajo la modalidad de taller Teórico-práctico, en el cual se orientará al alumno en la planificación de las actividades. Los docentes a cargo del Taller, supervisarán las prácticas de los alumnos (de por lo menos, veinte horas a cargo de un mismo curso), a la vez, que la práctica docente se tomará como tema de reflexión."</i> ¹		
Período de vigencia: 1º cuatrimestre de 2015 y 1º cuatrimestre de 2016.-		

¹ Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Historia. Contenidos mínimos. Res. CS.533/02

Fundamentación

Residencia y Práctica de la Enseñanza es la última de las tres únicas asignaturas que integran el Área Pedagógica del Plan de Estudios del Profesorado en Historia.

El Trabajo en la asignatura se desarrollará según la técnica de taller, enmarcando el proceso de residencia y práctica docente en el análisis de la teoría (el saber organizado) abierta a la reconstrucción dialéctica, a través de la reflexión y la revisión posterior a la acción. Por tanto se considera que el sujeto, en el proceso de elaboración del conocimiento, ha de tener un carácter activo, operando la transformación de sí mismo y del objeto de dicho conocimiento, en este caso la práctica docente (praxis reflexiva)². Se destaca, asimismo, la necesidad de tomar en cuenta la pluralidad de las relaciones que existen en todas las situaciones pedagógicas, el descubrimiento de las tendencias contradictorias de los procesos analizados históricamente y el carácter social de la actividad cognoscitiva que implica intercambio de opiniones y cooperación solidaria en la clase.

El pensar y proyectar la actividad docente, deberá integrar necesariamente perspectivas y concepciones epistemológicamente congruentes del campo historiográfico y didáctico, por lo que se propondrá rescatar, actualizar y relacionar los conocimientos incorporados por los estudiantes a lo largo de toda la carrera. Se destaca que es de singular importancia el conocimiento disciplinar en la organización de las propuestas didácticas.

En razón de que la actuación de los estudiantes como futuros profesionales de la educación implica a) desempeñarse en múltiples situaciones educativas (de enseñanza, de planificación, de cooperación, de dirección, de asesoramiento, b) integrarse a instituciones en que se están desarrollando procesos de adecuación a las políticas educativas vigentes en la provincia de Buenos Aires c) comprender la educación desde una perspectiva socio-histórico-política-económica-cultural (contenidos que corresponden al área de política educacional que no contempla el plan de la carrera), se incluye una unidad que enfoca el tema.

Las unidades didácticas se han secuenciado en el programa, comenzando con la reflexión sobre las propuestas de enseñanza en el aula, el contenido histórico transformado en contenido de enseñanza y las características de los estudiantes y docentes, que corresponden a lo que se

² Sánchez Vázquez, Adolfo (1982) "Filosofía de la Praxis" Siglo XXI Editores. México. Pag 19.-

denomina actualmente en la provincia de Buenos Aires, Escuela Secundaria Básica y Escuela Secundaria Superior.

A continuación se trabajará sobre el contexto institucional global y nacional de las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, en que se han realizado las transformaciones del sistema educativo.

La última unidad incluye aspectos relativos a la enseñanza superior, en la que los futuros profesores podrán ejercer su profesión y a la enseñanza universitaria, integrando en este caso las funciones que debe cumplir este nivel educativo en cuanto a la profesionalización para el desempeño en los niveles del sistema educativo y las actividades propias de la enseñanza en el nivel.

Esta secuencia se realiza en función del tiempo disponible en un cuatrimestre, evidentemente exiguo para que los estudiantes se encuentren en condiciones de iniciar sus prácticas preprofesionales antes del receso invernal. Es necesario tomar en cuenta que en los últimos años, la actividad de Residencia se prolonga hasta el mes de setiembre inclusive y para ello se solicita la autorización correspondiente a Secretaría Académica y la ampliación de la cobertura de seguro personal -ART- para los estudiantes residentes.

Un lugar central ocupa la reflexión sobre las relaciones que se establecen en el aula en las particulares situaciones que transita actualmente la escuela secundaria: La obligatoriedad escolar secundaria y medidas de asistencia social han colaborado para que se incorporen a las aulas, estudiantes que antes no llegaban a ellas. Estas medidas han llevado justicia a muchos adolescentes que no podían acceder a la educación secundaria. No obstante es necesario tomar en cuenta que los sujetos portan diversidad de culturas, por lo que múltiples comportamientos se manifiestan en las relaciones entre los alumnos, entre alumnos y profesores y respecto del contenido histórico que es objeto de enseñanza. Resulta así imprescindible informarse y reflexionar sobre la lógica de las relaciones que debieran privilegiarse en las actividades de enseñanza y de aprendizaje entre estudiantes, con los docentes y especialmente con el conocimiento histórico.

La observación de la práctica y la teoría, muestran la importancia que adquiere el que los estudiantes puedan establecer relaciones entre lo estudiado y su situación social, económica y cultural actual sin caer en el anacronismo, como expresa E. Florescano: *"Por el sentido profundamente actual de este tipo de recuperación de lo acontecido, el pasado entra en el presente como cosa viva, obra en él con la misma o semejante fuerza que lo*

*contemporáneo y las reactualizaciones que de él se hacen transmiten sin dilaciones y con toda su carga emotiva las poderosas presencias del pasado en las contiendas del momento actual"*³

Por otra parte, si bien en el estudio de la historia el material escrito y por tanto la lectura, ocupa un lugar central en el aprendizaje; los recursos variados e interesantes, incluyendo las TIC, proveen una experiencia de la cotidianidad en el pasado, de las obras realizadas por quienes nos precedieron, etc., indispensable para comprender lo que el relato histórico y la teoría ofrecen como memoria, en la que los estudiantes han de identificar luchas, conflictos y realizaciones. Su utilización en el aula favorece el compromiso de los estudiantes con la tarea y posee invaluable fuerza en la comprensión de lo histórico. En el programa que se presenta, se incluyen actividades que aportan en el sentido de proveer a los futuros docentes de experiencias de visita a lugares históricos y participación en actividades artísticas que den cuenta de lo histórico. Se intenta con ello, recuperar una experiencia que si bien presenta dificultades de organización, resulta de gran valor cuando se la planifica de modo correcto. Se intenta con ello que los futuros docentes pasen por las experiencias que luego han de posibilitar a sus alumnos, entendiendo que no es sólo de manera discursiva como se forma a un docente.

Se prevé mantener la visita, en el primer año de vigencia del programa, al Centro clandestino de detención que funcionó en la ESMA, durante la última dictadura militar, hoy "Museo de la Memoria"; por otra parte y en función de la relevancia que posee el arte en la enseñanza de la historia, se concurrirá a presenciar una obra de teatro que recrea aspectos históricos.

En ambos casos se trata de contenidos que incluyen los documentos curriculares para el nivel secundario y se prevé que los estudiantes futuros docentes seleccionen, planifiquen y organicen con conocimiento de la normativa existente en la jurisdicción provincial "salidas educativas", con alumnos del nivel. En el segundo año de vigencia del programa, se prevé realizar tareas similares con concurrencia a otros sitios de interés histórico y artístico que se determinarán oportunamente. Se agrega como anexo documentos en que se trata específicamente ambos temas.

³ Florescoano, E. (1986 -8ª edic.): "De la historia del poder a la historia como explicación". En Pereyra, C. y otros "Historia ¿Para qué?" Edit Siglo XXI. México. Pág 94.

En el desarrollo de las unidades didácticas se retomarán contenidos ya trabajados en la asignatura Didáctica General y Especial de la Historia por lo que es recomendable tenerla cursada y/o aprobada -aunque no corresponda a las correlatividades que se incluyen en el Plan de Estudios de la Carrera-. Se recomienda asimismo, tener cursadas y/o aprobadas las asignaturas: Historia Argentina I, II y III, Historia Contemporánea, Historia de América III e Historia de las Ideas Políticas, dado que, temas que se contemplan en estas asignaturas podrán desarrollarse en las prácticas docentes en el nivel secundario, en razón de las últimas modificaciones curriculares en este nivel de enseñanza⁴. La experiencia muestra año a año, que se presentan dificultades adicionales a los estudiantes que no las han cursado y/o aprobado.

Las unidades didácticas del programa cuentan con: 1) bibliografía específica que se considera de obligatorio conocimiento por parte de los estudiantes 2) Se agrega una bibliografía ampliatoria que puede ser de utilidad para profundizar o ampliar el desarrollo de algún tema. Por último se acompaña una bibliografía general en la que se encontrarán referencias a temas abordados en más de una unidad didáctica.

Objetivos

- Concretar un ámbito de intercambios que permita explicitar los problemas, temores y expectativas de los alumnos-practicantes; analizar su consistencia, determinar y orientar el trabajo con sentido crítico, solidario, cooperativo y responsable por su propia formación profesional .
- Interpretar las transformaciones de la práctica docente, de la institución educativa y del sistema educativo en su conjunto, como parte de las políticas orientadas hacia la educación en un momento histórico.
- Analizar las perspectivas historiográficas y epistemológicas presentes en los currículos oficiales de Historia y en los textos disponibles para el nivel secundario.

⁴ La transformación operada en la estructura y el currículo de enseñanza secundaria con la Ley Federal de Educación (1993) su reemplazo por la Ley de Educación nacional (2006) y la sanción de la Ley Provincial de Educación(2007), originó un proceso que se continúa aun: se afianzan e integran contenidos que generalmente se asignan a los estudiantes residentes para desarrollar sus prácticas (historia reciente, historia de movimientos sociales etc)

- Interpretar la realidad observada, a nivel institucional, de la tarea docente en el aula, del marco curricular, etc. en función de detectar factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- 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 de docencia.
- Considerar material bibliográfico específico y analizar propuestas de organización didáctica en la enseñanza secundaria, relativas a la enseñanza de la Historia.
- Elaborar propuestas de programación didáctica que tomen en cuenta la formulación de objetivos, selección y organización de contenidos, propuestas de actividades, elaboración de materiales didácticos y evaluación, para desarrollar procesos de enseñanza que superen el modelo tradicional y promuevan la participación crítica, reflexiva, profunda de trabajo con los contenidos históricos.
- Desarrollar un período de prácticas docentes, llevando a cabo las propuestas didácticas elaboradas y formalizando la reflexión sobre las propias prácticas.
- Iniciar un proceso de constitución del oficio profesional docente en forma gradual, segura y responsable.

Contenidos:

Unidad 1: En el aula: la programación de las actividades de docentes y estudiantes.

- a) El quehacer del docente y de los estudiantes en la escuela secundaria del siglo XXI. El profesor de historia en el aula.
- b) La disciplina historia en la escuela. Aspectos curriculares.
- c) La programación didáctica. Los objetivos de la enseñanza de la historia. La clase. Los tres momentos de la clase
- d) Proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje de la historia.

e) La enseñanza del contenido histórico. Estrategias de enseñanza, propuestas de actividades. Contenidos. Interrelación en función de la propuesta de enseñanza.

f) Los recursos: La cartografía y los mapas. El Arte en la enseñanza de la Historia: Films. Fotografías Teatro, Literatura. Visitas a lugares históricos. Fuentes: Tipos de fuentes. Lectura con los alumnos. Guía de preguntas. Los manuales escolares como objeto de estudio.

g) Uso de las TICs en el aula y en la enseñanza de la historia.

h) La observación sistemática de situaciones pedagógicas. Campos de observación. Recolección de datos. Análisis e interpretación de datos. Presentación de los resultados.

Trabajos prácticos de la Unidad:

a) Elaboración (asistida por auxiliares) de planificación anual y de unidad didáctica de las asignaturas Historia, de algún curso de ESB o ESS o de Política y ciudadanía.

b) Elaboración de propuestas didácticas para la clase de Historia con selección de recursos didácticos
(Ambos trabajos de presentación individual)

Bibliografía específica:

Adamovsky, E : (2010) "¿ Para qué estudiar la Revolución Rusa?" en Cernadas, J y Lyvovich, D (ed) "Historia para qué. Revisitas a una vieja pregunta" pp183:204. Prometeo Bs. As.

Aisenberg, B.: (2010) Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I.: (comp) Ciencias Sociales en la Escuela- Criterios y propuestas para la enseñanza Bs. As La Crujía Edit. 1º edición.

Blanco, N.: (1994) Los contenidos del currículum. En: Angulo, J. y Blanco, N. (comps). Teoría y desarrollo de currículum. Univ de Málaga Edit. 1ª Edición. Málaga. España.

Blanch, J. P.: (2003) Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia, en "Miradas a la Historia" Universidad Autónoma de Barcelona 55:78

Borel, M.C.; Malet, M.A., Modelo pedagógico y puesta en discurso, Asociación Latinoamericana del estudio del discurso, Actas del 3er. Coloquio nacional, UNS.

Burbules, M. (1993) El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Amorrortu. Editorial. 1ª Edición en castellano. Argentina.

Del Valle, L.C., La Rosa M.: (2005) Los modelos de enseñanza y la formación de futuros profesores. Una experiencia en didáctica especial de la historia, ponencia: Segundo Congreso de didáctica de las Cs. Sociales, Necochea, pp. 1-8.

Dobaño Fernandez, Palmira y otros: (2000) Enseñar Historia Argentina Contemporánea. AIQUE Editorial 1ª edición. Bs As.

Dussel I (2010) "La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes" En "Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos" Pp 2-16 Instituto Nacional de Formación Docente. MCyEN Buenos Aires

Kerry, T: (2005) Objetivos de aprendizaje, asignación de tareas y diversificación. Edit. Octaedro 1ª edición. Madrid España.

Guala, G.; Malet A.M y Oscherou V., El taller como dispositivo de articulación teoría y práctica. En: ponencia: 4º Congreso nacional y 2º Internacional de investigación educativa, UNdC, Neuquén, pp. 1-4.

Lerner Sigal, V.: (1995) Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en Revista Perfiles educativos, N° 67, UNAM, México pp. 1-10.

Martínez Miralles y Valcarcell Martínez: (2008) Las fases de desarrollo de la clase de historia en bachillerato. En revista Iberoamericana de educación, pp. 1-10.

Noguerol, A.: (2002) Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela. Editorial Graó. 1ª edición. Barcelona España.

Paladino, D: (2006) "¿Qué hacemos con el cine en el aula?" en "Educar la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen" Pp135-144.-Ediciones Manantial. Buenos Aires.

Pomar Cancer, P.: (2005) Una reseña de enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia, DF. Javier Nerchan, en Revista Litorales, pp. 1-6.

Prats J.: (2000) La enseñanza de la Historia (reflexiones para un debate), en Revista La vanguardia, Barcelona. España-

Rosenstone, R.(1988) La historia en imágenes-la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla. En revista de Historia Internacional, ISTAR. México pp 91-108.-

Santos La Rosa, M.: (2006) La consigna también es un texto, ¿obstáculo o facilitador en el aprendizaje de la historia?, en ISPG, año VII, N° 1, Bahía Blanca, pp. 1-7.

Schles, M.: (2004) Ciencia, clase y propaganda: los manuales de historia en la Argentina, Edit. Organización Cultural Razón y Revolución. 1ª Edición. Buenos Aires pp. 83-92.

Shulman, L.: (2005) Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. Revista de curriculum y formación del profesorado, N° 9, 2 pp. 1-12.

Valls, E.: (2004): Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Edit ICE Horsori. 1ª Edición. Barcelona España.

Bibliografía ampliatoria

Esquemas y mapas conceptuales de Historia:
En: www.esquemasdehistoria.blogspot.com

AAVV: (1997) Estrategias para enseñar y aprender. AIQUE Edit 1º Edición. Bs As

Aisenberg, B y Alderoqui, S. (comp) (1998) Didáctica de las ciencias sociales II. Teoría y prácticas. Paidós Educador. 2ª Edición- Bs. As.

Alverman, D; Dillon, D y O'Brien, D.: (1990) Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula. Aprendizaje Visor Edit. 1º Edición- Barcelona España.

Arellano J, Santoyo, M.: (2009) Investigar con mapas conceptuales. Nancea Edit. 1ª Edición. Barcelona España.

Del Valle, L.C.; La Rosa M.: (2007) La formación de docentes en Historia, la transposición didáctica en la Historia y las Cs. Sociales para nivel medio, en 6º jornada "Los que enseñamos historia", Universidad de Morón, octubre de 2007, p 1-18.

Donagan, A, La explicación en historia, Imprenta Facultad Filosofía y Letras de la Universidad Nacional. 1ª Edición. Bs.As. pp 1-21. Traductora: Nilda E. Roble.

Ossenbach, G., Una nueva aproximación a la historia del curriculum: los textos escolares como fuente y objeto de investigación. A propósito de la historia ilustrada del libro escolar en España. Dirigida por A. Ecolano Benito, EN Revista de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte n° 325. Mayo-agosto 2001, España, pp. 389-396.

Pages J.: (1994) La didáctica de las Ciencias. Sociales, el curriculum y la formación del profesorado, en Revista Signos, Teoría y práctica de la Educación, Año 5, nov-dic., pp. 38-51.

Postic, M y De Ketele, J.M.: (1998) "Observar las situaciones educativas" Narcea. 1ª Edición. Madrid.

Pozo J., Carretero, M.: (1984) ¿Enseñar Historia o contar Historias? Otro falso dilema, Cuadernos de Pedagogía N° 111 España.

Riekenberg, M: (1993) "El trabajo con fuentes y la enseñanza de la Historia" En Revista Propuesta educativa N° 8 FLACSO. Buenos Aires PP13-18.-

Ringelheim, J.P.: (2011) La nueva instrucción cívica. Suplemento La ventana: medios y comunicación, en Periódico Página 12.

Sánchez Delgado, J.: (2005) La didáctica de la Historia en la historia de la didáctica, Revista Complutense de Educación, Vol. 19 N° 1, pp. 195-296.

Schulman, J. y otros (comps.): (1999) El trabajos en grupos y la diversidad en el aula. Ed. Amorrortu. 1ª edición. Buenos Aires. Introducción y caso 10.

Secretaria de Educación Pública: (2002) La enseñanza de la historia II. Enfoque didáctico. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales. México, p.1-97.

Torres Bravo, A.: (2000) Educación de la temporalidad en ESO y bachillerato, en Tarbiya, N° 22, Madrid. España.

Trillo, Alonso, F, Sanjurjo, L.: (2008) Didáctica para profesores de a pié Parte 2 . Homo Sapiens. 1ª edición. Rosario. Argentina

Unidad 2: La evaluación de los aprendizajes en Historia

- a) La evaluación. Concepto y funciones en el sistema educativo.
- b) Modelos contemporáneos de evaluación. Sistemas de recolección de información
- c) la evaluación democrática. Aprender a regular y a autoregularse. La evaluación como herramienta de conocimiento y autoevaluación.

Trabajo Práctico de la Unidad:

- 1) Elaboración de instrumentos de evaluación para una unidad didáctica de historia en secundaria y criterios para valoración de los resultados.-

Bibliografía específica:

Blanco, N y Angulo, J F (Comp) (1994): "Teoría y desarrollo del Currículo" Cap. V "Evaluación y Currículo". Edit Aljibe-Barcelona

Pozo, J. I. y Monereo, C: (Comp) (1999) "Aprendizaje Estratégico" Cap 3 "Evaluación de estrategias de aprendizaje". Edit Aula XXI- Santillana 1ª edición. Barcelona. pp275- 322.-

Santos Guerra, M A: (1998) "Evaluar es comprender" Edit Magisterio del Río de La Plata. Cap 1.-

Wragg, E.: (2003) Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria. Paidós Educador. 1ª Edición en castellano. Bs. As, Argentina.

Bibliografía ampliatoria:

AAVV (1998): "La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo"

Gimeno Sacristán, J: (1989) "El currículum: Una reflexión sobre la Práctica". Edit Morata 2ª edición. Cap. X. Valencia. España.

Gimeno Sacristán. J; Perez Gómez, A (Comp) "La enseñanza su teoría y su práctica" Cap VIII.2ª edic. Akal Edit. Madrid.

Unidad 3: La historia en el nivel de educación secundaria

a) La enseñanza de la historia en el nivel secundario. Estructura curricular. Diseños curriculares.

b) Perspectivas epistemológicas e historiográficas. Tiempo y espacio. Conceptos. Categorías. Modelos, etc.

c) Transposición didáctica. Recontextualización en el aula del conocimiento histórico.

Trabajo práctico de la unidad:

1) Análisis y comparación de diseños curriculares actuales y programas de la disciplina para el nivel secundario, considerados históricamente. Interpretación de perspectivas epistemológicas, historiográficas y contextuales, que sustentan los diversos documentos.

Para la elaboración del trabajo podrá tomarse en cuenta lo trabajado en las unidades anteriores y bibliografía de las mismas.

Bibliografía específica:

Bedarida, F (1998) "Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente", En Cuadernos de Historia Contemporánea N° 20 pp19-27. Univ Complutense. Madrid.

Busquets, M. B.: (2000) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Edit. Paidós. 1ª Edición México.

Dicroce, C y Garriga, M (2011): "Textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana 1983-2009" U.N. de La Plata.

Documentos Curriculares de Dirección General de nivel Secundario de DGE Prov. de Bs. As.

Fontana, J.: (2002) ¿Qué historia enseñar? En Revista CLIO, N° 7 de 2002 Barcelona España..

Fontana, J.: (2001) La historia de los hombres. Editorial Crítica. 1ª edición. Barcelona España.

Funes, A y Campetti, M (2014): "La crisis argentina de 2001. Un contenido de enseñanza" En Funes, A (Comp) "Enseñanza de la Historia reciente". Pp 125-148. Novedades Educativas. Buenos Aires

Guerra, C. (2012) La educación secundaria en Argentina. Ficha del equipo docente (MIMEO).

Gimeno Sacristán, J. (1996) La transición a la escuela secundaria. Morata. 1ª edición Madrid Cap. I.

Lazzari, A (2007) "Historias y reemergencias de los pueblos indígenas" En Funes P y Lazzari A. (Coord) "Explora. Las Ciencias en el mundo contemporáneo". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

Maestro González, P.: (2001) Conocimiento histórico, enseñanza y formación del Profesorado. En AA VV: "La formación docente en el profesorado de Historia". Homo Sapiens Ed. 1ª edición. Rosario Argentina, pp. 71-111.

Marco General de Política Curricular, Niveles y modalidades del sistema educativo. Dirección General de Cultura y Educación., 2007.

Poggi, M (2010) "La consolidación y difusión de un mito fundacional. La revolución de mayo en los textos escolares, 1880-1905" En Anuario del Instituto de Historia Argentina N° 10, pp165-198. Bs As.; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; UN de La Plata. (Versión Digital)

Bibliografía ampliatoria:

Chavallard, J.: (1986) La transposición didáctica. AIQUE Editores. 1ª edición. Bs As.

Guerra, C.: (2005) Modelos epistemológicos y metodológicos en el desarrollo de la historia. Documento de trabajo. Ficha de cátedra. Mimeo.

Unidad 4: "Docentes y estudiantes de enseñanza secundaria en el contexto del sistema educativo argentino".

a) Escuela secundaria. Diversos formatos de cursada. CENS. FINES. COAS. Bachilleratos Populares.

b) El alumno de la enseñanza secundaria y su entorno, en Argentina. La cultura adolescente: música, literatura, publicidad, televisión, redes sociales. Recreación, etc. Participación social, laboral y política.

c) Las características del pensamiento formal. El pensamiento científico y social.. El desarrollo de la conciencia social.

d) La cultura experiencial del alumno como punto de partida del trabajo escolar. La agremiación juvenil: el Centro de Estudiantes. Las representaciones de futuro de los adolescentes.

e) La función del docente. Su condición de enseñante. El marco curricular y la autonomía docente. Derechos laborales docentes: Estatuto del Docente.

Trabajo práctico de la unidad:

Indagar sobre las expectativas de futuro de los adolescentes con quienes se desarrollan las clases: qué imaginan los estudiantes y perciben los docentes respecto de sus estudiantes. Elaborar un informe teniendo como sustento las respuestas a encuestas y /o entrevistas. Se podrá utilizar como soporte teórico la bibliografía de la unidad. (De presentación grupal)

Bibliografía específica

Acosta, F.: (2008) "Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna". Editorial Stella - La Crujía. 1ª edición Bs. As

Ascencio, M. y Pol, E.: (2002) "Nuevos escenarios en educación". Editorial Aique. 1ª edición- Buenos Aires.-

Kantor, D.: (2007) "El lugar de los jóvenes en la escuela". En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) "Las formas de lo escolar". Del Estante Editorial. 1º Edición. Bs. As.

Carrizales Retamoza, C.: (1990) "Alienación y cambio docente en la práctica". En: Allaud, A. y Duschatzky, L. (comps) Maestros. 1ª Edición. Miño y Dávila Bs As..

Corbo Zabatel, E.: (2007) "Breve ensayo sobre lo posible". En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) "Las formas de lo escolar". Del Estante Editorial 1ª Edición Bs. As.

Corea, C. y Lewkowicz, I.: (2004) "Pedagogía del aburrido Escuelas destituidas, familias perplejas". Buenos Aires, Paidós 1ª edición.

Díaz Barriga Arceo, F., "La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Notas sobre la comprensión del conocimiento social", Perfiles Educativos, N° 60, UNAM, México, 1993, pp. 1-8.

Gimeno Sacristan, J.: (1997) "Docencia y Cultura Escolar". Lugar Editorial. 1ª edición. Buenos Aires. Cap. 2.

Jiménez Jaen, M.: (1988) "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la proletarización de los enseñantes". En Revista de Educación N 285-88. Ministerio de Educación y Ciencias. España.

Kemmis, S.: (1999) "La investigación acción y la política de la reflexión". en Angulo Rasco, J., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (ed.) Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Ed. Akal. 1ª edición. Madrid.

Moreno A. y Del Barrio C.: (2005) "La experiencia adolescente a la búsqueda de un lugar en el mundo". Aique Editores. 1ª Edición. Argentina.

Pérez Gómez, A.: (1998) "La cultura escolar en la sociedad neoliberal". Morata. 1ª Edición. Madrid. Introducción.

Documentos

LEY N° 10579: "Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires".

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: Documentos curriculares sobre enseñanza de la historia para la educación secundaria

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: Resoluciones y disposiciones.

Bibliografía ampliatoria

Lawn, M.: (1988) "¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valorización de los profesores". Revista de Educación N°285-88. Morata Edit. 1ª Edición. España.

Liston, D. P. y Zeichner, K. M.: (1993) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Ed. Morata. 1ª edición en castellano. Madrid. Cap. I y II.

Terhart, E.: (1987) Formas del saber pedagógico y acción educativa o que es lo que forma en la formación del profesorado. En revista de Educación n 284. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Pp. 77 a 88.

Vior, S., Basilio, M., Misurata, M., Insaurrealde, M.: (2005) El profesor investigador. Una vision alentada pero desalentadora. En Revista Argentina de Educación (RAE) N° 28. Bs. As.

Unidad 5: "De las reformas neoliberales a la educación del siglo XXI"

a) Las reformas de la Educación en el marco de las políticas neoliberales de fines del siglo XX. Estado, mercado y educación pública. El Estado evaluador. Las políticas educativas de comienzos del siglo XXI.

b) El sistema educativo en Argentina. La extensión de la obligatoriedad educativa. La educación secundaria. El derecho a la educación en la sociedad actual.

c) Requerimientos y consecuencias para la educación en la actual situación de crisis mundial.

d) Las teorías pedagógicas que orientan la acción educativa. Teorías eficientistas. Teorías críticas.

Trabajo práctico de la unidad: Lectura, comparación y análisis de legislación educativa argentina del orden nacional y provincial: Continuidades y rupturas entre la normativa de los '90 y la actual.

Bibliografía específica

Antognazzi, Irma: (2009) "Qué universidad necesita el poder financiero. Qué universidad necesitan los pueblos" En Antognazzi, I y Redondo N (Comp.) VIII Jornadas del Grupo Hacer la Historia. 1° Edic: G.H.H. Rosario.-

Gimeno Sacristán, José: (2005) La educación que aún es posible. Edit Morata. Barcelona. España. 1° Edic. Cap. II-III y IV.

Grundy, Shirley: (1991) Producto o praxis del currículo Edit. Morata. Barcelona. 1° Edic en Castellano- Cap I, II, IV y VI.

Vega Cantor, Renán: (2007) Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Edit Nomos- Universidad Pedagógica Nacional-Bogotá. Colombia. 1° Edic. Cap II y III.

Whitty, G.; Power, S.; Halpin, D.: (1999) "La escuela, el estado y el mercado". Editorial Morata. Madrid. 1° Edic en Castellano. Primera parte: Introducción y Cap. 3. Segunda parte: cap. 4.

Documentos:

Ley Federal de Educación N° 24195 (1993)

Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006)

Ley Provincial de Educación N° 13688 (2007)

Ley de Educación Superior N° 24521 (1995)

Documentos de Bolonia:

www.mec.es/universidades/ees/bolonia-convocatoria.html

Bibliografía ampliatoria:

AAVV. (2007) Globalización y educación. Textos fundamentales. Editorial Miño y Davila. Madrid-Bs. As 1° Edición.

Gimeno Sacristán, J: (1997) Docencia y Cultura Escolar Lugar Editorial. Bs.As.1° Edición Cap.2.

Gimeno Sacristán, J: (2000) La educación obligatoria. Su sentido educativo y social. Editorial Morata. 1° Edición..

Martinez Bonafé J.: (1998) Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI Miño y Dávila Editores 2ª Edición.

Mészáros, I: (2008) La educación más allá del capital. Siglo XXI -CLACSO Editores. 1° Edición-.Introducción.

Unidad 6: Educación Superior y Educación Universitaria

a) Estructura legal de la educación superior en Argentina y en la Provincia de Buenos Aires. Estructura curricular de la formación de docentes. La disciplina Historia en los distintos profesorado. El profesorado en Historia.

b) La educación universitaria. Las tres funciones sustantivas de la Universidad en Argentina: docencia, investigación y extensión. Relaciones entre la Universidad, el mundo del trabajo y el desarrollo político- social del país. La autonomía y los organismos supra-universitarios. Las humanidades en la universidad actual.

c) La enseñanza en la Universidad. Los planes de estudio de la carrera de Historia, considerados desde el punto de vista histórico, en sus perspectivas epistemológicas.

Trabajo práctico de la unidad:

Elaborar, tomar y evaluar una encuesta, a encargados de currículos universitarios de profesorado universitario y superior no universitario, con vista a ponderar las perspectivas de desarrollo de las respectivas carreras en la próxima década en nuestro país (Trabajo de elaboración colectiva).

Bibliografía específica:

Arroyo, G.; Matienzo T. (comps.): (2011) Pensar, decir, argumentar. Editorial Prometo. 1ª Edición UNGS.

Didriksson, A., La Universidad diferente. Presente y futuro de la universidad de América Latina y el Caribe- En Inayatullah, S y Gidley J (Comp) La universidad en transformación. Editorial Pomares- Girona 1ª Edición.. España

Gimeno Sacristán J.: (1998) "Poderes inestables en educación" Morata - Madrid. 1º Edición. Cap. V.

Lorenzo, A. (1997): "El cambio de estructura del sistema educativo: cincuenta razones para la oposición". En: Revista "El relámpago". Año I. Diciembre 1997.

Manicas, P.: La educación superior al borde del precipicio. En: Inayatullah, S y Gidley, J (Comp). (2003) La Universidad en transformación. Ediciones Pomares 1ª edición. Girona. España

Martínez Bonafé, J. (1998) "Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI" Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA y Miño y Dávila Editores. 1ª Edición Bs. As.

Perez, J y Vega, V (2007) "La enseñanza de la Historia contemporánea de América Latina en las universidades del Cono Sur" Pp 39-76- Edit Prohistoria-Rosario

Villegas Valera, G. y Madriz G., Las preguntas en la enseñanza de las Cs. Humanas. Un estudio ecológico del aula universitaria, en OEI - Revista iberoamericana de Educación, pp. 1-25

Bibliografía general:

Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. (1986) "Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum". Editorial Anaya. 1ª Edición. Madrid.

Gimeno Sacristán, J. (1988): "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Editorial Morata. 1ª edición. Madrid.

Hernández Cardona, F. X. (2002) "Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia". Ed. Graó. 1ª Edición. Barcelona.

Luc, J.: (1981) "La enseñanza de la Historia a través del medio". Editorial Kapelusz. 1ª edición. Buenos Aires.

Propuesta Metodológica:

- ✓ Las clases se desarrollarán según la modalidad de taller, recuperando la experiencia de observación que realicen los estudiantes en los cursos en que se desarrollarán sus prácticas, el debate teórico, y mediante el trabajo en grupos un proceso de análisis, reflexión y producción.
- ✓ Los estudiantes desarrollarán un período de observación, planificación y residencia en un curso de la escuela secundaria, sustentadas en el conocimiento de la institución, la tarea docente, los alumnos, los documentos curriculares e integrando las tendencias actuales en la enseñanza de la Historia.
- ✓ La residencia se realizará en escuelas de enseñanza secundaria de la zona de influencia de la universidad en las asignaturas: *Historia* en alguno de los cursos de la ESB o ESS y *Política y Ciudadanía* del 5º Año de ESS. Se trata de un período en la formación de los futuros docentes en el que realizarán un primer contacto formalmente organizado, con el trabajo para el que la Carrera ha de capacitarlos. Desde los últimos años se ha invertido una tendencia anterior que mostraba la incorporación temprana al puesto de trabajo. Actualmente, más allá de su historia escolar los estudiantes que cursan Residencia, no han tenido experiencias de ejercicio de la docencia en el nivel secundario.
- ✓ Otro aspecto a considerar son los profundos cambios ocurridos en los alumnos del nivel secundario: la falta de interés, la escasa capacidad de comprensión lectora, la pérdida de responsabilidad respecto del cumplimiento

de tareas fuera de la escuela, la carencia de textos sobre los temas de la asignatura, lo que consideran falta de utilidad de lo que estudian, etc., conforman una situación que pareciera poco favorable para la enseñanza de la historia. Un débil compromiso de los docentes y de los alumnos con la tarea, genera un reforzamiento en el círculo de acciones que lejos de solucionar los problemas generan un clima de enfrentamientos y conflictos. Estas situaciones, que en reiterados grupos se encuentran, hacen necesario extremar la variedad de recursos didácticos y profundizar en propuestas que generen no sólo actividades novedosas, sino oportunidades para reflexionar, para trabajar cooperativamente y articular el trabajo con la ciencia histórica, en continua tensión con el entorno cotidiano de los alumnos. Una actitud de los alumnos residentes así comprometida con la tarea, generalmente rompe con la estructura lógica del enfrentamiento y rescata una cultura escolar del trabajo incluyente, cooperativo y solidario.

- ✓ En todo momento se intentará que los estudiantes residentes puedan hacer uso de su autonomía, acompañados y orientados para hallar solución a los problemas que surjan, mediante el aporte colectivo, creando un clima de apoyo mutuo y de trabajo solidario.

Indicaciones para el período de Observación y Práctica Docente

- Para realizar el período de observación y práctica docente el estudiante deberá acreditar su condición de regular en la asignatura.
- La asignación de escuela y curso en que el estudiante-practicante deberá realizar su período de Residencia queda supeditado a la aprobación del trabajo práctico de la unidad N° 1.
- Asignada la escuela y curso en que el estudiante-practicante desarrollará sus actividades de Residencia, se presentará ante las autoridades escolares y el profesor a cargo del curso para acordar el inicio, en un horario que no interfiera en las tareas del curso.
- Compromiso de asistencia y puntualidad: La asistencia será registrada y firmada por el profesor a cargo del curso. Los estudiantes-practicantes deberán observar puntualidad y presentarse con antelación suficiente a cumplir sus tareas. Las inasistencias, cuando sean justificadas, deben ser comunicadas al profesor a cargo del curso y al docente que supervise las prácticas, con la mayor antelación posible. Sólo serán justificadas

inasistencias por enfermedad o causa mayor. El caso de reiteración de inasistencia causará la suspensión del período de práctica. El período de observación de clases no será menor a cuatro semanas. Se completará en este período el registro de las observaciones realizadas.

- El período de prácticas, no será inferior a veinte módulos horarios organizados en 8 horas de observación y por lo menos 12 horas de clase. Estas clases serán organizadas en una o más unidades didácticas. Si fuera necesario el período asignado podrá prolongarse hasta 6 clases más.
- La presentación de la programación necesaria para iniciar el período de prácticas docentes (anual, de unidad y de clase) será efectuada dentro de las dos semanas anteriores al inicio de las tareas, para su consideración por el equipo docente a cargo de la Residencia. También será presentada al profesor a cargo del curso acordando los lineamientos generales de las prácticas. No se iniciarán las prácticas si no se han aprobado la unidad didáctica correspondiente y las dos primeras clases a desarrollar por el practicante.
- En caso de que la programación reciba observaciones que impliquen una nueva presentación, esta deberá cumplirse antes de comenzar las prácticas.
- La calificación de las prácticas estará a cargo de los responsables de la Asignatura. Para aprobar el período de prácticas se deberá obtener un puntaje no inferior a seis puntos. Se considerarán para la asignación de puntaje los siguientes rubros: programación; desarrollo de la clase; actitudes docentes del practicante. La obtención de un puntaje inferior a seis puntos en dos clases consecutivas motivará la suspensión del período de prácticas.
- El estudiante-practicante deberá entregar al responsable de la asignatura que concurra a observar su clase, la carpeta del practicante en la que se incluirá:
 - ✓ La programación anual.
 - ✓ La programación de unidad.
 - ✓ La programación de las clases anteriores y la que se desarrolle en la fecha.
 - ✓ Copia del material que usarán los alumnos.
 - ✓ Los informes de clases anteriores realizados por los responsables del taller.
- Cuando por algún motivo los responsables de la asignatura no puedan concurrir a observar una clase, ésta deba llevarse a cabo igualmente y se solicitará al profesor a cargo del curso completar un registro según

formulario, que deberá estar disponible en la carpeta del practicante.

**PROYECTO DE SALIDAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN
UNIVERSITARIA DE PROFESORES EN HISTORIA.**

EX CENTRO CLANDESTINO DE DETENCIÓN, TORTURA Y EXTERMINIO 'ESCUELA SUPERIOR DE MECÁNICA DE LA ARMADA' (ESMA).

1. Fundamentación

En el marco de la cursada regular de la asignatura proponemos la realización de salidas educativas como actividades didácticas capaces de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

De manera general podemos decir que "las visitas a lugares históricos y derivados proporcionan experiencias de aprendizaje especiales y oportunidades diferentes a las que ofrece el aula"⁵, ya que propician la posibilidad de profundizar conocimientos previos y saberes teóricos. Asimismo este tipo de experiencia directa nos permite establecer una relación más tangible, sensorial, emocional e identitaria con las sociedades del pasado, transformándose de este modo en una estrategia metodológica sustancial en la enseñanza de la Historia. No obstante, estas acciones educativas no deben realizarse de forma aislada o escindida del trabajo áulico, contrariamente deberán contextualizarse en el marco de una unidad didáctica y/o de un proyecto institucional sujeto a las normativas estatales vigentes.

Particularmente, consideramos que la realización de salidas educativas en la etapa final del Profesorado universitario se presenta como una instancia significativa en la

⁵ Documento de trabajo "Pautas para los viajes de estudio a lugares históricos y derivados (museos, monumentos conmemorativos y centros) relacionados con el Holocausto". En: <http://www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-for-teaching/guidelines-for-study-trips-to-holocaust-related-authentic-and-non-authentic-sites.html?lang=es> (Fecha de consulta: octubre de 2011).

educación docente, ya que posibilita a los futuros trabajadores de la cultura una experiencia directa con este tipo de prácticas educativas que formarán parte de su trabajo docente tanto en la enseñanza secundaria como superior.

Inscribimos el presente proyecto en el marco las unidades número 1; 3 y 4 ('Programación didáctica' e 'Historia en el Nivel Medio') del programa vigente de la asignatura.

Como experiencia directa proyectamos visitar el ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio denominado 'Escuela Superior de Mecánica de la Armada' (ESMA), actual Museo de la Memoria. Como es sabido este sitio funcionó como un lugar de detención clandestina por el que se estiman pasaron unas 5000 personas entre hombres, mujeres y niños durante la última dictadura militar en Argentina. Este espacio geográfico no alcanza su relevancia por su desarrollo natural sino por su significado social, político y cultural, en donde se puede aprender no sólo sobre el pasado sino también sobre cómo ese pasado está siendo recordado y conmemorado⁶. De este modo, consideramos que el conocimiento de este sitio favorece la formación de nuestra identidad ciudadana, apelando a la memoria como mecanismo de re-construcción de la historia reciente de nuestro país. En relación a la Enseñanza Media, la salida educativa al citado ex Centro Clandestino se puede circunscribir en los contenidos contemplados en el Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires para 5to. año de la E.S.S., vinculándola específicamente a la unidad N° 4 denominada "Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático".

⁶ López Álvarez, Lebia; Ferreiro Rodríguez, Rosa; López Álvarez, José Antonio (2004) "El patrimonio cultural. En: <http://www.ilustrados.com/tema/7180/patrimonio-cultural-entre-medios-ensenanza-Historia.html> (Fecha de consulta: octubre de 2011).

Finalmente, para la realización del presente proyecto consideramos válidos los aportes provenientes de una novedosa corriente historiográfica denominada Historia del Tiempo Presente (HTP), la cual estudia fenómenos sociales acontecidos dentro de un pasado reciente y traumático, aún no cerrado, contemplando las experiencias y la memoria de aquellos testigos y protagonistas de ese pasado.

2. Presupuesto de tiempo

Estimamos una jornada para la realización de la salida a la ex-ESMA, que incluye la partida desde la UNLu; llegada al sitio; reconocimiento, exploración y registro del espacio; visita guiada por el interior del lugar; regreso a la UNLu. No obstante, prevemos distintas instancias previas y posteriores a la salida en las que se realizarán diversas actividades áulicas y domiciliarias que enriquezcan la experiencia.

3. Propósitos

- a. Ofrecer a los estudiantes, futuros docentes, una experiencia didáctica que les sirva como una herramienta de trabajo en su futura práctica profesional.
- b. Propiciar nuevas prácticas educativas en contextos no convencionales que permitan a los residentes enriquecer sus saberes y conocimientos previos.
- c. Promover prácticas ligadas a la tarea docente que posibiliten a los estudiantes realizar programaciones, planificaciones y secuencias didácticas vinculadas a experiencias directas o salidas educativas.

4. Objetivos

Que los alumnos puedan:

- a. Reconocer y valorar la importancia de otros contextos educativos fuera del aula capaces de propiciar el conocimiento histórico.
- b. Identificar a la ex-ESMA como un espacio donde se plasman narrativas y tramas memoriales de hechos traumáticos para la sociedad argentina contemporánea.
- c. Comprender la resignificación del espacio de la ex-ESMA estableciendo vínculos entre el pasado y el presente.
- d. Planificar y programar salidas educativas como parte de la labor docente.

5. Actividades

Los estudiantes deberán realizar un Trabajo Práctico integrado por tres instancias, de las cuales sólo la tercera etapa deberá ser entregada, mientras que las dos primeras servirán como aportes teórico-prácticos.

a. Previas a la salida educativa:

Lectura y análisis de documentos y bibliografía que permitan:

- Conocimiento del marco legal y normativo vigente (Res. 498/10, Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires).
- Contextualización de la salida en el espacio curricular de la Educación Secundaria.
- Enmarcar la actividad dentro de los fundamentos teóricos y epistemológicos de la Historia del Tiempo Presente (HTP).

b. Durante la salida

- Observación y registro de campo: descripción, contextualización, usos, significados y re-significados del espacio; relevamiento de material documental y/o informativo; interpretaciones y/o emociones experimentadas durante la visita, etc.

c. Después de la salida

- Elaboración de un proyecto o propuesta pedagógica-didáctica sobre la salida educativa a la ex-ESMA para estudiantes de 5to. año de la E.S.S., teniendo en cuenta lo dispuesto en la Res. 498/10:

- Denominación.
- Fundamentación.
- Objetivos.
- Responsables.
- Destinatarios.
- Propuesta curricular (expectativas de logro y contenidos).
- Tiempo de realización (salida y regreso).
- Acciones y actividades previas, durante y posteriores a la salida (cronograma diario).
- Evaluación.

6. Bibliografía específica

Bédarida, François (1998) "Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente" En: *Cuadernos de Historia Contemporánea*. Madrid: Universidad Complutense, n° 20, pp. 19-27.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución 498/10. La Plata, 15 De Febrero de 2010.

Diseño Curricular (2011) Historia 5to. Año. Versión Preliminar, ESS. Provincia de Buenos Aires: DGCyE.

Documento de trabajo "Pautas para los viajes de estudio a lugares históricos y derivados (museos, monumentos conmemorativos y centros) relacionados con el Holocausto". En: <http://www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-for-teaching/guidelines-for-study-trips-to-holocaust->

[related-authentic-and-non-authentic-sites.html?lang=es](http://www.cels.org.ar/esma/responsables.html)

(Fecha de consulta: octubre de 2011).

Mucrovic, María Inés (1998-2000) "Algunas consideraciones epistemológicas para una "historia del presente". Madrid: *Hispania Nova*, n° 1.

López Álvarez, Lebia; Ferreiro Rodríguez, Rosa; López Álvarez, José Antonio (2004) "El patrimonio cultural. En: <http://www.ilustrados.com/tema/7180/patrimonio-cultural-entre-medios-ensenanza-Historia.html> (Fecha de consulta: octubre de 2011).

Consulta web: <http://www.cels.org.ar/esma/responsables.html>

Salida educativa: El teatro como recurso en la enseñanza de la Historia

Presenciar una función en el Teatro "Caminito" de la Boca "La historia del Soldado" (alternativa a la misma se propone "El cruce de la pampa" en el teatro El Galpón Luján).

En el marco de la cursada de Residencia y práctica de la enseñanza de la historia, se propone una salida educativa, en este caso presenciar una obra teatral, como actividad didáctica capaz de ser recurso válido como portador de significados históricos.

El cine, el teatro, la literatura, la plástica, etc, cobran importancia desde las últimas décadas del siglo XX, y especialmente desde que la historia reciente" junto a las políticas de memoria y la reflexión sobre el pasado inmediato, penetraron en los currículos de historia.

Es cierto que "el cine no es la historia"⁷, tampoco lo es el teatro. Sin embargo, el teatro es una actividad que realizan los hombres desde la antigüedad -el teatro griego es sólo un ejemplo-; es citado como fuente de información por historiadores como Guinsburg⁸, Thompson⁹. es una herramienta que permite conocer sobre historia: conocer las mentalidades de cierta sociedad en una determinada época, evocación sobre un pasaje o sobre un personaje histórico, y también escribir e interpretar un evento, unas escenas, un suceso, etc.

En el último sentido, es digno de mencionar el movimiento que en España lleva ya más de una década, de encuentros de estudiantes que seleccionan temas históricos y realizan el proceso de realizar la investigación, escribir el texto, producir y representar la obra en el Festival Juvenil Europeo de Segóbriga . Este proyecto que surgió de la

⁷ Ibars Fernández, R y López Soriano, I: La Historia y el cine en Revista

⁸ Guinsburg, E. (1984) "El queso y los gusanos"

⁹ Thompson, E. (1984) Tradición, revuelta y conciencia de clase d clase"

inquietud de un profesor de enseñanza secundaria, por interesar a los alumnos mediante técnicas más atractivas y a la vez, propiciar una profundización mayor de los temas que se desarrollaran en clase, involucra hoy a más de 100.000 alumnos de enseñanza secundaria en varias localidades de España¹⁰. Otras variadas formas de utilizar el formato teatral en el aula incluyen el "teatro leído", la participación en grupos de aprendizaje de técnicas teatrales, debates en torno a obras teatrales, la asistencia a representaciones teatrales, etc. Entre los graduados del Profesorado en Historia, se reconoce como antecedente, la experiencia de una docente de enseñanza secundaria que llevó adelante un proyecto en el sentido descrito con excelentes resultados, con sus alumnos.

En el caso de Residencia se propone que:

- Los estudiantes conozcan diversas obras de teatro y representaciones que por su contenido y características, permiten constituirse en recursos didácticos posibles de ser utilizados en la clase de historia.
- Exploren las temáticas que puedan ser abordadas por obras de teatro nacional e internacional, sus autores, y demás características.
- Conozcan bibliografía sobre el tema.
- Los estudiantes exploren las posibilidades educativas de una representación teatral, desde la perspectiva de investigar y profundizar en el tema histórico seleccionado, de escritura del texto teatral, de producción del mismo, de representación y comunicación del trabajo a la comunidad.
- Analicen la particular puesta de la obra, que genera una singular participación comunitaria sostenida por varias temporadas con la inclusión voluntaria de los participantes.

Actividades anteriores a la salida: Identificar los contenidos conceptuales que se muestran en la obra a presenciar que se encuentren incluidos en los currículos de enseñanza secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Lectura de la bibliografía recomendada para el tema. Conocimiento de múltiples experiencias de utilización del teatro en sus diversas variantes en el desarrollo de temas históricos.

Conocer el origen y desarrollo del grupo teatral y de la forma en que se organizó el grupo de actores y la puesta en escena, etc.

Actividades posteriores a la salida: Se realizará un trabajo práctico en el que se discuta la conveniencia y factibilidad de la utilización del recurso didáctico, para el desarrollo de alguna unidad o temas del currículo para la enseñanza secundaria en vigencia. Se realizará por parte de de los alumnos una propuesta de utilización -en alguna de sus múltiples aplicaciones-, de uso del teatro en el desarrollo de un tema de historia que integre el currículo en vigencia. (Trabajo de presentación grupal)

Bibliografía:

Motos, Tomás: (2008) El teatro en la educación secundaria. Fundamentos y retos. En Revista Creatividad y sociedad. Universidad de Valencia España.

Rosenstone, R., La historia en imágenes-la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla. En: revista de Historia Internacional, Istor. México. Pp. 91-108.

Evaluación

Producción final:

Redactar una memoria de la formación profesional, en que se dé cuenta del pasaje por el sistema educativo como estudiante y como docente en formación, integrando experiencias, reflexión, teoría y, planteando en función de lo enunciado, perspectivas de futuro imaginadas y/o esperadas en el propio desempeño profesional¹¹.

ORIENTACIONES PARA LA ELABORACION DEL TRABAJO FINAL DE RESIDENCIA Y PRACTICA DE LA ENSEÑANZA

MEMORIA DE FORMACION PROFESIONAL

El trabajo a concretar persigue el objetivo de realizar un ejercicio de reflexión sobre la propia práctica, en este caso *la práctica de la formación en la profesión*, en un momento en que se concluye un periodo de la misma. Además, se propone poner en práctica el sentido de hacer memoria, alentando una escritura desde el punto de vista de lo que en el método histórico se denomina *autobiografía o relato*

¹¹ Se adjunta guía y bibliografía de consulta para su realización.

de vida (Mallimacci, F (2006). En este trabajo lo fáctico, los hechos relatados se enfocan dentro de una trama contextual que conecta lo circunstancial y/o singular, con lo general, otorgándole sentido.

La formación de docentes que ejerzan una vigilancia epistemológica y ética de su práctica cotidiana es una exigencia de la formación actual. Por lo tanto, es preciso comenzar el proceso de repensar, de hacer memoria, de considerar el saber y el saber hacer, de entender el sentido de formarse como trabajador de la educación, en la medida en que trabajando los hombres se completan como humanos, y de transformar esta práctica en parte del hacer cotidiano y sistemático del profesor de historia. Esa reflexión sistemática es la que debe guiar la continua transformación que el trabajo docente exige frente a la diversidad de cambiantes problemas que desafían su imaginación.

Se sugieren aspectos que debe contemplar la memoria a presentar aunque la autonomía de cada escritor podrá organizarlos de la forma que considere oportuna:

1) Escuela en la que realizó sus prácticas. Su Historia. La inserción en el contexto y en el sistema educativo. Su trayectoria y sus problemas. Aspectos de la vida escolar que se destacan por su importancia en la tarea de enseñar. Se solicita un trabajo descriptivo pero también interpretativo de lo observado. Para esta tarea será de utilidad la bibliografía de la asignatura.

2) El proceso de elaboración y escritura de su memoria: se solicita la elaboración de un marco de referencia teórica, fundado en aspectos relativos a la *historia reciente*, la *historia de vida*, la *reflexión sobre la propia práctica*. Para la elaboración de este marco teórico, se adjunta material bibliográfico, además del que se pueda agregar autónomamente.

3) La formación en cuanto profesional: La socialización como estudiante en el sistema educativo y su aporte en la formación. Los inicios en la vida universitaria y su formación como profesor en el campo de la teoría y de la práctica. Innovación y posibilidades de aprendizaje en las prácticas.

5) Las huellas más valoradas que la formación como docente ha dejado y sus posibilidades de proyección futura en el campo profesional.

Bibliografía de consulta

Arjona Garrido, A., y Checa Olmos: (1998) J., Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social, en *Gazeta de Antropología*, N° 14, art. 10, pp. 1-14.

Ferrarotti, F. (2007) Las historias de vida como método. Convergencia. UAEM. México.

Hornillo Araujo, E., y Sánchez Serrano: (2003) El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socioeducativo. El caso de las historias de vida, en *Portularia*, N° 3, Univ. de Huelva, pp. 373-382.

Mallimaci F., Gimenez Beliveau: (2006) Historias de vida y métodos biográfico, en *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.

Sanz Hernández, A.: (2005) El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales, en *Asclepio*, Vol. 22, pp. 99-115.

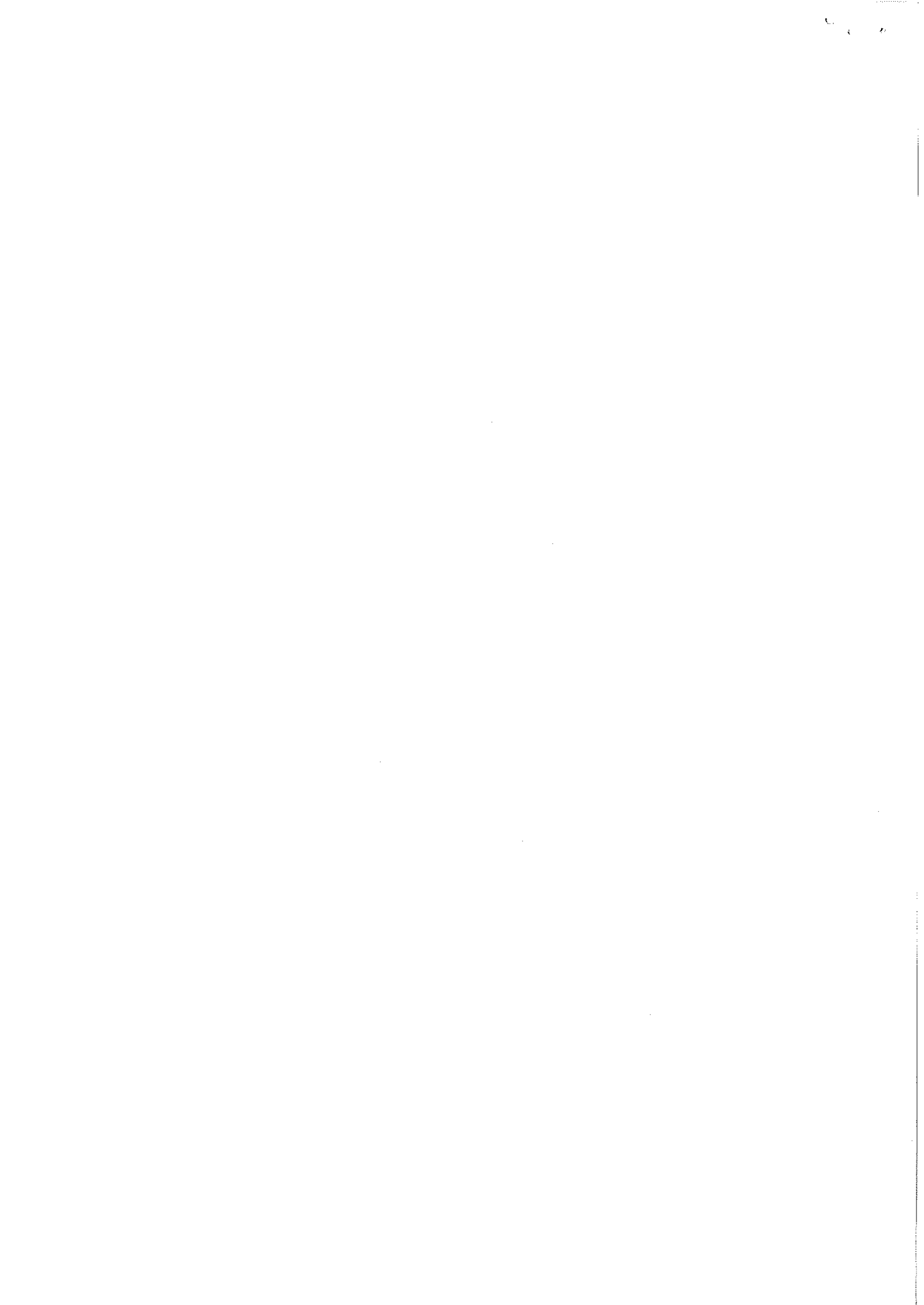
Sarabia, B., Historias de vida, *Reis*, 29/85. pp. 165-186.

Requisitos de acreditación:

- Asistencia al 80% de las clases.
- Aprobación de los trabajos prácticos asignados.
- Aprobación del período de prácticas con puntaje no inferior a seis.
- Presentación y aprobación de un trabajo final (Se acompaña como anexo, documento que da cuenta de las características del trabajo).

La asignatura no se puede rendir como alumno libre porque:

- según los contenidos mínimos los estudiantes deben realizar prácticas docentes teniendo a su cargo un curso durante un período específico, lo que no está contemplado en la modalidad de examen libre.
- es la única instancia en que los estudiantes estarán en contacto con grupos etéreos similares a los que serán sus alumnos futuros.
- la actividad de observación y práctica docente se considera imprescindible para la formación de del Profesor de Historia.



PROGRAMA DE EDUCACIÓN II
PARA EL PROFESORADO EN HISTORIA

Semestre: 1º Semestre del 2012

Cantidad de horas: 102

Días y Horarios: martes y jueves de 18 a 21 hs.

Equipo docente: Didáctica general: Graciela Krichesky. Didáctica específica: M. Paula Gonzalez, Emilce Geoghegan y Yésica Billán. Psicología del adolescente: Patricia Guindi y Fernando Gasalla.

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

Esta materia trata sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en estrecha relación con el sujeto que aprende. Se trata de una propuesta multidisciplinar que se organiza a partir de aportes de los campos disciplinares de la Didáctica General, la Psicología del adolescente, y de las Didácticas Específicas, en particular la Didáctica de la Historia. Como continuidad de Educación I y en articulación con las Residencias, tiene como finalidad brindar las herramientas necesarias para que los alumnos alcancen la comprensión de la actividad en clase, para su programación y para la toma de decisiones ligadas con la enseñanza, con el grupo de alumnos, y con el marco institucional en el que se desenvuelve.

Desde el campo de la Didáctica General se brindarán aportes teórico-prácticos para que los futuros profesores confronten diversas concepciones sobre la enseñanza, se apropien de herramientas básicas para el desarrollo de práctica docente en la escuela secundaria, desarrollen un enfoque fundamentado para la enseñanza interactiva, su planificación y evaluación y reflexionen sobre los alcances, límites y responsabilidades de la práctica docente.

Desde el campo de la Psicología, se pondrá especial énfasis en el análisis de las variables que atraviesan y participan de la conformación de una identidad adolescente. Se focalizará en la construcción de la noción de sujeto inscribiendo la inherencia relativa al sujeto que aprende y enseña, su relación con el contexto, con la institución y con el aprendizaje.

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 prescritos, 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.

Conjuntamente se trabajan criterios para el análisis crítico de situaciones de aula en las que se focalizan dificultades de enseñanza y aprendizaje de la Historia, explicitando los supuestos pedagógicos que las constituyen y construyendo alternativas de enseñanza superadoras.

Nuestro propósito es que esta materia brinde un marco para la reflexión que permita a los futuros docentes comprender procesos, ajustar acciones, organizar contenidos, diseñar evaluaciones, elaborar propuestas de enseñanza y que, además, los oriente para una progresiva construcción de un proyecto pedagógico disciplinar personal. En ese sentido se orientan las propuestas de clase, los trabajos prácticos y el examen final.

PROPÓSITOS

- Orientar a los estudiantes en la elaboración de un proyecto pedagógico didáctico personal.
- Presentar una visión del hecho educativo como fenómeno complejo, en particular desde diversas perspectivas de la enseñanza, la historia y el sujeto de la educación.
- Ofrecer un marco general para la interpretación y la dirección de la actividad en clase.
- Aportar conocimientos para la construcción de la noción de sujeto adolescente y su relación con el contexto y con el aprendizaje, para el entendimiento de su futura práctica profesional.
- Proponer elementos conceptuales que permitan al estudiante realizar opciones metodológicas respecto de su enseñanza.
- Ofrecer enfoques específicos para la selección de contenidos, formulación de objetivos y la selección y el diseño de estrategias propias de la enseñanza de la Historia.
- Propiciar un espacio de reflexión, crítica y producción de propuestas superadoras con relación a las prácticas pedagógicas en las escuelas.

Objetivos específicos:

Que el alumno:

- comprenda distintas perspectivas de análisis del problema de la enseñanza, desde el punto de vista de la Didáctica General, la Psicología y la Didáctica de la Historia
- utilice los aportes teóricos para analizar y tomar decisiones respecto de problemáticas de la enseñanza
- elabore y defienda su posición personal respecto de la enseñanza en general y de la Historia en particular
- evidencie el lugar dado en su propuesta de enseñanza al sujeto del aprendizaje
- planifique unidades, programas y clases de Historia para la educación secundaria, coherentes con su propio proyecto pedagógico
- asuma una actitud reflexiva y crítica respecto de la práctica docente
- elabore justificadamente propuestas de evaluación

Se espera que el estudiante utilice la bibliografía sugerida como referente teórico para sus elaboraciones. Las mismas deberán evidenciar coherencia entre los aspectos teóricos y prácticos.

CONTENIDOS GENERALES

Enseñanza		Sujeto de aprendizaje
La tarea de enseñanza	La enseñanza de la Historia	La perspectiva del sujeto de aprendizaje
UNIDAD 1: SOBRE LA ENSEÑANZA		
<p>Enseñanza como actividad: Enseñar y aprender – El triángulo didáctico y sus desafíos: el lugar del saber, el docente y el alumno en la enseñanza. La influencia de la psicología popular en la propuesta de enseñanza Enfoques de la enseñanza</p>	<p>La instauración de la Historia como disciplina escolar. El "código disciplinar" de la Historia escolar. Los cambios en la Historia como disciplina escolar a partir de la reforma educativa abierta por la Ley Federal de Educación de 1993. De la formación del "ciudadano sujeto" al "ciudadano participante". Memoria, identidad, ciudadanía: tradiciones y perspectivas en la enseñanza de la Historia escolar. ¿Por qué y para qué enseñar Historia hoy?: debates y perspectivas. La formación del pensamiento histórico, la construcción del pensamiento crítico, la formación de la conciencia histórica. Herencias, rupturas e inercias de la Historia en la escuela en Argentina hoy.</p>	<p>Psicología y psicoanálisis: aportes al campo de la pedagogía. El sujeto del aprendizaje y el de la enseñanza. Vínculos intervinientes. Del saber por amor al amor al saber. Deseo de saber. Aspectos sociales y subjetivantes del rol docente. La escuela como Otredad, lugar privilegiado de encuentro con los Otros. El encuentro: causas y azares. Adviniendo sujeto en las aulas. El profesional docente como decisor. La planificación como mediación, como intervención y como prevención.</p>
UNIDAD 2: ¿QUÉ SE ENSEÑA, A QUIÉN SE ENSEÑA Y QUÉ SE APRENDE EN LA ESCUELA?		
<p>El conocimiento escolar. Información, conocimiento y saber. Conocimiento frágil y pensamiento pobre. El currículum como marco de la programación y de la acción docente. El conocimiento escolar. Del saber científico al saber enseñado: la transposición didáctica Dimensiones y tipologías del contenido. Criterios de organización y selección de los contenidos.</p>	<p>De la Ley Federal a la Ley Nacional de Educación: sucesivos diseños curriculares para la Historia escolar. El acento en los tiempos contemporáneos. La Historia argentina reciente como contenido en la escuela. Los problemas del concepto "transposición didáctica". La propuesta curricular de Provincia de Buenos Aires: los diseños actuales para la educación secundaria básica y superior. Los manuales escolares como instrumentos privilegiados de las prácticas docentes. Análisis de la propuesta editorial actual. Los materiales de desarrollo curricular más allá de los manuales: propuestas didácticas, obras de divulgación histórica: criterios de análisis y selección.</p>	<p>A quién le enseñamos? El destinatario de nuestras prácticas. ¿Cómo pensar la enseñanza destinada a los jóvenes? El sujeto del aprendizaje. Pubertad y adolescencia: perspectivas evolutivas. Constitución subjetiva. Noción de sujeto. Entre el conocimiento y el saber. El lazo social como sostenedor de la constitución subjetiva. Los denominados "Éxitos y fracasos" escolares: una mirada crítica y una posición ético profesional asumida, acorde a la mirada construida sobre el sujeto del aprendizaje.</p>

	<p>La selección y secuenciación de contenidos para la enseñanza de la Historia: eje temático-problemático, puertas de entrada, recortes.</p> <p>El profesor de Historia y los contenidos "controvertidos": ¿neutralidad o beligerancia?</p>	
UNIDAD 3: SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.		
<p>La selección de modelos apropiados en función de los objetivos de la enseñanza.</p> <p>Estrategias de enseñanza basados en la práctica, en la recepción y en el descubrimiento.</p> <p>Modelos de enseñanza inductiva.</p> <p>Modelos de investigación</p> <p>Modelo de presentaciones expositivas</p> <p>Estrategias basadas en el estudio y discusión de casos</p> <p>Juego de roles para el estudio de la conducta y los valores sociales</p> <p>El grupo como medio educativo y como experiencia formativa en distintas propuestas y estrategias de enseñanza</p>	<p>Estrategias, recursos y técnicas para la enseñanza de la Historia.</p> <p>¿Qué implica leer en la escuela y en el aula de Historia? ¿Qué y para qué se lee y se escribe en clases de Historia? Las fuentes en la enseñanza: análisis, contextualización, extracción de información histórica, contrastación.</p> <p>Medios visuales y audiovisuales en la enseñanza de la Historia: el cine, los documentales y sus posibles usos didácticos.</p> <p>Fotografía, afiches propagandísticos, humor gráfico.</p> <p>El rol del profesor de Historia en la "educación de la mirada".</p> <p>Análisis de procesos históricos en múltiples causas, dimensiones y escalas. Planteo de preguntas y problemas; presentación de múltiples perspectivas a nivel de actores históricos y de las interpretaciones historiográficas; ejercicios de empatía histórica; simulaciones; historia de vida; estudios de caso.</p> <p>Tiempo y espacio en la enseñanza de la Historia.</p> <p>La Historia en la era digital y las "nuevas textualidades". El uso de TIC para la enseñanza de la Historia: buscar, crear y compartir conocimiento histórico.</p>	<p>Enseñanza en contextos de pobreza urbana.</p> <p>Deseo de enseñar y deseo de aprender en contextos desfavorecidos.</p> <p>Propuestas pedagógicas de inclusión social.</p> <p>Escuelas y pobreza: el quehacer educativo. Cuando el contexto inunda el texto.</p> <p>La lectura y la escritura: sus posibilidades.</p> <p>Diferentes lecturas sobre los síntomas del aprendizaje: subjetivos, de la institución y sociales.</p>
UNIDAD 4: LA PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA		
<p>La planificación de la enseñanza en sus diversas instancias:</p> <p>Planificación de una materia, de una unidad de enseñanza y de clases. Sentido y componentes.</p> <p>El concepto de evaluación.</p> <p>Evaluación de la enseñanza y del</p>	<p>Selección y diseño de materiales para la enseñanza de la Historia: pensar los sentidos y contenidos para pensar el "cómo".</p> <p>La construcción de una unidad didáctica: fases posibles de una secuencia. Los elementos de una</p>	<p>Planificar y Evaluar: toma de posición.</p> <p>Los intereses de los jóvenes hoy.</p> <p>Las juventudes de los tiempos actuales.</p> <p>Una mirada sobre el sujeto juventud.</p>

<p>aprendizaje. Funciones. Evaluación, medición y acreditación. Estrategias de evaluación. La construcción de instrumentos de evaluación.</p>	<p>secuencia didáctica: eje temático problemático, selección de contenidos, objetivos/propósitos, secuenciación; estrategias y actividades. Las consignas en la enseñanza de la Historia: describir, explicar, interpretar, fundamentar, argumentar, debatir, etc. La evaluación en Historia: particularidades del conocimiento histórico. La construcción de instrumentos: criterios y consideraciones antes, durante y después de las evaluaciones en Historia. La Historia más allá de las aulas: las efemérides escolares.</p>	<p>Representaciones y discursos vigentes acerca de las y los jóvenes en la Argentina urbana contemporánea.</p>
---	--	--

BIBLIOGRAFÍA

Unidad 1: Sobre la enseñanza

Didáctica General

- Feldman, Daniel (2010) *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular* Ministerio de Educación de la Nación. www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf
- Fenstermacher, Gary (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*. Madrid, Barcelona. Paidós, M.E.C.
- Fenstermacher, G y Soltis, J. (1999): *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.. Capítulos 1, 2, 3, 4 y 5.
- Davini, Cristina (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Editorial Santillana. Cap. 2
- Bruner, Jerome (1997): *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje-Visor. Capítulo 2
- Astolfi, J.-P. (2000): *Aprender en la escuela*, trad. cast., Santiago de Chile, Dolmen.
- Díaz Barriga, Angel (2009) *Pensar la didáctica* Buenos Aires: Amorrortu

Didáctica de la Historia.

- De Amézola, Gonzalo (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Fontana, Josep (2003). ¿Qué Historia enseñar? *Clío & Asociados* 7, 15-26
(disponible en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/handle/1/2413/items-by-author?author=Fontana%2C+Josep>)
- Rüsen, Jörn (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- Serna, Justo (2006). Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente. *Clío & Asociados*, 9-10, 71 – 83.
(disponible en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/handle/1/2413/items-by-author?author=Serna%2C+Justo>)

Psicología de la Adolescencia

- Sanjurjo, L. (1997): "Aportes de la Psicología Genética y del Psicoanálisis a la Pedagogía", en El Sujeto del aprendizaje en la institución escolar, Ageno, R. y Coloussi, G. (Comps.), Rosario, Homo Sapiens.
- Fernández, A. (2000): "Poner en juego el saber" en Poner en Juego el Saber, Buenos Aires, Nueva Visión. Cap. I.
- Freud, S. (1910), "Contribuciones para un debate sobre el suicidio", en Obras Completas, Volumen XI, Buenos Aires, Amorrortu.
- Dolto F.: "Prólogo" en La primer entrevista con el psicoanalista, de M. Mannoni, Barcelona, Gedisa, 1979.
- Mey, L. (2010): *Las garras del niño inútil*, Buenos Aires, Factotum.

Bibliografía optativa

- Gasalla, F. y Granieri, A. (2001): *Psicología y Cultura del Sujeto que aprende*, Ed. Aique Educador, Buenos Aires. Capítulos 3 y 6.
- Bleger, J. (1983) *Psicología de la conducta*, Cap. I y II, Paidós, Buenos Aires.
- Castorina, J.A. (2004): "Naturalismo, culturalismo y significación social en la Psicología del Desarrollo", en Cuadernos de Pedagogía – Rosario, Dossier "Sanos, Santos y Sabios: Pobreza y educación". Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario.
- Urresti, M. (2000): "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela", en: Una Escuela para los adolescentes, Tenti Fanfani, E. (Comp.), Ed. Losada –UNICEF, Argentina.

- Cuesta Fernández, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares – Corredor.
- Gonzalez, M. Paula (2005). Los profesores y la transmisión de la historia reciente: entre el currículum y el contexto. En *Trabajos y Comunicaciones, 2ª Época*, 30/31, 34-55.
- Lorenz, Federico (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, M.; Rosa, A. & González, M. F. (comps.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (págs. 277-295). Buenos Aires: Paidós.
- Pagès, Joan (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

Unidad 2: ¿Qué se enseña, a quien se enseña, y qué se aprende en la escuela?

Didáctica General

- Gvirtz, S y Palamidessi, M. (1998) EL ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique. Capítulo 2.
- Perkins, D. (1995), *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona: Gedisa.

Didáctica de la Historia

- Amézola, Gonzalo de (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Bs. As., Libros del Zorzal.
- Segal, Analía & Gojman, Silvia (1998) Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la "trastienda" de una propuesta. En Aisenberg, B y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 42-62). Buenos Aires: Paidós
- Rüsen, Jörn. (1997) El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-93.
- Valls, Rafael (2008) *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Diseños curriculares de Ciencias Sociales e Historia para la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires, disponibles en:
<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>

Psicología

- Freud, S. (1914): "Sobre la psicología del colegial", en *Obras Completas*, Volumen 13, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S. (1921): "Psicología de las Masas y análisis del Yo", en *Obras Completas*, Volumen XVIII, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S. (1916/17): "20ª Conferencia: La vida sexual de los seres humanos", en *Obras Completas*, Volumen XVI, Buenos Aires, Amorrortu.
- Aberastury, A. y Knobel, M. (1999): *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*, Buenos Aires, Paidós Educador. Prefacio, Introducción y Capítulos 1, 2, 5, 6 y apéndice.
- Dolto, F. y Dolto-Tolitch, C. (1996): *Palabras para adolescente. O el complejo de la langosta*, Buenos Aires, Atlántida. Prólogo.

Bibliografía optativa

- Appignanesi, R. y Zárate, O. (1998): *Freud para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1981): *Psicología del niño*, Cáp. 5. Ediciones Morata, Madrid.
- Gasalla, F. (2007): *Características Psicoevolutivas de los estudiantes de Escuela Media*. Ficha de la Asignatura Educación II.
- Gonzalez, M. Paula (en prensa). Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto "transposición didáctica" desde la enseñanza de la historia. En Bohoslavsky, E.; Geoghegan, E. & Gonzalez, M. P. (comps.) *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina*. Los Polvorines: Publicaciones UNGS.

- Pagès, Joan (2009). Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI. *Cuadernos México*, 1, 39-53.
- Romero, Luis Alberto (1997[2007]). *Volver a la historia*. Buenos Aires: Aique (cap. 1)
- Trilla, Jaume (1995). Educación y valores controvertidos: elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. En *Revista iberoamericana de educación*, 7, 93-120.

Unidad 3: Sobre las estrategias de enseñanza.

Didáctica General

- Davini, Cristina (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Editorial Santillana. II Parte, Cap 4, 5, 6 y 7
- Litwin, Edith (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 5
- Joyce, B. Y Weill, M. (1985) Modelos de enseñanza. Madrid: Anaya.

Didáctica de la Historia

- Abramovski, Ana (2006) El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? En *El Monitor*, 13 Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm>
- Aisenberg, Beatriz (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida* 2, 22-31.
- Cano, Fernanda (2010). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. En Brito, A. (dir.) *Lectura, escritura y educación* (pp. 121-161) Rosario: Homo Sapiens.
- Cibotti, Ema (2003). Enseñar historia con los documentos o el uso de las fuentes históricas en clase. En *Una introducción a la enseñanza de la Historia latinoamericana* (pp. 29-80). Buenos Aires: FCE.
- Gojman, Silvia y Segal, Analía (1998) Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la "trastienda" de una propuesta. En Aisenberg, B y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 42-62). Buenos Aires: Paidós
- Massone, Marisa; Nuñez, Sonia & Gonzalez, M. Paula (2003). El uso de las fuentes en la enseñanza de la Historia (3ra parte). *Novedades Educativas*, 15 (152), 26-30.
- Paladino, Diana (2006) ¿Qué hacemos con el cine en el aula? En Dussel, Ines & Guterrez, Daniela (comps.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (135-144). Buenos Aires: Manantial /FLACSO / OSDE.
- Revista Entrepasados* n° 15 (1998). El cine como fuente y reflexión para la investigación y la enseñanza de la historia. (Dossier)

Psicología

- Rosbaco, I. (2000): El desnutrido escolar, Rosario, Homosapiens Ediciones.
- Redondo, P. (2004): Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación, Buenos Aires, Paidós. Cap. 2, 3, 4 y últimas páginas.
- Duschatzky, S. (1999): La escuela como frontera. Reflexiones sobre los sentidos de la experiencia educativa para jóvenes de sectores populares, Buenos Aires, Paidós.

Bibliografía optativa

- Kaplan, C.V. (2004): "Las nominaciones escolares: ¿Alumnos pobres o pobres alumnos?", en Cuadernos de Pedagogía – Rosario, Dossier "Sanos, Santos y Sabios: Pobreza y educación". Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario.
- Hassoun, J. (1996): Los contrabandistas de la memoria. Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Benchimol, Karina; Carabajal, Antonio; Larramendy, Alina (2008). La lectura de textos históricos en la escuela. *Lectura y vida*, 27 (1), 22-34.
- Brito, Andrea (comp.) (2010). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.

- Dobaño, Palmira y otros (2000). Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita. Buenos Aires: Aique.
- Romero, Luis Alberto (1997/2007). Volver a la historia. Buenos Aires: Aique (cap. 2 y 3).
- Schwarzstein, Dora (2001). *Una introducción al uso de la Historia oral en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Unidad 4: La programación y evaluación de la enseñanza.

Didáctica General

- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Colección Universidad y Educación. UNGS
- Davini, Cristina (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Editorial Santillana. Cap. 8, 9 y 11.
- Santos Guerra, M. A. (1995), *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2007) *La evaluación como aprendizaje: La flecha en la diana*. Buenos Aires: Bonum.
- Camilloni, A, Celman, S., Litwin, E. y Palou, C. (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós

Didáctica de la Historia

- Quinquer, Dolors (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benejam, Pilar y Pagès, Joan (comps) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 97-121). Barcelona: Horsori.
- Quinquer, Dolors (1997). La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales. En: Benejam, Pilar y Pagés, Joan (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 123-149). Barcelona: Horsori.
- Zelmanovich, P. (1994). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós (capítulos 1 y 6).

Psicología

- Dussel, I. y Caruso, M. (2000): "Yo, Tú, él: ¿Quién es el sujeto?" en *De Sarmiento a los Simpsons, Cinco Conceptos para Pensar la Educación Contemporánea*, Colección Triángulos pedagógicos, Buenos Aires, Kapelusz.
- Ballardini, S. (2008): "Jóvenes, tecnología, participación y consumo". Proyecto Juventud-CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/balardini.doc>
- CHAVES, M. Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 23, 2005:09-32. Disponible en Internet: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362005000200002&script=sci_arttext

Bibliografía optativa

- Imbriano, H. A. (2003): "La adolescencia del S. XXI". Material de la Maestría en Psicoanálisis, Universidad J.F. Kennedy, Argentina: <http://www.kennedy.edu.ar/Deptos/Psicoanalisis/articulos/adolescencia.pdf>
- Hamra, Diana (2008). *La evaluación en el aula de Ciencias Sociales*. Documento de la Dirección de Educación General Básica, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en Internet en: http://abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/plan98/pdf/evaluacion_cs_sociales.pdf
- Finocchio, Silvia (2010). Nación: ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar?. En Siede, Isabelino (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela* (págs.49-61). Buenos Aires: Aique.

LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS

En esta asignatura, donde confluyen docentes de diferentes disciplinas, la modalidad de las clases es combinada. Se focaliza tanto en los contenidos como en los procesos involucrados para desarrollarlos, alternando instancias expositivas con momentos de trabajo individual, grupal, de plenario y de reflexión sobre las estrategias utilizadas. Se desarrolla a través de distintas y variadas estrategias. Se recurre, entre otras técnicas, a exposiciones dialogadas, trabajo grupal, microclases, análisis de videos, dramatizaciones, análisis de casos y debates. En la mayoría de las ocasiones cada uno de los docentes trabajará con el grupo completo. Se prevén espacios de trabajo entre los tres docentes juntos e incluso se prevén clases articuladas con los docentes de las didácticas especiales de Educación II para los profesorado de Física, Matemática, Economía e Historia. Estas clases se destinarán tanto para el intercambio entre estudiantes de los distintos profesorado, quienes pondrán en común aspectos propios de sus disciplinas para un análisis de tipo epistemológico posterior, como para el abordaje de problemáticas en los que la visión desde las distintas disciplinas pueda resultar enriquecedor.

RÉGIMEN DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Para evaluar los aprendizajes se prevén dos instrumentos: un portfolio y un trabajo final integrador. El portfolio se conforma con entregas periódicas de tareas de resolución individual o grupal, según el caso. Las tareas requeridas estarán organizadas respondiendo a diversos objetivos y barriendo los contenidos centrales del curso. Algunas de ellas serán propias de la Didáctica General o la Psicología o la Didáctica de la Historia y otras serán de carácter integrador.

El trabajo final integrador es una elaboración personal que reflejará la integración entre los tres ejes así como las decisiones fundamentadas que sustentan la propuesta de enseñanza del estudiante. Las tareas del portfolio estarán diseñadas de modo de ser insumo para la elaboración del trabajo final integrador.

La asignatura puede ser acreditada por promoción o, en caso de no ser cumplidos los requisitos mínimos para ello, por examen final.

a) Requisitos para la regularización:

a.1. Asistencia mínima al 80% de las clases.

a.2. Aprobación de cada eje con 4 (cuatro) ó más puntos.

a.3. Aprobación del trabajo final integrador (TFI) con 4(cuatro) o más puntos. Este trabajo tendrá una única fecha de entrega, hacia la finalización del curso.

b) Requisitos para la promoción:

b.1. Haber obtenido 7 (siete) puntos o más en cada eje y

b.2. Haber obtenido 7 (siete) puntos o más en el TFI.

Para calcular la nota final de acreditación se promediarán ambas notas.

c) Requisitos para rendir el examen final:

En caso de haber regularizado la materia pero no haberla promocionado, el estudiante deberá rendir examen final.

Alumnos "libres"¹

¹ Artículo 40º: Los estudiantes podrán rendir asignaturas como libres bajo las siguientes condiciones:

Los exámenes que se rindan en calidad de libres constarán de dos partes: una prueba escrita eliminatoria y otra oral. La prueba escrita versará sobre temas de la programación. Quienes la aprueben rendirán el examen oral y serán calificados con la nota única correspondiente a esta última prueba.

Artículo 41º: Será facultad de los Consejos de Institutos la ampliación o modificación de los requisitos establecidos en el artículo 58º. En caso de que una asignatura contemple requisitos adicionales para los alumnos que rindan exámenes como libres, los mismos deberán figurar explícitamente en el correspondiente programa.

Si un estudiante decidiera no cursar la materia en calidad de estudiante regular (inscripto), el equipo docente de Educación II aconseja cursar la materia en calidad de estudiante "vocacional"², es decir que podría asistir como oyente, previo acuerdo con la coordinación.

Si esto no fuera posible, se sugiere que con suficiente anticipación a la fecha del examen, el estudiante se comunique con el coordinador de la materia, para poder informarse sobre las características del examen final libre que incluye, entre sus requisitos, la elaboración y defensa de una planificación de unidad y de clases.

En caso de existir comunicación previa con el alumno, éste podrá realizar parte del trabajo escrito de elaboración anticipadamente y recibir acompañamiento de los docentes en instancias anteriores al examen, lo que lo favorecerá para poder rendir su examen libre en mejores condiciones.

Artículos 43°: Los programas válidos para los exámenes libres serán los vigentes para la asignatura al momento del examen.

Régimen General de Estudios, UNGS.

² Artículo 13°: Los estudiantes vocacionales son aquellos que asisten a clases dentro de la Universidad con el solo objeto de adquirir conocimientos.

PROGRAMA ANALÍTICO

INSTITUTO DEL DESARROLLO HUMANO			Asignatura		
			Residencia II en Historia		
Carga Horaria	Anual	Semanal	Código	Ciclo Lectivo	ANUAL
		192hs			
Carreras	Profesorado Universitario de Educación Superior en Historia				
Docente responsable	M. Paula Gonzalez				
Docentes asistentes	Sergio Carnevale Emilce Geoghegan Yésica Billán				
<p>Presentación / Fundamentación:</p> <p>La Residencia II en Historia es la instancia curricular en la que el estudiante articula los saberes aprendidos en los otros espacios formativos (tanto disciplinares como pedagógicos) para la elaboración de un nuevo saber, el saber para la práctica, que se pondrá en juego en la asunción de las responsabilidades propias de un docente. Lo que se espera es que, en el proceso de Residencia II, los futuros profesores se expresen a través de una praxis integradora entre la teoría y la práctica.</p> <p>El espacio de Residencia II buscará formar profesores orientados a una enseñanza relevante y significativa, que problematice los procesos históricos en pos de trabajar de acuerdo al sentido de la escuela secundaria actual: formar ciudadanos críticos y participativos para la construcción de una sociedad justa y democrática</p> <p>Para ello, se espera que los futuros profesores ejerciten una permanente reflexión sobre el quehacer docente. Esta confianza en la reflexión crítica se funda en una idea central: la práctica docente supone tres momentos: la planificación, la puesta en práctica y la reflexión sobre la práctica. Sabido es que el quehacer docente está atravesado por importantes márgenes de indeterminación, producto de la complejidad, multidimensionalidad e inmediatez que lo caracteriza. Por ello, precisamente, es necesario desarrollar en los futuros docentes la capacidad de reflexionar y elegir justificadamente diferentes opciones.</p> <p>Residencia II entiende la formación docente como un proceso continuo, en el cual la formación en la universidad constituye un momento, sustancial, pero sólo un momento en la biografía profesional del docente, que continuará a lo largo de su carrera. En este contexto, la Residencia no pretende constituirse en un émulo de la experiencia de ser profesor. Por sus condiciones particulares, la residencia no es equivalente a la situación cotidiana de los profesores en ejercicio. El marco propio de la residencia, con el sostén de la institución universitaria, permite al profesor-estudiante desarrollar su experiencia en condiciones propicias para desplegar su reflexión y la toma de iniciativa, sin las tensiones y la responsabilidad de los docentes en ejercicio. En este sentido, se espera que los residentes comprendan y asuman la experiencia de Residencia II como un inicio (en lugar de una culminación) de su proceso de formación de manera comprometida y responsable.</p>					



PROGRAMA ANALÍTICO

Propósitos generales:

- Ofrecer contenidos y estrategias para que los futuros profesores planifiquen, produzcan y reelaboren propuestas de enseñanza para el nivel medio;
- Volver sobre los elementos conceptuales vistos en otras materias del trayecto pedagógico que permitan al estudiante realizar observaciones del contexto sociocultural, institucional y del aula en el que tendrán lugar las prácticas.
- Promover la producción de planificaciones de secuencias y de clases que apunten a una historia procesual y explicativa en múltiples perspectivas, dimensiones (social, económica, política, cultural, etc.), escalas, temporalidades, causas y consecuencias.
- Ofrecer materiales y propuestas que permitan crear e imaginar sus propias intervenciones áulicas;
- Acompañar y orientar a los estudiantes residentes en el proceso de iniciación en la práctica docente en el área de Historia en nivel secundario;
- Promover una actitud crítica, positiva, responsable y comprometida sobre el oficio docente y el propio perfeccionamiento;
- Propiciar un espacio de reflexión, producción de propuestas y revisión de las mismas para la enseñanza de la historia;
- Conocer y analizar contenidos, sentidos y objetivos de la enseñanza de la historia en el nivel superior, especialmente en los Institutos Superiores de Formación docente de Provincia de Buenos Aires.
- Generar el vínculo y la articulación con las escuelas e la zona para que los residentes puedan desarrollar sus prácticas en espacios propicios para su formación.

Objetivos: Que los estudiantes:

- Integren en la práctica (planificación, desarrollo y reflexión) los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la formación disciplinar y de la formación pedagógica y didáctica de toda la carrera.
- Desarrollen una actitud reflexiva de las prácticas de enseñanza de la historia y de las propuestas y recursos utilizados para tal fin;
- Realicen una selección y secuenciación de contenidos para el desarrollo de las prácticas que apunten a una enseñanza significativa y relevante de acuerdo a las finalidades actuales de historia escolar en el nivel medio;
- Conozcan, analicen y seleccionen recursos y estrategias para la formulación de propuestas de enseñanza significativas, relevantes, rigurosas, innovadoras, coherentes y fundamentadas;
- Formulen propuestas didácticas coherentes con su proyecto pedagógico y con la formación en enseñanza de la historia;

PROGRAMA ANALÍTICO

- Diseñen clases de Historia teniendo en cuenta los contenidos, el momento y el contexto sociocultural en el que tendrán lugar las prácticas y las características de los estudiantes a los que se dirigen;
- Reflexionen y ajusten las propuestas planificadas;
- Reflexionen (y documenten narrativamente) sobre los sentidos, las condiciones, las posibilidades y los desafíos de su práctica docente en historia en Residencia II;
- Conozcan y analicen los contenidos, sentidos y objetivos de la enseñanza de la historia en el nivel superior, especialmente en los Institutos Superiores de Formación docente de Provincia de Buenos Aires.

Contenidos:

Unidad 1: Pensar y diseñar la enseñanza de la historia

- Residencia II como espacio de formación docente: contenidos, instancias, estrategias, espacios, elaboraciones, etc.
- Las dimensiones de la práctica: sentidos, contenidos, propósitos, tiempos, espacios, materiales, sujetos, vínculos, etc.
- Los recursos y estrategias para la enseñanza de la historia en el nivel secundario.
- La lectura y la escritura en la enseñanza de la historia. El trabajo con textos y fuentes escritos. Trabajo recursos visuales y audiovisuales.
- El trabajo con prensa, estadísticas, humor gráfico, mapas, etc.
- Las propuestas de enseñanza con estudios de caso, historias de vida y empatía histórica.
- Las propuestas de enseñanza con múltiples perspectivas, causas, tiempos, escalas, etc.
- La enseñanza de la historia y las TIC. El trabajo con secuencias digitales producidas para el programa Conectar Igualdad. Materiales y recursos disponibles en Internet.
- Estrategias de enseñanza: exposición dialogada, trabajo cooperativo, etc. El trabajo a partir del planteo de problemas, preguntas, e indagaciones, etc.
- La selección y secuenciación de contenidos.
- El diseño de la enseñanza: la planificación como anticipación, como espacio de creación de un saber para la práctica.
- La evaluación en historia y ciencias sociales. La construcción de actividades y criterios de evaluación.

Unidad 2: La enseñanza de la historia en el contexto de Residencia

- Diseño de una planificación de secuencia didáctica y de clases a desarrollar en la



PROGRAMA ANALÍTICO

escuela asignada.

- La construcción de las clases: diseño, ajustes, reelaboraciones.
- Selección de contenidos, propósitos, estrategias, actividades y materiales para la enseñanza de la historia.
- La construcción de instrumentos y criterios de evaluación.
- Las prácticas de residencia: reflexión, elaboración, reelaboración.

Unidad 3: La reflexión sobre la enseñanza de la historia en el contexto de Residencia

- Reflexión sobre la propia práctica y debates e intercambios con pares que también se inician en la docencia y con los docentes a cargo del espacio.

Unidad 4: La enseñanza de la historia en el nivel superior

- La formación de profesores de historia en el nivel superior: el caso de los ISFD
- Los diseños curriculares para el nivel superior en Provincia de Buenos Aires
- Los contenidos, sentidos y objetivos. El rol del profesor.

Lineamientos Metodológicos:

El curso se desarrollará a través de distintas actividades de trabajo individual y grupal:

EN LA UNIVERSIDAD:

1. **Clases** A partir de distintas actividades de lectura, discusión y producción, estas clases están orientadas a la preparación de la práctica docente, con especial foco en la construcción de propuestas de actividades, de clases y de la secuencia didáctica.

La dinámica de trabajo propuesta incluye el desarrollo de distintos tipos de encuentros y trabajos:

- a) *Trabajo tipo seminario:* mediante la lectura y discusión de bibliografía, el análisis de materiales, etc., se pretende establecer un espacio para la reflexión y debate de propuestas de enseñanza.
- b) *Trabajo tipo taller:* Se establecerán espacios donde los estudiantes producirán y discutirán propuestas de enseñanza para su puesta en práctica en la Residencia II.
- c) *Trabajo de tutoría:* convocará a los estudiantes a realizar el seguimiento de las planificaciones y los desempeños en la Residencia.
- d) *Microclases de ensayo:* se establecerán espacios en los cuales los estudiantes ensayarán frente a sus compañeros la puesta en práctica de

PROGRAMA ANALÍTICO

algunos recursos, estrategias y actividades. En los mismos, otros estudiantes oficiarán de observadores críticos. El objetivo es que la propuesta ensayada sea objeto de análisis y reflexión para todos los residentes.

2. **Espacios de seguimiento y tutoría.** Fuera del horario habitual de cursada, los profesores convocarán a los estudiantes para realizar el seguimiento de las planificaciones. Dichos espacios tendrán horarios *ad hoc* establecidos oportunamente para tal fin.

EN LA ESCUELA:

1. Observación de la institución donde se desarrollará la residencia
2. Observación del aula y grupo escolar en el cual se desarrollará la residencia.
3. Desarrollo de actividades de asistencia a la docencia en el curso asignado.
4. Desarrollo de las clases previstas.

EN LA PLATAFORMA VIRTUAL DE LA MATERIA

En este espacio se realizarán actividades de discusión en foros, se desarrollarán trabajos prácticos, se documentará narrativamente la experiencia en el *blog* y se tendrá acceso a los materiales de la materia. La participación en la plataforma virtual es obligatoria.

El aula virtual será un espacio privilegiado de comunicación entre los residentes y el equipo docente al tiempo que será un espacio utilizado para ofrecer recursos, consignas de trabajo y avisos importantes.

Organización anual de la asignatura (presupuesto de tiempo)

El desarrollo de Residencia II se organizará tentativamente del siguiente modo:

Unidad	Semanas	Horas	Organización
1er. semestre			
1	Dieciséis (16)	6 horas reloj semanales	-Cuatro horas de trabajo en la universidad -Dos horas de trabajo en la escuela (observaciones y asistencia a la docencia).
2do. semestre			
2	Doce (12)	6 horas reloj semanales	-Cuatro horas de trabajo en la universidad durante doce semanas. -Dos horas de trabajo en la escuela durante



PROGRAMA ANALÍTICO

			cuatro semanas para la preparación/ajuste de la Residencia -Dos horas de trabajo en la escuela durante ocho semanas para el desarrollo de las clases de Residencia propiamente dichas.
3	Dos (2)	6 horas reloj semanales	-Cuatro horas de trabajo en la universidad -Dos horas de trabajo domiciliario por semana para el análisis y reflexión sobre la práctica docente. Preparación y presentación del trabajo final.
4	Dos (2)	6 horas reloj semanales	Cuatro horas de trabajo en la universidad con la presentación de los documentos de trabajo sobre nivel superior. -Dos horas de trabajo domiciliario por semana para la preparación, tutoría y presentación del trabajo final.

Observaciones: La residencia supone un tiempo de preparación de las planificaciones por parte de los residentes que no se contempla dentro de este presupuesto de tiempo.

Evaluación:

La evaluación es entendida como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje y tiene carácter formativo más allá de la mera "comprobación" o "medición" de los aprendizajes. Toda evaluación comporta implícitamente una determinada concepción de los contenidos, de la enseñanza, del aprendizaje y de los actores en el ámbito educativo.

Residencia II prevé diversas instancias y modalidades de evaluación.

- Una evaluación continua de tipo formativa que se desarrollará a través de la participación en clases, y el desarrollo de los trabajos prácticos propuestos en las clases-taller, así como la entrega de los trabajos de observaciones de la escuela y de las clases.
- La autoevaluación que se realizará a lo largo de toda la asignatura y con especial énfasis en momentos de las prácticas propiamente dichas. Comprometerá a los futuros profesores en el análisis crítico de su propia práctica y la sistematización y análisis fundamentado de los ajustes (de carácter didáctico, a los tiempos institucionales, etc.) que se van realizando sobre la planificación original. En este caso, se prevé la documentación narrativa de la práctica.

PROGRAMA ANALÍTICO

- La coevaluación, para lo que se llevará a cabo un trabajo entre pares a fin de reflexionar y compartir experiencias, problemas y propuestas, volver a la teoría para enriquecer la mirada sobre la práctica y reflexionar sobre las intervenciones desarrolladas en las escuelas y la construcción inacabada del oficio docente. En este espacio tendrán especial importancia las tutorías compartidas y las micro-clases de ensayo.

Las instancias de evaluación previstas son:

- Realización y entrega de los trabajos prácticos propuestos en clases.
- Realización y entrega de la observación institucional, del grupo y de clases de historia en la escuela y el aula donde se realizarán la práctica
- Realización de un trabajo práctico al final del primer semestre que constará de una planificación de una secuencia didáctica y de dos clases. En caso de no aprobar este trabajo se deberá reelaborar para una instancia de recuperatorio que se efectivizará a inicios del segundo semestre.
- Realización y entrega de las planificaciones de la secuencia didáctica y de clases con anterioridad de una semana a su efectivización. Dichas planificaciones tendrán tres instancias de recuperatorio como máximo.
- Desarrollo de clases en las instituciones escolares acordadas.
- Realización de un informe final de las prácticas en nivel medio.
- Realización de un informe sobre la enseñanza en el nivel superior
- Participación en los espacios virtuales propuestos.
- Coloquio final cuando este fuera indicado.

Régimen de Aprobación:

La asignatura no contempla examen final por lo que el régimen corresponde al de una asignatura promocional y se aprueba mediante las siguientes instancias obligatorias a desarrollarse a lo largo del año:

- Aprobación de los trabajos prácticos desarrollados en las clases tipo seminario y tipo taller en la UNGS
- Aprobación del informe de *Observación institucional*
- Aprobación del informe de *Observación del grupo y de clases*
- Realización de las actividades de asistencia a la docencia oportunamente convenidas con el profesor de la escuela – destino y la obtención de un informe con calificación “aceptable” por parte del mencionado docente.
- Aprobación del trabajo final al término del primer semestre que constará de una planificación de la secuencia didáctica y de las dos primeras clases (que se pondrá en práctica en el segundo semestre)

PROGRAMA ANALÍTICO

- Aprobación de las planificaciones de clase con anterioridad de una semana a su efectivización en la escuela.
- Aprobación de las clases supervisadas por los profesores de Residencia.
- Aprobación del *Informe final de la residencia*.
- Aprobación del *Informe sobre enseñanza en el nivel superior*.
- Participación en los espacios virtuales propuestos.
- Aprobación del coloquio final.

La calificación final surge de considerar el desempeño de cada estudiante en todas las instancias mencionadas.

Régimen de asistencia

- Asistencia a las clases en la asignatura (80 %).
- Puntualidad y asistencia a la observación institucional, del grupo, de clases de historia, de asistencia a la docencia (primer semestre) y el desarrollo de las prácticas de enseñanza (segundo semestre) (100%).

Bibliografía obligatoria

- Aisemberg, Beatriz (2011). Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 9, 147-165.
- Aisemberg, B. (2005) La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. En *Lectura y vida* 2, 22-31.
- Aisemberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P. y otros (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 93-129.
- Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1995) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador (selección)
- Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1998) *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós (selección)
- Benchimol, K.; Carabajal, A.; Larramendy, A. (2008). La lectura de textos históricos en la escuela. *Lectura y vida*, 27 (1), 22-34
- Benejam, P. y Pagès, J. (coord.) (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori
- Brito, A. (comp.) *Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens-FLACSO
- Cibotti, E. (2003). *Una introducción a la enseñanza de la Historia latinoamericana* (pp. 29-80). Buenos Aires: FCE.
- Dobaño Fernández, P. y otros (2000) *Enseñar Historia argentina contemporánea*. Bs. As.: Aique, 2000.
- Dussel, Inés & Guitierrez, Daniela (comps.) (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial /FLACSO / OSDE.

PROGRAMA ANALÍTICO

- Finocchio, Silvia (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Quinquer, D. (1997) La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales. En: Benejam, P. Y Pagés, J. (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Revista *IBER Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia* n° 40 (2004) Monográfico dedicado a los métodos para enseñar ciencias sociales. Barcelona: Grao.
- Romero, L. A. (2007[1997]) *Volver a la historia*. Buenos Aires: Aique
- Santiesteban, A. & Pagés, J. (2011) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Barcelona: Síntesis.
- Schwarzstein, Dora (2001) *Una introducción al uso de la Historia oral en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Siede, I. (coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique

Documentos, fuentes y recursos

- ME (2008) Argentina. Ministerio de Educación. DINICIE. *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Ciencias Sociales. ONE 2007/2008 Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º año Secundaria*. Buenos Aires: Publicación del Ministerio.
- ME (2011) Argentina. Ministerio de Educación. Programa Conectar Igualdad. *Serie estrategias en el aula para 1 a 1. Historia. Ciclo orientado*. Disponible en: <http://secuencias.educ.ar/course/category.php?id=23>
- PBA-DGCE (2006). Argentina. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1º año: Ciencias sociales*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
- PBA-DGCE (2007). Argentina. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2 y 3º año: Historia*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
- PBA-DGCE (2010). Argentina. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 4º año: Historia*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
- PBA-DGCE (2011). Argentina. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Historia*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
- PBA-DGCE (2012). Argentina. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año: Historia (Modalidad Artes y Ciencias Sociales)*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Documentos curriculares y de política educativa para el nivel superior del sistema educativo de la Provincia de Bs As.
- Otros recursos:** En Residencia II se trabajará con:



PROGRAMA ANALÍTICO

- **Libros, capítulos de libro y artículos de divulgación científica**, que permitan el análisis de la enseñanza de la historia y la fundamentación teórica adecuada para las propuestas;
- **Diseño Curricular del nivel secundario de Historia y Ciencias Sociales de la Provincia de Buenos Aires**, para analizar la propuesta oficial vigente y realizar la selección de contenidos.
- **Libros de textos escolares**, con el fin de problematizar sus usos, características, límites y potencialidades.
- **Libros y materiales de divulgación historiográfica**, con el objetivo de analizar la pertinencia y oportunidad de su uso en el nivel secundario;
- **Proyección de películas de ficción y documentales y guías de análisis** para trabajar la utilización del cine en la enseñanza de la historia;
- **Materiales y propuestas educativas disponibles en Internet**, con el fin de analizarlos críticamente, evaluar la posibilidad de utilizarlos y/o adaptarlos para la planificación y/o planear otras posibilidades (se tomarán propuestas del Ministerio de Educación de la Nación, del Portal Educativo "Educar", de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, etc.) En el aula virtual de la asignatura se ofrecerán referencias de materiales didácticos seleccionados y recomendados.

Organización del trabajo:

Las siguientes pautas complementan las indicadas más arriba en el programa de la asignatura y tienen como objetivo acompañar el trabajo en todo el período de Residencia, tanto del equipo docente como de los estudiantes.

Si bien se expresan por escrito para su cumplimiento, es importante que los estudiantes sepan que el equipo docente estará siempre dispuesto al acompañamiento, a la escucha y a las consultas. En este sentido, más allá de las pautas por escrito, siempre -y ante todo- se contará con el compromiso de los estudiantes que contarán con el espacio para la charla oral con los profesores.

Pautas generales

-Es muy importante para facilitar el desarrollo de todos el proceso de trabajo que se realiza en la residencia, que haya una fluida comunicación entre los residentes y los miembros del equipo docente de Residencia II, como así también con el profesor del curso asignado.

-Los establecimientos donde se realizarán las prácticas serán Escuelas Secundarias de gestión pública y/o privada de la jurisdicción de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que funcionen en los turnos mañana o tarde en el área de influencia de la UNGS y con las cuales la Universidad y el equipo docente

PROGRAMA ANALÍTICO

hayán establecido contactos para la realización de la Residencia II.

-Los residentes deberán cumplir con la totalidad de la carga horaria de la asignatura escolar. En el caso de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, la carga horaria es de tres horas semanales (y pueden estar distribuidas en uno o dos días de clases en la semana), En el resto de los cursos la carga horaria es de dos horas semanales.

-La observación institucional se realizará durante por lo menos dos semanas, de acuerdo al horario pautado.

-La observación del grupo y de clases se llevará a cabo durante por lo menos tres semanas, cumpliendo el horario semanal completo de la asignatura.

-La asistencia a la docencia se realizará durante cuatro semanas aproximadamente.

-La duración de las prácticas de Residencia II en las escuelas se estima, como mínimo, en aproximadamente 16 horas totales para el dictado de clases, es decir sin incluir el período de observación y asistencia a la docencia.

-No obstante lo anterior, si el equipo docente estima necesario que los residentes realicen más clases en las escuelas (por ejemplo, para el fortalecimiento de su formación, por las posibilidades de los tiempos de observación de las prácticas por parte del equipo docente) podrán sumarse más horas de prácticas propiamente dichas.

- Si por diversas razones los residentes no pudieran completar el mínimo de horas de dictado de clases, el equipo de profesores de Residencia II evaluará la situación y de acuerdo a las circunstancias que caractericen cada caso se buscará una solución al tema, haciendo las consultas y averiguaciones necesarias y pertinentes.

-Los residentes deberán respetar en todo momento las normas vigentes en la institución destinada para realizar sus prácticas y se someterán a los requisitos de identificación que se le soliciten. En todo momento deben tener presente que son representantes de la UNGS y sus comportamientos deberán ser acordes a esa condición. En este sentido, los residentes deben tener en cuenta que la práctica docente no se realiza a título personal sino que está enmarcada en un acuerdo entre la escuela donde realiza sus prácticas y la UNGS.

-Los estudiantes de Residencia II se dispondrán en equipos de trabajo ("pareja pedagógica") compuestos por dos practicantes, a menos que, a juicio del equipo docente, se considere necesario y/u oportuno un trabajo individual por parte de algún residente.

-Si por algún motivo, uno de los miembros de la pareja pedagógica abandona la Residencia II en el transcurso de la misma, el otro miembro podrá continuar con la tarea individualmente en el mismo curso.

-Desde el inicio de la Residencia, un miembro del equipo docente actuará como tutor responsable de la pareja pedagógica y estará encargado del seguimiento, orientación y evaluación de las planificaciones en clases y tutorías (en horarios de atención que se indicarán oportunamente) así como de las observaciones de clase en las escuelas sin perjuicio de lo cual cualquier miembro del equipo pueda atender a consultas, efectuar

PROGRAMA ANALÍTICO

tutorías, realizar observaciones y evaluaciones. Los residentes estarán permanentemente acompañados en la tarea de Residencia II por parte del equipo docente quienes estarán a disposición para despejar dudas y comentar inquietudes que son propias de la etapa de formación.

-Los miembros de la "pareja pedagógica" trabajarán en conjunto, colaborativa y solidariamente, en todas las instancias formativas, excepto en las oportunamente indicadas.

-Ambos miembros de la pareja pedagógica deben cumplir con todas las instancias de asistencia y de trabajo que hacen a la Residencia II y que se señalan en el programa de la asignatura.

-A efectos organizativos, es **requisito indispensable** para realizar la Residencia II **que los estudiantes cuenten con una amplia y flexible gama de horarios disponibles para asistir a las escuelas destino y a las tutorías, ya sea en el turno de la mañana o en el turno de la tarde.**

-Del período de observaciones de clases y asistencia a la docencia, que se desarrollarán durante el primer semestre.

-Los residentes deberán concurrir a la escuela destino para realizar las observaciones institucional y de clases durante el primer semestre del año. Para ello, cumplirán con toda la carga horaria de la materia durante dos semanas completas o hasta completar el equivalente en horas de dos semanas completas.

-Al finalizar este período de observaciones, la pareja pedagógica entregará los informes institucionales y de clases. El objetivo central de estos trabajos es que sean considerados para la elaboración de las planificaciones y que enriquezcan las intervenciones pedagógicas - didácticas.

-En todos los casos, el equipo docente entregará una guía orientadora para la realización de las observaciones y las pautas de escritura del informe así como las características que debe cumplir para su presentación.

-La realización de las observaciones y la entrega de los informes son condiciones necesarias y por tanto excluyentes para continuar con el cursado de la asignatura y para el inicio de las prácticas en la escuela.

-Durante este mismo período, los residentes deberán acordar con el profesor del curso de la escuela destino el tema de la unidad didáctica que desarrollarán en su práctica y la fecha de inicio (estimativa) de la misma. El tema dado por el profesor será el insumo necesario para comenzar a planificar la secuencia didáctica y las dos primeras clases que deberán ser entregadas como trabajo final del primer semestre.

PROGRAMA ANALÍTICO

-Del trabajo con la planificación de la secuencia didáctica y de las clases.

-Al inicio del segundo semestre, la pareja pedagógica volverá a la escuela para continuar con las observaciones antes del inicio de las prácticas y reconfirmar el tema con el profesor del curso. Antes del inicio de las prácticas en el aula, la pareja pedagógica deberá volver a entregar –en su versión final- la planificación general de la secuencia didáctica y de las dos primeras clases. Esto es condición excluyente para el inicio de la práctica. Estos materiales de trabajo serán evaluados por el docente- tutor o por el docente que se encuentre a disposición.

-Los planes de las clases subsiguientes serán presentados de manera tal que estén aprobados en clase una semana antes de su desarrollo en las escuelas para la evaluación por parte de los docentes de Residencia II y para una eventual reelaboración y ajuste por parte de los residentes cuando sea necesario. Es condición de cumplimiento obligatorio para el desarrollo de las clases tener aprobada la planificación de cada una de ellas antes de su dictado.

-Los residentes deben tener en cuenta que le deben mostrar la planificación de cada clase al profesor del curso. También deben tomar en consideración que el docente del curso puede solicitar ver la planificación con algunos días de anticipación al momento del dictado de clases. Tal situación será pactada oportunamente con el profesor del curso atendiendo a sus solicitudes.

-La construcción de la planificación general de la secuencia didáctica a desarrollar en las prácticas así como de cada una de las clases resultan instancias claves de la Residencia II. Es por ello que tanto las clases de la asignatura como las tutorías serán espacios privilegiados para su construcción, revisión y reelaboración. Esto supone un recorrido que permite plantear dudas e interrogantes acerca de la propia práctica así como recibir orientaciones y sugerencias de recursos y actividades en un marco de trabajo colectivo de confianza.

-De las prácticas propiamente dichas

-Los Residentes deberán presentarse puntualmente en el horario de clase que deben cumplir en las escuelas destino. En este sentido, es importante que sean cuidadosos en este aspecto que hace a la responsabilidad de la tarea docente y al cuidado y respeto por los alumnos de secundaria que los reciben.

-Las inasistencias se podrán justificar solamente en caso de enfermedad o duelo, presentando los correspondientes certificados. En tal sentido, no se aceptarán inasistencias por participar en Congresos, Jornadas, Cursos, etc. ya que el espacio formativo de Residencia es único y acotado y además supone un vínculo y un compromiso especial con instituciones y personas.

-No obstante, si uno de los miembros de la pareja pedagógica no pudiera concurrir a una clase de la residencia –por los motivos justificables- el otro miembro dará la clase, siendo el responsable de su efectivización.



PROGRAMA ANALÍTICO

-En el caso que, por fuerza mayor, ambos miembros de la pareja de residentes no pueden concurrir a dar la clase deberán avisar con la mayor anticipación posible al docente del curso, a la escuela destino, y al docente tutor.

-Los encargados de evaluar las prácticas de los Residentes, en todas las instancias de trabajo de la materia, son los profesores miembros del equipo de Residencia II de la UNGS. No obstante, los profesores de los cursos de las escuelas destino podrán dar sugerencias y orientaciones de trabajo a los residentes y también podrán ser consultados por el equipo docente para conocer el desempeño de los practicantes. En el marco del Programa de Mejora de la Formación Práctica que se viene desarrollando desde la UNGS, se han establecido criterios comunes entre el equipo docente de Residencia y los profesores que reciben practicantes en sus aulas.

-Si por algún motivo externo a los practicantes (jornadas institucionales, paros, desinfecciones, etc.) debiera suspenderse una clase, los residentes deberán informar al docente tutor lo antes posible.

-En caso de paro docente, ambos practicantes adoptarán el mismo criterio que el docente del curso de la escuela destino.

-Bajo ningún punto de vista los residentes podrán dar clases en las escuelas destino sin la presencia del profesor del curso, o de alguno de los profesores del equipo de Residencia II, o alguna autoridad institucional designada para el caso.

-Suspensión de la Residencia

-Si un residente no cumpliera con las pautas generales de trabajo anteriormente citadas para todas las instancias que conforman la Residencia II o no aprobara las instancias necesarias y previas al inicio de las prácticas (trabajos prácticos, informes de observaciones, secuencia didáctica, planificación de clases), el equipo docente podrá considerar y determinar la suspensión o aplazamiento del inicio de las prácticas.

-Si el/los practicante/s evidenciara/n serias dificultades en el desarrollo de las prácticas (en el manejo de los contenidos, metodología o conducción del curso, o alguna otra circunstancia extrema) -que no se hubieran podido resolver gradualmente- y se considera que el resultado no es mínimamente satisfactorio, los docentes de Residencia II podrán interrumpir las prácticas de los residentes. En ese caso, se labrará un acta con la fundamentación de tal decisión. Como se ha obrado en ocasiones anteriores, el equipo docente de Residencia II dará participación de la búsqueda de soluciones al equipo de Orientación Educativa y Vocacional de la UNGS.

-Ante una situación como la anterior y si fuera posible (por disponibilidad de tiempo necesario para el desarrollo y de un curso alternativo para su realización), el residente o los residentes en pareja pedagógica podrán volver a iniciar las prácticas en el mismo semestre. Para ello, deberá/n cumplir los pasos anteriormente pautados (informes, secuencia didáctica, planificaciones de las dos primeras clases). En todos los casos, residentes y equipo docente de Residencia harán los esfuerzos necesarios para que la Residencia II pueda cumplimentarse en el semestre en que se inició.

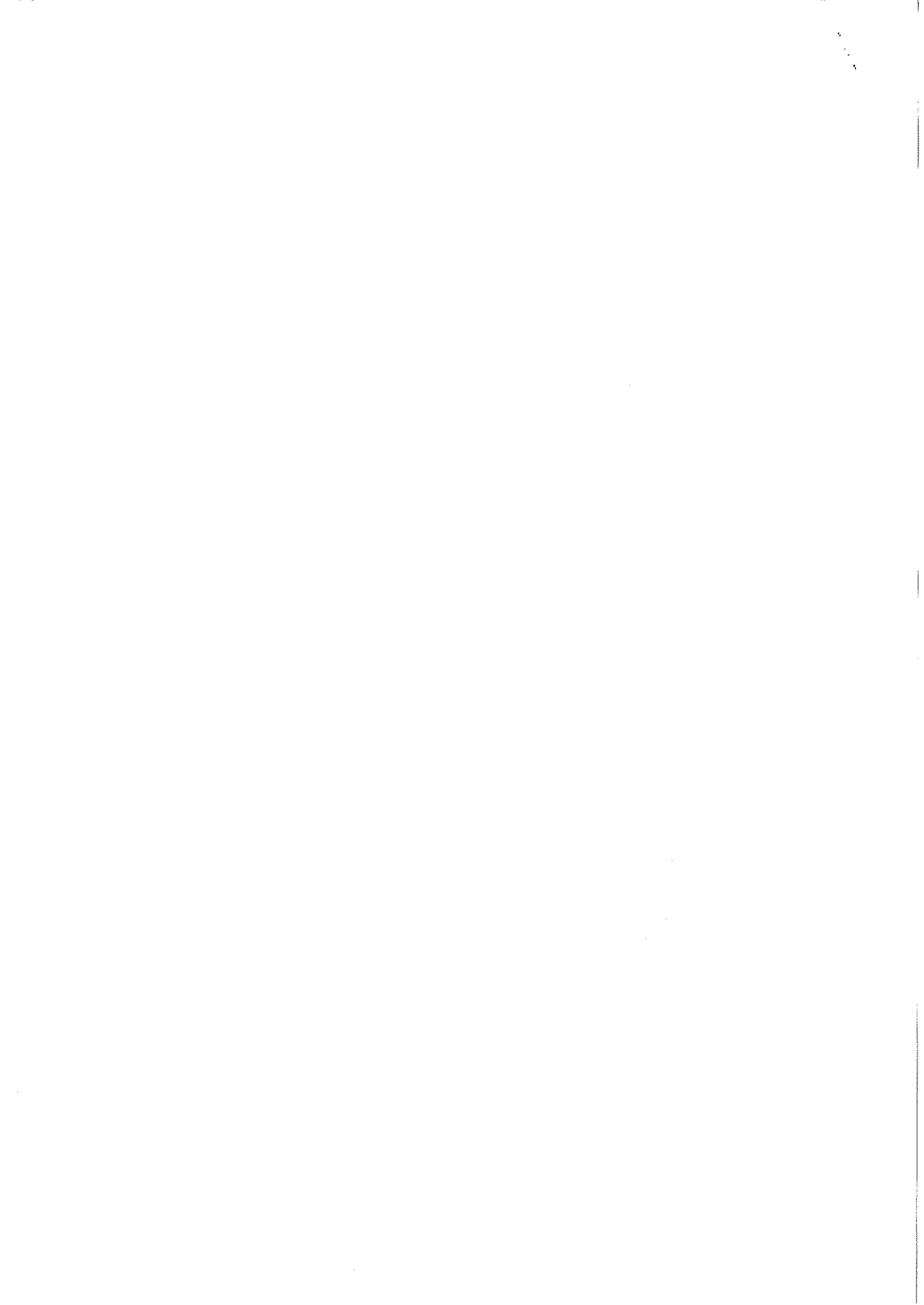
PROGRAMA ANALÍTICO

- Si surgieran inconvenientes entre los miembros de la pareja pedagógica, el equipo docente de Residencia II intervendrá para mediar y solucionar la situación. Ante la imposibilidad de solucionar la situación o la falta de colaboración de parte de los residentes, los docentes de la materia podrán suspender la Residencia II luego de agotar las instancias de diálogo con los residentes y con la coordinación de formación del IDH. En caso de tomarse la decisión de suspender las prácticas, la misma quedará asentada en un acta.

-En casos de incumplimientos graves (por ejemplo, que un residente abandone las prácticas sin justificación y sin previa comunicación al docente tutor o algún miembro equipo docente de Residencia II; o desarrolle las clases sin previa aprobación de las planificaciones) será convocado por las vías de comunicación usualmente establecidas en la asignatura a una reunión con el equipo docente para esclarecer y solucionar la situación. Si esta instancia no resultara satisfactoria, podrá ser convocado a una nueva reunión con el equipo docente y la/el coordinador de Formación del IDH. Si aún así la situación no fuera resuelta, el equipo docente podrá solicitar que el alumno sea sancionado y pondrá la situación a consideración del Consejo de Instituto del IDH. Se considera que las situaciones citadas al principio son de gravedad y ameritarían una sanción por cuanto está en juego el compromiso y vínculo de la UNGS con las escuelas destino, con los profesores de los cursos que ofrecen sus espacios para la formación de docentes y con los alumnos de secundaria, y todos ellos merecen nuestro mayor respeto y consideración.

Firma del Docente Responsable:

Aclaración: M. Paula Gonzalez



DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y PRACTICA DE LA ENSEÑANZA

PROYECTO DE TRABAJO 2011

Lic. Mgter. Gabriel Huarte

INTRODUCCION

¿Para qué enseñamos Historia y Ciencias Sociales? Esta cuestión no encuentra respuesta fácil porque no hay un único modelo explicativo e interpretativo aceptado por toda la comunidad científica, sino que sobre este tema conviven teorías y concepciones diferentes incluso opuestas.

La selección de los objetivos y finalidades de la educación depende, sin duda, de la perspectiva teórica en que nos ubiquemos. Podemos decir que cada manera de entender el mundo prioriza principios y conceptos susceptibles de ser aplicados y establece prioridades y valores. Podemos afirmar desde este punto de vista, que en la epistemología de la Historia y de las Ciencias Sociales se superponen ciencia e ideología. Por esta razón la Didáctica de la Historia y, por ende la de las Ciencias Sociales, han de entrar necesariamente en el terreno de la teoría para responder a la pregunta ¿para qué enseñar Historia, para qué enseñar Ciencias Sociales?, decisión básicamente ideológica que, a su vez, condiciona la respuesta a la pregunta ¿qué enseñar de las mismas? que es ya una opción científica

Es preciso reconocer aquí que muchas decisiones sobre la enseñanza ignoran la teoría y se basan en rutinas, preferencias y opiniones que no explicitan y muchas veces soslayan su marco científico e ideológico, situación que provoca profundas contradicciones y muchos errores. En cualquier caso, puede afirmarse que una mejora

cualitativa en la enseñanza de las Ciencias Sociales, deberá basarse en la conciencia de lo que supone o implica toda elección, ya que no hay otra forma de dar intencionalidad a los procesos de enseñanza que tienen como meta la orientación hacia finalidades claramente formuladas.

Podemos definir, a manera de síntesis, tres grandes tradiciones epistemológicas en el campo científico y en la campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia en la segunda mitad del siglo XX: La tradición positivista, la tradición humanista o reconceptualista y la tradición crítica de la ciencia y de las Ciencias Sociales. Ha mediados del citado siglo, irrumpe con fuerza una corriente renovadora que parte de las premisas del positivismo decimonónico. Esta nueva expresión del pensamiento social, eminentemente racionalista, se propone crear un sistema científico similar al de las ciencias físicas. Esta corriente de pensamiento conocida como Neopositivismo plantea que la multiplicidad y complejidad del mundo se reduzcan a una estructura coherente, objetiva y racional. Sus fundamentos epistemológicos son la búsqueda de modelos y teorías válidas capaces de dar respuestas generales a los problemas de la naturaleza y la sociedad desde un común denominador legalmente comprobable.

El éxito del nuevo paradigma se basaba tanto en el prestigio de sus teóricos, fundamentalmente los integrantes del Círculo de Viena (Carnap, Wittgenstein, von Schlick, Hempel) pero sobre toda en la difundida obra de Karl Popper. En el campo de la enseñanza, este modelo eminentemente tecnicista proponía un aprendizaje basado en los presupuestos del conductismo, esto es, un saber válido fiable y aplicable delimitado por objetivos estrictamente prefijados

En resuelta oposición al empirismo neopositivista, a partir de los finales de los cincuenta y principio de los años sesenta, la Escuela de Frankfurt, con figuras como

Adorno y Marcuse, argumenta una interpretación diferente de la realidad social decididamente opuesta al empirismo racionalista del neopositivismo y proponiendo una teoría crítica de la sociedad. En el panorama científico es revolucionaria la obra de Kuhn, mientras que en las Ciencias Sociales las nuevas corrientes de pensamiento se plasman en dos paradigmas: el paradigma humanista y el neomarxista o crítico

El paradigma humanista, que en educación es denominado reconceptualista o hermenéutico, niega que exista un mundo exterior objetivo e independiente de nuestra existencia, considerando que se llega al conocimiento a partir de los datos suministrados por el sujeto, ya que el conocimiento es producto de la actividad humana y de su experiencia vital. El objetivo de la enseñanza ya no es considerar la unicidad del mundo físico y social dentro de un marco legalmente explicable. Por el contrario, su objetivo es la comprensión de la realidad social

En cuanto a los fundamentos de la posición neomarxista, llamada también radical o crítica, se basan en la acusación a la ciencia social teórica o cuantitativa de interesarse solamente por la descripción y cuantificación de las cosas, mientras deja la realidad tal como es, sin criticar el sistema que la sustenta. También afirman que el espacio y la sociedad no son neutros, porque son el resultado de un proceso histórico que ha sido condicionado, organizado y transformado de acuerdo con los intereses particulares de los sujetos y no del conjunto social. En cuanto al campo de la enseñanza, argumentan que la escuela (y por ende el sistema educativo) no son neutros, ya que responden a los intereses que se manejan desde las estructuras del poder.

Desde la teoría crítica la ciencia es entendida como el conjunto de respuestas que la comunidad científica da a los problemas sociales en cada momento. Esta postura equivale a considerar a la Ciencia y a las Ciencias Sociales en particular como producto social, esta forma de entenderlas no permite presentar al producto (es decir el

conocimiento) como una cuestión cerrada o un conjunto de hechos inamovibles, antes bien, la concepción del conocimiento científico actual admite la duda, el cambio y en lugar de la rígida legalidad positivista, propone un abanico de certezas y posibilidades.

Esta concepción de las ciencias sociales nos lleva a considerar al conocimiento a enseñar como un producto no dado y establecido, sino como algo que debe ser construido por quienes participan del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde la Psicología la teoría que más se acerca a la concepción que hemos expresado es la escuela de Vigotsky. La versión del constructivismo que esta corriente ofrece, aunque critica por igual el conductivismo y la comprensión puramente subjetiva de los fenómenos, no deja de lado buena parte de las propuestas de estas dos escuelas. Para Lev Vigostky (1977), la característica diferencial de la psicología humana es, precisamente, la presencia de estímulos creados por el sujeto, junto con los estímulos dados por el medio. En palabras de Joseph Novak (1988) *"A mi entender hay una nueva conmoción en la psicología, en la epistemología y en la enseñanza: es la conmoción de una nueva síntesis"*¹

DESARROLLO DEL PROGRAMA

Partiendo de lo planteado en nuestra Introducción, seguidamente ofrecemos el programa correspondiente a Didáctica Especial y Práctica de Enseñanza que se dicta en la carrera del Profesorado en Historia. Antes de exponer los lineamientos del diseño consideramos prudente realizar algunas observaciones sobre las didácticas denominadas especiales.

¹ : La presente Introducción constituye una síntesis de los capítulos II y III del libro de Pilar Benejam y Joan Pagés (1997) **Enseñar y aprender ciencias sociales geografía e historia en la educación secundaria** . ISE. HORSORI. Barcelona , cuyo texto completo es básico para el seguimiento de este programa

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 primera 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.

La constitución del área de las Ciencias Sociales a partir de lo legislado por la Reforma Educativa, ha implicado la convivencia de las asignaturas tradicionales del área (Geografía, Historia, Educación Cívica) con contenidos de Economía, Sociología y Antropología que no tenían tradición como espacio curricular en la enseñanza media pero que, sin embargo, de alguna manera estaban incluidas en las asignaturas tradicionales, sobre todo a partir de la renovación de los paradigmas en esas disciplinas. Teniendo en cuenta lo que se ha descrito, el programa que ofrecemos trata de conciliar la especificidad, en este caso de la enseñanza de la Historia, en íntima vinculación con las otras Ciencias Sociales y sus presupuestos pedagógicos y didácticos.²

OBJETIVOS

Proponemos incorporar a los alumnos cursantes:

- Capacidades para reflexionar sobre las categorías propias de la Historia y de las Ciencias Sociales, posibilitando su transferencia al proceso de enseñanza y aprendizaje

² : En marzo de 2007 se ha sancionado por el Congreso Nacional la *Ley Nacional de Educación* que deroga la denominada Ley Federal y que introduce cambios de fondo (por lo menos en su letra) en el sistema educativo nacional. Respecto a lo concerniente a la enseñanza de la historia, la nueva norma plantea una vuelta gradual a la enseñanza disciplinar en el espacio denominado ahora ESB (Escuela Secundaria Básica)

- Habilidades para desarrollar e implementar estrategias didácticas acordes con el estado actual del conocimiento en la disciplina
- Experiencias mínimas en cuanto a situaciones de clase basadas en los presupuestos de los ítems anteriores
- Un entrenamiento básico que les permita formular propuestas curriculares a través del diseño de programas, planificaciones de clases y la elaboración de instrumentos de evaluación
- Comprensión para asumir el impacto que significa el iniciarse en la docencia, vivenciando la compleja realidad donde han de desarrollar sus actividades
- Confianza en que a través de la enseñanza de la Historia se puede estimular la reflexión crítica de los educandos, provocando en ellos interés por conocer en profundidad la sociedad de la que forman parte
- Competencias para indagar sobre los problemas del sistema educativo en general, y sobre el rol que en él cumple la enseñanza de la Historia

DESARROLLO DEL PLAN DE TRABAJO

“Disparadores” que impulsan a reflexionar sobre la Materia

¿Para qué enseñamos historia?

¿A quién enseñamos historia?

¿Qué historia enseñamos

¿Cómo la enseñamos?

¿Quiénes enseñan historia?

UNIDAD 1 (Teórica)

En esta unidad se considerarán las categorías conceptuales básicas de la disciplina, los procesos de construcción del conocimiento específico y su exposición a través de la descripción, la explicación y las posibilidades de comprensión e interpretación, de acuerdo al siguiente orden:

- 1.1. Los Conceptos Estructurantes de la Historia: cambio y continuidad, ruptura, anterioridad y posteridad. El tiempo histórico y su configuración, duración, estructura, coyuntura y acontecimiento
- 1.2. Los mecanismos del aprendizaje de la historia: narración, explicación, comprensión. La “competencia narrativa” y su importancia respecto de la enseñanza de la disciplina y el desarrollo de la “conciencia histórica”
- 1.3. Los problemas del vocabulario técnico de la disciplina y las posibilidades de su transposición didáctica: clases sociales, sectores populares, feudalismo, capitalismo, estado, revolución, etc.
- 1.4. La ampliación del campo del conocimiento histórico y las posibilidades que ofrecen la historia social, económica o de las mentalidades. La construcción de la conciencia histórica. Diferencia entre conciencia histórica y conocimiento histórico

UNIDAD 2 (Teórica)

- 2.1 La TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Problemas que presenta el “traslado” del conocimiento erudito y su transformación en un

conocimiento “enseñable”: Los “ tres tiempos ” de dicho proceso, dificultades y peligros.

- 2.2 Las teorías del aprendizaje y su vinculación con las cuestiones didácticas que presenta la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. la didáctica tradicional y su larga vigencia, los aportes del constructivismo: el aprendizaje por descubrimiento (Piaget) y el aprendizaje significativo (Ausubell, Novak). La síntesis que propone Vygostky entre el medio ambiente históricamente construido y el sujeto que aprende y lo transforma

UNIDAD 3 (Teórico-Práctica)

En esta fase del desarrollo del programa transformamos la cátedra en un lugar de experimentación donde proponemos:

- 3.1 .Elección de un tema de clase
- 3.2. Discusión sobre los problemas que puede presentar su transposición
- 3.3 Selección de las estrategias y recursos didácticos, se prestará especial atención a las características de cada temática, sobre todo aquellas que requieran recursos especiales como cuadros estadísticos y gráficos.
- 3.4 Utilización de recursos audiovisuales. Las posibilidades del cine como texto
- 3.5 Construcción de instrumentos de evaluación

UNIDAD 4 (Práctica)

Esta unidad deberá desarrollarse simultáneamente con la Unidad 3 dado la relación conceptual y práctica de sus contenidos. Lo medular consiste en realizar las

observaciones institucionales y áulicas mediante las cuales los alumnos cursantes se ponen en contacto con la realidad del sistema educativo donde van a llevar a cabo su labor. Las observaciones de clase se estructurarán de acuerdo con el siguiente esquema:

4.1. Ubicación espacial y tipo de institución objeto de la observación

4.2.- Características socioeconómicas y culturales de la población que la contiene

4.3. Organización de la institución, infraestructura, recursos, población escolar, Proyecto Educativo Institucional (PEI).

4.4. Observación áulica: diferencias entre currículum explícito y currículum real.

Postura del docente observado ante la disciplina, sus estrategias didácticas.

Participación de los alumnos con el docente y entre sí.

La cátedra confeccionará una “guía de observación” que servirá como “ordenador” para los alumnos en sus observaciones

UNIDAD 5 (Teórico-Práctica)

En esta etapa, los alumnos llevarán a cabo sus clases de práctica (Residencia). Aquí deberán poner a prueba no sólo los conocimientos adquiridos, sino también sus aptitudes personales para la práctica docente. Antes de la iniciación de las prácticas los residentes presentarán al profesor titular la profesora supervisora la planificación de la unidad o unidades a desarrollar. Previo a la iniciación de cada clase presentarán al profesor/a observador la planificación de las mismas. El esquema de la unidad es el que sigue

5.1.- Elección de la institución educativa y dentro de ella el curso correspondiente

5.2.- Planificación de la Unidad Didáctica que se desarrollará. Para esta operación contará con los aportes obtenidos en las unidades 3 y 4

5.3.- Confección de cada una de las clases que conforman la unidad, con su correspondiente bibliografía, guía de trabajos prácticos y propuesta de evaluación

5.4.- Realización de las clases y su correspondiente crítica por parte del docente observador y la autocrítica del practicante.

5.5- Planificación y ejecución de instrumentos de evaluación. (Aquí contará con los contenidos desarrollados en las unidades 3 y 4)

PROMOCIÓN DE LA ASIGNATURA

La aprobación de la asignatura se inscribe dentro de la categoría de “promoción sin examen final” y consta de las siguientes etapas.

1.- Al finalizar las primeras cuatro unidades, los alumnos presentarán un informe con el resultado de sus observaciones y su vinculación con las lecturas teóricas realizadas.

2.- Culminada la residencia, los alumnos elevarán un informe final que consistirá en una exposición escrita de lo realizado en sus clases de práctica. El informe incluirá una reflexión personal sobre la experiencia.

3.- Un coloquio donde los alumnos y los docentes que han supervisado el desarrollo de las actividades, intercambiarán y discutirán sobre las experiencias llevadas a cabo. Realizado el coloquio se elevarán las notas de promoción de los alumnos que cursaron.

Las clases teóricas del programa, la supervisión general de las actividades y la evaluación final de la cursada estará a cargo del Profesor Gabriel Huarte. La Profesora Valeria D’Agostino colaborará el desarrollo de las observaciones y prácticas en las Instituciones asignadas al efecto

BIBLIOGRAFIA

- AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S.(1995) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós. Bs. As.
- ANDERSON, B. (1993) *Comunidades Imaginadas*. FCE, México
- ANDERSON, P (2000) *Los orígenes de la posmodernidad*. Anagrama, Barcelona
- APPLE, M. (1990) *Maestros y Textos*. Paidós, Barcelona
- (1988) *Educación y poder*, PAIDOS, Buenos Aires
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M. y POZO, J.I. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor. Madrid
- BENEJAM, P. y PAGES, J. (Coord)(1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Universidad de Barcelona. Gráficas Signo, S.A. Barcelona.
- BERTONI, L. A. (1992) "Construir la nacionalidad: Héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891". En *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*. Tercera Serie, Nro. 5. Primer semestre de 1992. Buenos Aires.
- BLANCO, N (1994) *Materiales curriculares: los libros de texto*. Aljibe, Málaga
- BRASLAVSKY, C. (1989). *Los libros de texto en su contexto*. FLACSO, Bs.As.
- BRAUDEL, F. (1989) *Una lección de historia por Fernand Braudel*, FCE. México
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. GEDISA, Madrid
- BURKE, P.(1997) *Sociología e História*, Edicoes Afrontamento. Oporto
- (1993). *La revolución historiográfica francesa*. GEDISA, Barcelona
- CALAF MASACHS, R.(1995) *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*. Oikos-tau. Barcelona
- CAMILLIONI, A. (1994) "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales" en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. PAIDOS EDUCADOR. Buenos Aires.
- CARDOZO, C. (1985) Capítulo 6: "El tiempo de las ciencias naturales y el tiempo de la historia" en CARDOZO, C. *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Edit. Crítica Barcelona.

CARRETERO, M. (1996) *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Visor. Madrid.

CARRETERO, M. y VOSS, J. F. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu, Bs. As.

CARRETERO, M. y GONZÁLEZ, R. (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. PAIDOS. Bs. As.

CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2006): *Enseñanza de la historia y formación ciudadana. Representación es del pasado y proyecciones del futuro de los jóvenes argentinos* *Espacios En Blanco*, NEES. UNCPBA. Tandil

COLL, C. y Otros (1992) *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y Aprendizaje de concepto, procedimientos y actitudes*. Santillana. Madrid

----- (1994) *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. En *Novedades Educativas* Nro. 42, Bs. As.

CHARTIER, R. (1992) *El Mundo Como Representación*. GEDISA, Barcelona.

..... (1993) *Temas de nuestro tiempo*. Diario El País, 29 de julio, Madrid.

CHEVALLARD, Y. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE, Buenos Aires.

DEVOTO, F. J. (comp.) (1993) *La historiografía argentina en el siglo XX*, CEAL, Bs.

As. Tomos I y II.

ELIAS, N. (1989) *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. España. Págs. 47 a

103

FONTANA, J (1982). *Historia análisis del pasado y proyecto social*, Crítica, Barcelona, Introducción y capítulo 14

FRIGERIO, G. (1993) *Currículum, cripta o espacio abierto*, en Braslavsky, C. y otros en *Currículum presente, ciencia ausente*, Miño y Dávila, FLACSO, Bs. As.

GELLNER, E. (1983) *Naciones y Nacionalismos*. Alianza, Madrid

GIACOBBE, M. (1997) Primera parte, págs. 13 a 119. *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales. 3er. Ciclo de E.G.B. y Polimodal*. Serie Educación. Homo Sapiens Ediciones.

Rosario

GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid

GINSBURG, C. (1981) *El queso y los gusanos*

GONZALEZ MUÑOZ, M.C. (1996) *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Marcial Pons. Madrid.

GOWIN, B. Y NOVAK, J. (1990) *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca, Barcelona

HUARTE, G (1998) *La naturaleza epistemológica del conocimiento histórico*. En ANUARIO IEHS N° 13, UNCPBA. Tandil

HUARTE, G.; GIOVINE, R.; MARTIGNONI, L. Y VAN DER HORST, C. (1998) "El tercer ciclo de la Educación General Básica Bonaerense: ¿encuentro de dos mundos?" en Corbalán, A. y Russo, H. (Comps.) *Educación Actualidad e Incertidumbre* Espacios en Blanco. Serie Investigaciones. NEES. Universidad Nacional del Centro, Tandil.

HUARTE, G. Y VAN DER HORST, C. (2001) "Las ciencias sociales en el Tercer Ciclo de la EGB. ¿ Áreas o Disciplinas" en Revista *Novedades Educativas*, Febrero.

HUARTE, G. Y VAN DER HORST, C. (2002) *Historiografía y enseñanza de la historia en Argentina (1880-1910)*, en **Visiones Latinoamericanas**, Inés Castro Coordinadora, UNAM, Plaza y Valdés Ed. México

HUARTE, G.(2000) *Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y su práctica*, en **Geografía, Historia, Ciencias Sociales: la complejidad de la práctica**. Programa de capacitación docente, EGB3, UNCPBA, Tandil

HUARTE, G.(2005) *Los contenidos de historia en el tercer ciclo de la educación general básica en la Argentina. Identidades, Representaciones y construcción de la Conciencia Histórica*, en **Enredados por la educación, la cultura y la política** (María A. Corbalán coord.) Biblos Bs.As.

HUARTE, G.(2006) *Naturaleza del conocimiento histórico. Su enseñanza y aprendizaje*. **Pedagogía y saberes**, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

HUARTE, G (2007) *La construcción de representaciones, identidades y pertenencias a través de la enseñanza de la historia. Una aproximación al problema en Reseñas de enseñanza de la historia*. APEHUN, Universitas, Córdoba.

LE GOFF, J. (1991) **El orden de la memoria**, PAIDOS, Barcelona, Capítulo 3.

----- (1991) **Pensar la historia**, PAIDOS, Barcelona, Capítulos 1, 2 y 3

LYOTARD, J-F. (1994) *La condición postmoderna*. CATEDRA, Barcelona

LÚC, J. N. (1981) *La enseñanza de la historia a través del medio*, Kapelusz-Cincel, Madrid

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION (1997) *Seminario Federal para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles: V Reunión*", Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION(1994) *Materiales de trabajo para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION (1994) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Argentina

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. (1987) *Documento de lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid.

NOVAK, J. (1981) *Teoría de la educación*. Alianza, Madrid.

PAGÈS, J. (2005-2006). *La comparación en la enseñanza de la Historia*, en **Clío y Asociados: La historia enseñada**, N° 9-10

PRATS, J. y Santacana, J. (2001) **Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora**. Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Mérida, España

PRATS, J. *Enseñar Historia y Geografía: Principios Básicos* [http://: www.histodidáctica.es/ artículos](http://www.histodidáctica.es/articulos)

PEREZ SILLER, J y RADKAU, V. (Coord.) (1998) *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. Ducere. México.

RICOEUR, P. (1995) *Tiempo y Narración*. Siglo XXI, México

ROMERO, L.A (1994) *Enfoque para el abordaje de los Contenidos Básicos Comunes desde la Historia*. Documento de trabajo. Buenos Aires.

.....(1996) *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la*

EGB. AIQUE. Buenos Aires.

----- (2004) *La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares*, AIQUE, Bs. As.

RIEKEMBERG, M. (1993) *El trabajo con fuentes y la enseñanza de la historia*. En **Propuesta Educativa N° 8**, FLACSO, Bs. As.

RÜSEN, J. (1993) *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. En **Propuesta Educativa N° 7**, FLACSO, Bs. As.

SALVADOR MARAÑÓN, A (1997) **Cine, literatura e historia**. Ediciones de la Torre, Madrid

SÁNCHEZ PRIETO, S (1995) *¿ Y qué es la historia ?* Siglo XXI Editores, Madrid

SOBEJANO, María J.(1998) **Didáctica de la Historia: Ideas, elementos y recursos para ayudar al Profesor**. UNED, Madrid

TOURAINNE, A.(1995) *Crítica de la modernidad*. Sudamericana, Buenos Aires

TREPAT, C. (1995) *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. GRAÓ. Barcelona.

VALLS, R. Y RADKAU, V. (1999) *Una Didáctica de la Historia poco conocida*. **Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Barcelona**.

VALLS, R ((2001) *Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas*. En **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, N° 15**, Barcelona

VEYNE, P. **Cómo se escribe la Historia**, Madrid, Alianza (1984)

VILAR, P. **Iniciación al vocabulario del análisis histórico**, .Barcelona, Crítica (1984)

WHITE, H. **El contenido de la forma**, Barcelona, PAIDOS. (1992)

Licenciado Mgter. Gabriel Huarte



FACULTAD DE
CIENCIAS
HUMANAS

UNICEN

Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza
Profesorado en Historia
Cursada 2015

Equipo docente:

Dra. Valeria A. D'Agostino (Profesora Adjunta a cargo)

Lic. Vanesa Gregorini (Ayudante)

Lic. Silvana Gómez (Ayudante)

PLAN DE TRABAJO

Fundamentación

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.¹ 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.²

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 ellos que se plantea el espacio de prácticas, contenido en esta materia, como el inicio crítico de lo que será un largo recorrido.

Propósitos generales

Nos proponemos que los alumnos cursantes:

¹ Existe una distinción entre “didácticas especiales”, entendidas como la aplicación de los principios didácticos generales a un campo disciplinar y, como han realizado algunos pedagogos alemanes, “didácticas específicas” poniendo de relieve los principios didácticos propios y específicos de un ámbito del saber. Estas referencias en Amézola, Gonzalo de (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, Libros del Zorzal, p. 129; también Rüsen, Jörn (2006) [1º versión en alemán 1987]. “Didáctica da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR. Vol. 1, nº 2.

² La definición es de J. Pagès (1995), cit. en Sobejano, María José (1998). *Didáctica de la Historia: Ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor. Textos de Educación Permanente. Programa de Formación del Profesorado*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, p. 10.

- Incorporen capacidades para reflexionar sobre las categorías propias de la Historia y de las Ciencias Sociales, posibilitando su utilización en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Desarrollen habilidades para diseñar e implementar propuestas didácticas acordes con el estado actual del conocimiento en la disciplina y con las diferentes realidades donde se desarrollará su tarea
- Reflexionen acerca de sus modelos de enseñanza y aprendizaje y de sus propias concepciones sobre la Historia y acerca de cómo estos influyen sobre su tarea docente
- Desarrollen una actitud indagadora que les permita posicionarse críticamente frente a las demandas y problemas del sistema educativo en general y de su propio rol docente
- Reconozcan que a través de la enseñanza de la Historia se puede estimular la reflexión crítica de los estudiantes, provocando en ellos interés por conocer en profundidad la sociedad de la que forman parte
- Pongan en práctica los conocimientos adquiridos a través de la planificación, desarrollo y evaluación de una propuesta didáctica
- Realicen un trabajo de reflexión y autoevaluación de la propia práctica, en el marco del trabajo colectivo con pares y con el equipo docente.

CONTENIDOS

Unidad 1: El conocimiento Histórico y los sentidos de su enseñanza

La construcción del conocimiento histórico. Concepciones epistemológicas acerca de la Historia y modelos de enseñanza. Por qué y para qué se enseña Historia; la conciencia histórica. Historia de la disciplina en la escuela; los usos de la Historia.

La relación entre Historia investigada e historia enseñada; la relación entre teoría y práctica. La Didáctica de la Historia como campo de conocimiento.

Bibliografía obligatoria:

- Cataruzza, Alejandro (2002). "La historia en tiempos difíciles", *Todavía*, Fundación OSDE, año 1, n° 2, pp. 1-6.

- Huarte, Gabriel (2006). "Naturaleza del conocimiento histórico. Su enseñanza y aprendizaje", *Pedagogía y saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, pp. 63-73.
- Fontana, Josep (2003). "¿Qué historia enseñar?", *Clio & Asociados. La Historia enseñada*, nº 7, UNL-UNLP, pp. 15-26.
- Amézola, Gonzalo de (2008). Presentación y Primera Parte: "Una breve historia de la enseñanza de la Historia", en *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, Libros del Zorzal, pp. 13-70.
- Benejam, Pilar (1997). "Las finalidades de la educación social" y "Las aportaciones de la teoría socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales", en Benejam, Pilar y Pagès, Joan (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona, Universidad de Barcelona-Gráficas Signo, pp. 33-52 y 53-70.
- Maestro González, Pilar (1992). "Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. (La concepción de la Historia enseñada)", *Revista Clio & Asociados*, nº 2, UNL-UNLP, pp. 9-34.
- Pozo, Juan Ignacio; Asencio, Mikel; Carretero, Mario (1989). "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia", en: Asencio, Mikel, Pozo, Juan Ignacio y Carretero, Mario (Comps.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, pp. 211-240.
- Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, *Marco general de la política curricular*. [Disponible en www.abc.gov.ar]

Unidad 2: El rol docente y la institución educativa

Concepciones que fundamentan la práctica docente. Condiciones actuales de la enseñanza; tradiciones de enseñanza de la Historia.

Bibliografía obligatoria:

- Tenti Fanfani, Emilio (2004). "Viejas y nuevas formas de autoridad docente", *Todavía*, nº 7, pp. 1-3.
- Brito, Andrea (2009). "Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 51, pp. 1-20.

- Hargreaves, Andy (2007). “El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad”, *Propuesta Educativa*, n° 27, pp. 63-69.
 - Zavala, Ana (2009). “La práctica de la enseñanza puede ser también una investigación”, *V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*, Mar del Plata, 7-9 de mayo de 2009, pp. 1-15.
 - Fragmentos de: Pennac, Daniel (2008). *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori; Saccomanno, Guillermo (2011). *Un maestro*, Buenos Aires, Planeta; Ranciere, (2002). *El maestro ignorante*, Barcelona, Alertes; Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo XXI, México.
 - Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia y Sabelli, María José (2009). “La observación: educar la mirada para significar la complejidad”, en *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, Paidós, pp. 59-82.
 - Rockwell, Elsie (1995). *La escuela cotidiana*, México, FCE, pp. 7-57.
 - Gonçalves Vidal, Diana (2009). “Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura”, Clase n° 1. Diplomatura en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. FLACSO Argentina.
 - González, María Paula (2011). “Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto de ‘transposición didáctica’ desde la enseñanza de la Historia”, Inédito, pp. 1-13.
- [Disponible en <http://www.marisadipalma.com.ar/trama/pdf/gonzalez.pdf>]
- Guía de observaciones áulicas.

Unidad 3: La Historia enseñada

Los conceptos estructurantes de la Historia: tiempo, espacio, sujeto social y los principios explicativos: globalidad, multicausalidad, intencionalidad, cambio, ritmos de cambio y continuidades.

Los mecanismos del aprendizaje de la Historia: narración, explicación, comprensión. La competencia narrativa y su importancia respecto de la enseñanza de la disciplina y el desarrollo de la conciencia histórica. La enseñanza de la Historia en un marco constructivista.

El problema de la transposición didáctica: el “traslado” de conocimiento erudito a conocimiento enseñable; posibilidades y límites del uso del concepto en la enseñanza de la Historia.

La ampliación del conocimiento histórico y las posibilidades que ofrecen las nuevas formas de hacer Historia: historia social, cultural, de las mentalidades, de las mujeres, de la vida privada. La nueva historia política, el “retorno” del sujeto. La historia del pasado reciente.

¿Qué se enseña en las escuelas?: análisis del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

Bibliografía obligatoria:

- Amézola, Gonzalo de (2006). Segunda parte: “Entre la Historia y la enseñanza”, en *Op. cit.*, pp. 71-122.
- González, Alba S. (2000). “Fundamentos psicológicos e implicancias didácticas” y “La potencialidad de la narrativa”, en *Andamiajes para la enseñanza de la Historia*, Lugar Editorial, Buenos Aires, pp. 13-26 y 41-52.
- Carretero, Mario (2009). “La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia”, en *Constructivismo y Educación*, Buenos Aires, Paidós, pp. 139-208.
- Pagès, Joan (2004). “Tiempos de cambio... ¿cambios de tiempo? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI”, en Ferraz, F. (org.). *Reflexões sobre espaço-tempo. Coleção Textos de Graduação*, vol. 3, UCSAL, Salvador, pp. 35-53. [Disponible en <http://estudiantes.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt01pdf02.pdf>]
- Mattozzi, Ivo (1997). “La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia”, *VIII Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de Salamanca, pp. 1-18.
- Alonso Dávila, Isabel (1997). “La mujeres revolucionarias exigieron el sufragio universal: ¿lo enseñamos en las clases de Historia?”, *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, n° 2, UNL-UNLP, pp. 37-48.
- Aisenberg, Beatriz (2006). “Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: ¿qué aprenden los alumnos en el trabajo con testimonios?”, *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, n° 9-10, UNL-UNLP, pp. 36-54.
- Levín, F. (2007). “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria”, en Schujman, Gabriel. y Siede, Isabelino (coord.), *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique, pp. 157-178.
- Lórenz, Federico Guillermo (2006). “El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria”, en Carretero, Mario, Rosa, Alberto

y González, María Fernanda, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós, pp. 277-295.

- Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, *Diseños curriculares para la Educación Secundaria*. [Disponible en www.abc.gov.ar]

Unidad 4: Selección de contenidos, programación y evaluación

Selección de contenidos: niveles y criterios de selección: significatividad y relevancia.

Propuestas de recortes y ejes temáticos.

Planificación y programación didáctica: dimensiones; la planificación como hipótesis de la práctica. Ejemplos y modelos de planificaciones.

Evaluación y acreditación: tipos y concepciones sobre evaluación, funciones, instrumentos y criterios de evaluación. La evaluación al servicio del aprendizaje.

Bibliografía obligatoria:

- Gojman, Silvia y Segal, Analía (1998). “Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la “trastienda” de una propuesta”, en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós Educador, pp. 77-102.

- Vezub, Lea (1994). “La selección de contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia del conocimiento escolar. Apuntes para la selección de contenidos de historia”, *Entrepasados*, nº 7, Buenos Aires, pp. 152-166.

- Nespereira, Verónica y Camillioni, Alicia. “La planificación y la programación en la enseñanza”. *Documento de apoyo para la capacitación*, DGCyE/Subsecretaría de Educación, Provincia de Buenos Aires, pp. 1-50.

- Feldman, Daniel (2010). “La programación”, en: Ministerio de Educación de la Nación: *Didáctica General*, pp. 41-58.

- Quinquer, Dolores (1997). “La evaluación de los aprendizajes en las Ciencias Sociales”, en Benejam, Pilar y Pagés Joan (coord.). *Op. Cit.*, pp. 123-150.

- Hamra, Diana. “La evaluación en el aula de Ciencias Sociales”, en: Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. [Disponible en http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/plan98/pdf/evaluacion_cs_sociales.pdf]

- Anijovich, Rebeca; Malbergier, Mirta y Sigal, Cecilia (2004). “La evaluación alternativa: develando la complejidad”, en *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 63-86.

- Análisis de secuencias didácticas.

Unidad 5: Estrategias de enseñanza y selección de recursos didácticos

Estrategias y técnicas para la enseñanza de la Historia: componentes de un modelo didáctico; tipos de estrategias: expositivas, interactivas, de aprendizaje individual y metodologías basadas en la idea de investigación. Ejemplos de desarrollo de diferentes secuencias didácticas.

La centralidad de la lectura en la enseñanza de la Historia: tipos de consignas, la construcción de conceptos. Trabajo con la propuesta editorial. El empleo de fuentes documentales escritas en clases.

Materiales didácticos para la enseñanza de la historia: cine, documentales, videoclips, caricaturas, historietas, imágenes.

El uso de las TICs en el aula: potencialidades y nuevos desafíos. Modelo TPACK: planificación con el uso de las TIC en la enseñanza.

Bibliografía obligatoria:

- Quinquers, Dolors (1997). “Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos”, en Benejam, Pilar y Pagès, Joan, *Op. Cit.*, pp. 97-122.

- Aisenberg, Beatriz (1994). “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria”, en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós Educador, pp. 137-162.

- Bain, Robert (2007). “¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria”, en *Cómo aprenden los estudiantes Historia en el aula de clase*, Eduteka, pp. 1-24. [Disponible en: <http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>]

- Aisenberg, Beatriz (2005). “La lectura en la enseñanza de la Historia: consignas del docente y trabajo intelectual de los alumnos”, *Lectura y vida*, nº 2, pp. 22-31.

[Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf/view]

- Soletic, Ángeles (2013). “Las fuentes de información como recurso para analizar la realidad social”, Clase 12. Diplomatura Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, FLACSO Argentina.
- Cibotti, Ema (2003). “Enseñar historia con los documentos o el uso de las fuentes históricas en clase”, en *Una introducción a la Enseñanza de la Historia latinoamericana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 29-80.
- Bergala, Alain (2007). *La hipótesis del cine en la escuela*, Barcelona, Laertes. Capítulo V.
- Abramowski, Ana (2007). “¿Es posible enseñar y aprender a mirar?”, *El Monitor*, n° 13, pp. 1-5.
- Burke, Peter (2005). “Poder y protesta”, en *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Crítica, España, pp. 75-100.
- Andelique, Carlos Marcelo y García, Rosa Nilda (2007). “El humor gráfico en el aula. Construyendo propuestas alternativas para enseñar historia”, *Itinerarios educativos*, n°2, pp. 86-94.
- Montesi, L. (2011). “El oficio del historiador en tiempos de Internet”, *Historiografías*, 2, julio-diciembre, pp. 85-97.
- Valverde Berrocoso, J. (2010). “Aprendizaje de la historia y simulación educativa”, *Tejuelo*, n° 9, pp. 83-99
- Privitellio, L. y otros (2006). Nuevos "apocalípticos e integrados" en Núcleo teórico: influencia de las TIC. [Disponible en http://www.aportes.educ.ar/sitios/aportes/recurso/index?rec_id=107409&nucleo=historia_nucleo_tic]
- Video de Ginzburg, C. (2010). “La historia en la era de Google”. *Fronteiras do Pensamento*. [Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E>]
- Massone, Marisa. “La nueva generación de libros de texto de Historia: cambios en las fuentes de creación del conocimiento. Aportes para la formación docente”, *Jornadas de Jóvenes Investigadores en educación*, Buenos Aires, FLACSO. Inédito, pp. 1-16.
- Libros de texto de Historia de Secundaria (diversas editoriales y ediciones).
- Secuencias didácticas.
- Modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Material elaborado por la cátedra.

Etapas de preparación y desarrollo de las Prácticas

Del diseño a la acción: implementación de la propuesta. Reflexión crítica (individual y grupal) sobre lo actuado. Evaluación y autoevaluación; la evaluación como proceso de análisis, comprensión y mejora.

Bibliografía obligatoria:

- Davini, María Cristina (2008). "Gestión de clase. Enseñanza y aprendizaje en acción", en *Métodos de enseñanza*, Buenos Aires, Santillana, pp. 197-211.
- Litwin, Edith (2008). "Para pensar los aprendizajes", "Reflexiones en torno a cómo enseñar" y "El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas", en *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, pp. 43-116.
- Merchán Iglesias, F. Javier y García Pérez, Francisco F. (1994). "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia", en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comp.) (1994) *Op. Cit.*, pp. 182-204.
- Análisis de secuencias didácticas.
- Trabajo con variados recursos didácticos.

DINÁMICA DE FUNCIONAMIENTO

El desarrollo anual de la materia comprende las siguientes actividades:

Primer cuatrimestre:

1. Cursada teórico-práctica: comprende dos horas semanales de clases teórico-prácticas en las cuales se desarrollarán las cinco unidades de contenidos y dos horas semanales de clases prácticas en las que se profundizarán algunas temáticas a partir del abordaje en profundidad de bibliografía y la resolución de trabajos prácticos. **La asistencia requerida a ambas instancias es del 80%.**

2. Observaciones áulicas: las mismas se desarrollarán en escuelas públicas estatales (dependientes de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires y de la UNICEN), en escuelas de gestión privada (con subvención estatal) y escuelas de gestión privada (sin subvención estatal) con las cuales desde el espacio de esta materia se viene trabajando.

Comenzarán a fines del mes de abril y finalizarán antes del cierre del primer cuatrimestre.

Se requiere **completar 6 (seis) horas reloj de observaciones** en tres cursos diferentes (en al menos dos instituciones distintas). Se realizarán siguiendo el sistema de parejas pedagógicas.

El **Informe Final** de las mismas, confeccionado siguiendo las pautas trabajadas en la materia, se realizará de forma **individual** y se entregará en una fecha a convenir, **antes de finalizar el primer cuatrimestre**.

Segundo cuatrimestre:

1. Etapa de preparación y desarrollo de las Prácticas: Consistirá en dos reuniones semanales donde se discutirán las planificaciones, algunas secuencias didácticas y se pondrán en común las experiencias de prácticas para favorecer el intercambio, la reflexión y la autoevaluación.

2. Prácticas: las mismas se realizarán en el Nivel Secundario y en Bachiller de Adultos, en materias para las que habilite el título de Profesor en Historia y estén a cargo de un profesor/a del área, por ejemplo, Problemática Contemporánea. El curso en el que se realizarán será seleccionado en forma conjunta entre las docentes de esta materia, el/la profesor/a tutor/a (es decir, el titular del curso donde éstas se realizan) y el/la practicante y deberá contener al menos 12 (doce) alumnos efectivos. La fecha de comienzo será también consensuada atendiendo a los requerimientos del/de la profesor/a tutor/a.

Para comenzar la práctica se deberá contar con la Planificación de la unidad didáctica y la planificación por clase aprobada por el equipo de esta materia y por el/la profesor/a del curso donde se realizarán. **La entrega de esta planificación para su corrección se realizará en una fecha a convenir en la segunda semana de agosto.**

Asimismo, antes del inicio de las prácticas se deberán realizar **cuatro (4) horas de observación participante** en el curso seleccionado, colaborando con las tareas realizadas por el/la profesor/a titular.

Las Prácticas implicarán el dictado de **al menos diez (10) horas reloj de clase en forma continuada**, dependiendo su duración de la decisión conjunta de las profesoras de la cátedra y del/de la profesor/a-tutor/a. Completar la cantidad de horas no implica la aprobación de las mismas (ver “Criterios de evaluación”).

Durante el desarrollo de las prácticas los practicantes serán observados al menos en dos oportunidades por alguna de las integrantes del equipo de la cátedra.

Además, cada practicante deberá observar durante dos (2) horas a un/a compañero/a de cursada, elaborando un registro que será anexado a su Informe Final.

Espacio virtual de trabajo

A las instancias presenciales incorporamos una instancia de encuentro virtual en el aula diseñada para tal fin en la plataforma Moodle facilitada por la FCH. El aula virtual es una aplicación web o herramienta educativa-comunicativa online que facilita, fundamentalmente, el intercambio de ideas, informaciones y experiencias favoreciendo la comunicación entre los participantes. Permite, además, introducir comentarios y aportes a los distintos contenidos y materiales, elaborar y subir planificaciones y secuencias didácticas.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Criterios generales de evaluación:

- Asistencia y participación en el grupo.
- Cumplimiento en tiempo y forma de las diversas actividades requeridas.
- Diseño e implementación de propuestas y estrategias didácticas acordes con el estado actual del conocimiento en la disciplina y con las diferentes realidades donde se desarrolla la tarea docente.
- Incorporación y utilización adecuada del vocabulario propio de las disciplinas objeto de nuestra reflexión.
- Capacidad de adaptación a los contextos institucionales con los que se establece vínculo desde la materia.

Respecto de la **Cursada teórico-práctica** se valora:

- Participación activa, pertinente y comprometida en las clases y en las diferentes instancias (presenciales y virtuales) y actividades.

- Cumplimiento de los plazos establecidos para la resolución y entrega de Trabajos Prácticos e Informes.
- Asistencia.

Respecto del **Aula Virtual** se valora:

- Participación asidua y comprometida con el desarrollo de la materia.
- Iniciativa para proponer temas para el intercambio y aportes al grupo.

Respecto del **Ingreso, observación y registro en las instituciones** se pondera:

- Asistencia a la institución seleccionada respetando la reglamentación de la misma.
- Asistencia y puntualidad al grupo/clase de la institución.
- Descripción densa sin atribución de significaciones valorativas o connotaciones personales.
- Interpretación de lo observado desde los conocimientos teóricos disponibles.

Respecto de la **Planificación** se valora:

- Cumplimiento de los tiempos de elaboración y presentación.
- Ajuste a las normas de elaboración y presentación trabajadas en la materia.
- Corrección del formato, redacción y ortografía.
- Solidez teórica (historiográfica, didáctica y pedagógica) en la fundamentación de la propuesta, recortes y estructuración.
- Adecuación entre la planificación, el Diseño Curricular correspondiente, la propuesta del docente del curso y las características del grupo.
- Coherencia entre fundamentación, objetivos, actividades, selección de conceptos, contenidos, criterios de evaluación, etc.
- Congruencia con el estado actual del conocimiento histórico.
- Estructuración y secuenciación de las clases (inicio, desarrollo, cierre).
- Pertinencia de las propuestas de actividades y recursos seleccionados.
- Claridad en el enunciado de consignas.
- Adecuación de la propuesta de evaluación.

Respecto de la **Práctica** se considera:

- Asistencia a la institución seleccionada respetando la reglamentación de la misma.
- Asistencia y puntualidad al grupo clase de la institución.
- Coherencia entre la planificación y la práctica concreta.
- Capacidad de adaptación de la propuesta a la realidad de su implementación.
- Organización y distribución de los tiempos en el aula.
- Claridad en la presentación oral.
- Adecuación al tamaño y características del grupo.
- Manejo del grupo.
- Capacidad de adaptación a la cultura escolar de cada institución (vocabulario, relación docente-alumno, tiempos, espacios y códigos de interacción dentro y fuera del aula).
- Preocupación por acercar el contenido a los adolescentes (atendiendo al vocabulario así como a la utilización de variadas estrategias didácticas como fuentes, estudios de caso, uso de medios audiovisuales, imágenes, films, etc.).
- Atención a las dificultades en la resolución de problemas.
- Recepción de sugerencias del/de la profesor/a tutor/a del curso y de las docentes de la Cátedra.
- Cumplimiento de lo pautado con el/la profesor/a-tutor/a.

Respecto de la **Etapa de preparación y desarrollo de las Prácticas** se valora:

- Capacidad para reflexionar sobre la propia acción y revisar aspectos de la misma.
- Capacidad de reformular lo previsto.
- Intercambio y aportes con los pares.
- Actitud de apertura hacia las sugerencias de los pares y del equipo docente.

Requisitos de Acreditación:

La acreditación de la asignatura se inscribe dentro de la categoría de **promoción sin examen final**. Son requisitos:

- 1) Asistencia (80%) a las clases teórico-prácticas y a las clases prácticas.

- 2) Participación activa y colaboración en los encuentros presenciales y en el aula virtual en las diferentes etapas.
- 3) Observaciones áulicas (6 horas reloj en al menos dos instituciones).
- 4) Elaboración y entrega en tiempo y forma de las diferentes producciones que exige la materia.
- 5) Parcial escrito al promediar el primer cuatrimestre.
- 6) Elaboración del Registro de Observaciones respetando pautas y fecha de entrega.
- 7) Elaboración de una Planificación general y de clases para la Práctica atendiendo a los tiempos establecidos:
 - La propuesta general deberá ser entregada en una fecha a convenir en la segunda semana de agosto
 - Dicha propuesta deberá estar aprobada por la cátedra y por el profesor/a tutor/a una semana antes de comenzar la Práctica.
- 8) Desarrollo de 10 (diez) horas de práctica, como mínimo.
- 9) Una observación con su respectivo Registro a un compañero/a de cursada durante la Práctica.
- 10) Entrega del Informe Final conteniendo la planificación general, planificación por clase y Autoevaluación en tiempo y forma.
- 11) Un Coloquio Final donde los alumnos y las docentes que han asesorado el desarrollo de las actividades, intercambiarán y discutirán sobre las experiencias llevadas a cabo.

La calificación final surgirá de establecer el promedio de la totalidad de las actividades realizadas y **no podrá ser inferior a 6 (seis) puntos.**

Bibliografía complementaria

Unidad 1

- Serna, Justo (2006). "Sobre la utilidad y el prejuicio de la historia para la vida del adolescente", *Clío y Asociados. La Historia enseñada*, UNL-UNLP, n° 9-10.
- Finocchio, Silvia (2004). "La historia de formar profesores de historia", *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n° 2, APEHUN-Editorial Universitas.
- Aisenberg, Beatriz (2007). "La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de 'identidad nacional' e intentos de ruptura", *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n° 5, APEHUN-Editorial Universitas.

- Romero, Luis Alberto (2004). *La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares*, AIQUE, Buenos Aires. Caps. 1: Los textos escolares y el sentido común y 2: Los textos de Historia. El relato del pasado.
- Sobejano, María José (1998). *Didáctica de la Historia: Ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor. Textos de Educación Permanente. Programa de Formación del Profesorado*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Módulo 1.
- Davini, María Cristina (1996). "Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales", en Camillioni, Alicia W. de *et. al. Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

Unidad 2

- Marcelo García, C. (2006). "La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información. Avances y temas pendientes", *IV Encuentro Internacional KIPUS*, Venezuela.
- Pérez Gómez, A. (2010). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (AUFOP), n° 68, España.
- Perrenoud, P (2010). "La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, AUFOP, n° 68, España.

Unidad 3

- Rüsen, Jorn (1993). "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral", *Propuesta Educativa*, n° 7, FLACSO, Buenos Aires.
- Carretero, Mario, Pozo, Juan Ignacio y Asensio, Mikel (1983). "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia", en *Infancia y Aprendizaje*, n° 23.
- Carretero, Mario, Jacott, Liliana y López-Majón, Asunción (1995). "Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica", en Carretero, Mario. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Madrid, Aique.
- López-Majón, Asunción y Jacott, Liliana (1995). "La explicación causal de distintos hechos históricos", en Carretero, Mario (1995). *Op. cit.*
- Huarte, Gabriel (2007). "La construcción de representaciones, identidades y pertenencias a través de la enseñanza de la historia. Una aproximación al problema", *Reseñas de enseñanza de la Historia*, n° 5, APEHUN, Universitat, Córdoba.
- Amézola, Gonzalo de (1999). "La quimera de lo cercano: sobre el tratamiento de las nociones de tiempo y espacio en las clases de Historia", *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 4. [Disponible en

cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/SOCIALES/TRATAMIENTO%20DE%20LAS%20NOCIONES%20DE%20TIEMPO%20Y%20ESPACIO.pdf]

- Amézola, Gonzalo de, Dicroce, Carlos y Garriga, María Cristina (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*, UNL-UNLP, n° 13.
- Trimboli, J. (2005). *Los jóvenes entre el pasado y el presente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/rubios_trimboli.pdf
- Chervel, André (1991). “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de Educación*, n° 295, Madrid.

Unidad 4

- DGCyE (2009). *La planificación desde un curriculum prescriptivo*.
- González Muñoz, María del Carmen (1996). *Op. cit.* Cap. 6: ¿Qué contenidos elegir y con qué criterios organizarlos?
- Camillioni, Alicia (1998). “Sistemas de calificación y regímenes de promoción”, en Camillioni, Alicia et. al.: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- Araujo, Sonia (2006). *Docencia y Enseñanza. Una introducción a la Didáctica*, Bernal, UNQ. Cap. II: Abordajes del proceso de enseñanza y práctica pedagógica.

Unidad 5

- González Muñoz, María del Carmen (1996). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid, Marcial Pons. Cap. 7: “Las estrategias de enseñanza y aprendizaje”.
- Siede, Isabellino (2010). “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en Siede, Isabellino. *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires, Aique Educación.
- Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra (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*, UNL-UNLP, n° 11.
- Saliba, Elias Thomé (2005). “Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens”, en Bittencourt, Circe (org.), *O saber histórico na sala de aula*, San Pablo, Contextos.

- Valls, Rafael (2008). Introducción y “Los manuales escolares de Historia y los posibles criterios para su análisis y valoración” en *La enseñanza de la historia y textos escolares*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, pp. 9- 38.
- Palamidessi, Mariano (2006). “Las escuelas y las tecnologías, en el torbellino del nuevo siglo”, en *La escuela en la sociedad de redes: una introducción a las tecnologías de la informática y la comunicación en la educación*, Buenos Aires, FCE.



AÑO: 2010

1- Datos de la asignatura

Nombre **DIDÁCTICA ESPECIAL Y PRACTICA DOCENTE**

Código HDE

Tipo (Marque con una X)

Obligatoria	<input checked="" type="checkbox"/>
Optativa	<input type="checkbox"/>

Nivel (Marque con una X)

Grado	<input checked="" type="checkbox"/>
Post-Grado	<input type="checkbox"/>

Área curricular a la que pertenece **INSTRUMENTACION Y ESPECIALIZACIÓN**

Departamento **HISTORIA**

Carrera/s **PROFESORADO EN HISTORIA**

Ciclo o año de ubicación en la carrera/s **CICLO DE FORMACIÓN DOCENTE**

Carga horaria asignada en el Plan de Estudios:

Total	504 horas
Semanal	18 horas

Distribución de la carga horaria (semanal) presencial de los alumnos:

Teóricas	Prácticas	Teórico – prácticas
3	9	6

Relación docente - alumnos:

Cantidad estimada de alumnos inscriptos	Cantidad de docentes			Cantidad de comisiones		
	Profesores	Auxiliares	Teóricas	Prácticas	Teórico-Prácticas	
25	1	3	1	1-2	1-2	1-2



**INSTRUMENTO A
PLAN DE TRABAJO
DEL EQUIPO DOCENTE**

2- Composición del equipo docente (Ver instructivo):

Nº	Nombre y Apellido	Título/s
1.	Silvia Amanda ZUPPA	Prof. en Historia
2.	Carlos Van HAUVERT	Prof. En Historia
3.	Lilian YAROSSI	Prof. En Historia

Nº	T	As	Adj	Cargo					Dedicación			Carácter			Cantidad de horas semanales dedicadas a: (*)					
				JTP	A1	A2	Ad	Bec	E	P	S	Reg.	Int.	Otros	Docencia	Investig.	Ext.	Gest.		
1.			X								X			X			10	10		
2.					X						X			X			10	10	10	
3.						X						X			X		10	10		
4.																				
5.																				

(*) la suma de las horas Totales + Investig. + Ext. + Gest. no puede superar la asignación horaria del cargo docente.

3- Plan de trabajo del equipo docente

3.1. Objetivos de la asignatura.

3.1.1. Propósitos de formación

- Proporcionar al alumno una orientación que le ayude a clarificar y a reflexionar sobre la necesidad de adquirir y manejar una determinada concepción teórica-metodológica de la historia.
- Repasar las propias concepciones acerca de la Historia y cómo esas nociones influyen sobre la tarea docente.
- Proveer al alumno una detallada información bibliográfica, tanto teórica como práctica para mejorar su formación y su práctica didáctica
- Orientar a los alumnos en el diseño y elaboración de unidades didácticas para la enseñanza de la historia en los distintos niveles educativos y en la evaluación de su proceso.
- Proponer líneas de investigación de la práctica docente en la enseñanza de la historia, para articular docencia e investigación.
- Colaborar en la formación de futuros docentes y en la comprensión de la función sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela argentina.



3.1.2. Objetivos de la asignatura

Los estudiantes serán capaces de:

- Comprender y asumir el impacto que significa iniciarse en la docencia.
- Integrarse a la dinámica de las instituciones escolares donde realizarán sus prácticas.
- Elaborar su proyecto pedagógico disciplinar utilizando estrategias didácticas apropiadas para que sea una propuesta creativas.
- Comprender el proceso de transposición didáctica para lograr vincular la formación disciplinaria con la realidad áulica
- Reflexionar sobre su propia práctica.

3.2. Enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar en la asignatura.

Núcleo Temático I – Punto de encuentro y punto de partida.

Reflexiones acerca de la didáctica de la historia. Principios básicos y finalidad de la didáctica de la Historia. Propósitos de la enseñanza de la Historia en la escuela. Su debate.

La formación docente y el desarrollo de la profesión. La investigación y la formación docente, *encuentros y desencuentros*.

El aula desde sus comienzos y sus transformaciones. Los espacios, los rituales, las costumbres, la interacción y la comunicación en el aula. La experiencia escolar de los estudiantes.

Bibliografía Básica

- ACHILLI, Elena Libia (2006) *Investigación y formación docente*. Rosario. Laborde Editor. Cap. I
- ALLIAUD, Andrea (2002) Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. Cap. II. En: DAVINI, Ma. C. (coord.) (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Editores.
- AMEZOLA, Gonzalo de (2006) Enseñar historia sin saber historia. Una misión imposible. En: *Novedades Educativas*, N° 188. Buenos Aires
- DUSSEL, I y CARUSO, M. (2006) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires. Santillana.
- MEDINA RUBIO, Aristides (2000) La formación de profesores de Historia. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 5. Pág. 61-69.
- ORTUÑO MOLINA, Jorge (2004) Docencia e investigación. La labor de Miguel Rodríguez Llopis. En: NICOLAS MARTÍN, E y GOMEZ HERNANEZ, J. A. (Comp.) *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia. Vicerrectorado de Extensión Cultural y Proyección Universitaria. Universidad De Murcia. 2° Parte. Cap. 2
- PAGES i BLANCH, Joan. (2004) Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En: NICOLAS MARTÍN, E y GOMEZ HERNANEZ, J. A. (Comp.) *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia. Vicerrectorado de Extensión Cultural y Proyección Universitaria. Universidad De Murcia. 1° Parte. Cap. 10.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2001) Principios par la enseñanza de la Historia. En: *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Pág. 13-20



- SANTOS LA ROSA, Mariano (2007) El “para qué” de la enseñanza de la Historia. Una aproximación par su debate. En: *Ensayos Académicos*. Bahía Blanca. Publicación periódica del Instituto Superior Pedro Goyena, Año VIII, N° 1.

Núcleo Temático II – La Historia como disciplina escolar.

Panorama de la enseñanza de la historia desde fines del Siglo XIX hasta nuestros días. Los métodos tradicionales y las nuevas propuestas para la enseñanza de la historia. Las dificultades de la enseñanza de la Historia. ¿Para qué estudiamos Historia? ¿Para que sirve la Historia? ¿Ciencias Sociales o Historia? La Historia en los planes de estudio y en las reformas educativas. Nueva Ley de Educación Provincial n° 13688/07.

Los nuevos diseños curriculares y el lugar de la Historia.

Bibliografía Básica

- AMEZOLA, Gonzalo de (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. Libros del Zorzal. Primera Parte
- CARRETERO, M. (2005) *Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia*. Cap. 1. En: CARRETERO, M. *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria Básica, 1º, 2º y 3º Año. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Documentos de apoyo del Espacio Curricular: Historia Argentina y Latinoamericana. Siglos XIX y XX. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- FINOCCHIO, S y GARCIA, P. Qué enseñamos cuando enseñamos Ciencias Sociales. En: FINOCCHIO, Silvia (Comp.) (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*. Bs. As., Troquel.
- GOJMAN, Silvia. La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. Parte I. Cap. 2. En: AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (1995) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Bs. As. Paidós.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2001) Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. En: *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Pág. 35-51

Núcleo Temático III – Planteamiento de objetivos y cuestiones de orden disciplinar y didáctico: ¿Qué historia enseñar? ¿Qué enseñar de la Historia?

Los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. Nuevos recorridos para la comprensión y el aprendizaje de la historia. Los conceptos estructurantes: espacio, tiempo, causalidad, sujetos sociales. Los conceptos transdisciplinares: cambios, continuidades, acuerdo, conflicto.

La construcción de la conciencia histórica. Diferencia entre conciencia histórica y conocimiento histórico. La enseñanza de la historia reciente. Memoria colectiva y memoria histórica.



Bibliografía Básica

- AMEZOLA, Gonzalo de (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. Libros del Zorzal. Segunda Parte.
- -----(1999) La quimera de lo cercano: sobre el tratamiento de las nociones de tiempo y espacio en las clases de historia. En: *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 4 Mérida. Universidad de los Andes. Venezuela.
- CARRETERO, M y LIMON, M. (2005) Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En: CARRETERO, M. *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor. Cap. 2.
- CARRETERO, Mario (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires. Paidós. Cap. 3.
- GOJMAN, Silvia. La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. Parte I. Cap. 2. En: AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S.(1995) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Bs. As. Paidós.
- FONTANA, J. (2003) ¿Qué Historia enseñar? En: *Clío & Asociados* N° 7, Santa Fé. UNL.
- GONZALEZ, María Paula. (2005) La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas". En *Entrepasados* N° 28, Buenos Aires.
- HUARTE, G. (2006) La naturaleza del conocimiento histórico: Su enseñanza y aprendizaje. En: *Pedagogía y Saberes*, N° 25, segundo semestre de 2006- Bogota.
- PAGES i BLANCH, J. (2007) ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y niñas y los y las jóvenes del pasado. En: *Revista Escuela de Historia* [online]. Ene./Dic., Vol.1, N° 6. Pág. 17-33. Web: <http://www.scielo.org.ar/scielo>.
- ROMERO, L. A (1996) *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la EGB*. AIQUE. Buenos Aires. Cap. 1, ítem 2 y Cap.3.

Núcleo Temático IV – Sobre la trasferencia y aplicación de los contenidos de la historia en la enseñanza.

La distancia entre la investigación y la transferencia del saber histórico. Los problemas de la transposición didáctica. Narrativas históricas y las representaciones sociales. Las metáforas en la educación. Los libros de textos de historia y la industria editorial.

Bibliografía básica

- CARBONE, Graciela (2003) *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires. F.C.E. Cap. 1 y 2.
- FINOCCHIO, S (1991) Una reflexión para los historiadores. Qué llega de nuestra Producción a la Escuela Media. En: *Entrepasados*. N° 1. Buenos Aires.
- GRINBERG, Silvia (1997) Texto escolar y mercado editorial en contexto de transformación educativa. En: *Propuesta Educativa*, N° 17. Buenos Aires.
- HUARTE, Gabriel (2007) La enseñanza de la historia y la representación de los pueblos originarios. En: *Reseñas de la enseñanza de la Historia* N° 5. Septiembre.



- LIBEDINSKY, Marta (2005) *La innovación en la enseñanza: diseño y documentación de experiencias de aulas*. Buenos Aires, Paidós. Pág. 6.
- MAESTRO GONZALEZ, Pilar (1997) Historia, didáctica y enseñanza de la historia. (La concepción de la Historia enseñada) En: *Clío y Asociados: La historia enseñada*, N° 3. Santa Fe. U.N.L.
- TOPOLSKI, J. (2004) La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En: CARRETERO, M. y VOSS, J. (comp.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu. 2º Parte. Pág. 4.
- VALLS, Rafael (2008) *La enseñanza de la Historia y los textos escolares*. Buenos Aires. Libros del Zorzal. Pág. 9-39

Núcleo Temático V - Las prácticas, la programación y la evaluación. Recursos y criterios.

Las prácticas docentes. La programación de los aprendizajes. Las planificaciones, la selección y la organización de los contenidos. Actividades de enseñanza y las actividades de aprendizaje. Estrategias innovadoras: el cine, las biografías, la historia oral en el aula. La evaluación. Criterios de evaluación y aplicación de modelos ajustados a los fines de enseñanza de la historia.

Bibliografía básica

- BIXIO, C. (2006) Nuevas perspectivas didácticas en el aula. En: BOGGINO, N. (comp.) *Aprendizajes y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.
- -----(2003) *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. Primera Parte. Pág. 19-35
- DELVAL, Juan (2001) ¿Evaluación? No, gracias, clasificación. En *Cuadernos de Pedagogía* N° 243. Málaga.
- GOJMAN, S y SEGAL, A. Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la “trastienda” de una propuesta. En: AISENBERG, B. Y ALDEROQUÍ, S.(1998) *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós. Pág. 2, 4, 5 y 6.
- LITWIN, E. La evaluación: campo de controversias y paradojas. Pág. 1. En: CAMILLONI, A; CELMAN, S; LITWIN, E y PALOU DE MATÉ, M. (2005) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- PALADINO, D. (2006) Qué hacemos con el cine en el aula. En: DUSSEL, I. y GUTTERREZ, D. *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Manantial, Flacso, OSDE.
- PRATS, J (1997) La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto de los avances de la ciencia histórica. En: *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Número 12. Barcelona.
- SCHWARZSTEIN, Dora (2001) *Una introducción al uso de la Historia Oral en el Aula*. Buenos Aires. F.C.E. Pág. 13-37.1
- SERRA, M. S. (2006) El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada? En: DUSSEL, I y GUTTERREZ, D. *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Manantial, Flacso, OSDE.



3.3. Bibliografía general y complementaria

General:

- AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (1995) *Didáctica de las ciencias sociales. I. Aportes y reflexiones*. Bs. As. Paidós.
- AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (1998) *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós.
- AMEZOLA, Gonzalo de (2006) "Autoritarismo e historia escolar. Apuntes sobre el caso de Argentina", en *Práxis Educativa* N° 1. Departamento de Historia e Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR – Brasil. Pág. 35 a 44.
- ----- (2000) Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. En *Entrepasados* N° 17. Buenos Aires.
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M. y POZO, J.I. (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor.
- ARAUJO, Sonia (2006) *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes
- BENEJAM, P. y PAGES, J. (Coord.) (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e historia en la educación secundaria*. Universidad de Barcelona. Barcelona. Gráficas Signo, S. A.
- BOGGINO, N. (Comp.) (2006) *Aprendizajes y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.
- CALAF MASACHS, R. (1995) *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*. Barcelona. Oikos-tau.
- CAMILLONI, A. (Comp.) (2008) *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós
- CAMILLONI, A. Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. Parte I, Cap. 1. En: AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (1994) *Didáctica de las ciencias sociales Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós Educador.
- CAMILLONI, A.; DAVINI, María Cristina; EDELSTEIN, Gloria; LITWIN, Edith; SOUTO, Marta y BARCO, Susana. (2008) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- CAMILLONI, A.; CELMAN, S.; LITWIN, E y PALOU DE MATÉ, M. (2005) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós
- CARRETERO, Mario (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires. Paidós
- ----- (2005) *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- ----- y KRIEGER, M. (2008) Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de los alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento" de América. En: *Cultura y Educación. N° 20*. Buenos Aires. Pág. 229-242.
- ----- y VOSS (Comp.) (2004) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu.
- CATTARUZZA, A (2002) La Historia en tiempos difíciles. En: *Revista Todavía. N° 2*. Buenos Aires.
- CHEVALLARD, Y. (2000) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, AIQUE.
- DAVINI, Ma. C. (Coord.) (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Editores.
- ----- (2008) *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- DUSSEL, I. y GUTIERREZ, D. *Educuar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Manantial, Flacso, OSDE.
- FINOCCHIO, Silvia (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*. Bs. As., Troquel.
- ----- (1997) "La enseñanza de la historia en el tercer ciclo de la EGB: una aproximación a la compleja relación entre la construcción del conocimiento y organización de los contenidos". En *Entrepasados* N° 12.



- FONTANA, J. (2003) ¿Qué Historia enseñar? En: *Clio & Asociados* N° 7, Santa Fé. UNL.
- FRANCO, M. y LEVIN, Florencia (Comp.) (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Bs.As. Paidós.
- FUNES, Alicia G. (2006) La enseñanza de la historia reciente/presente. En: *Revista Escuela Histórica*. Ene./dic. 2006, Vol.1, no.5. Pág. 91-106. Web: <http://www.scielo.org.ar/scielo>.
- GONZALEZ MUÑOZ, M.C. (1996) La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones. Madrid. Marcial Pons.
- GONZALEZ, M. P. y MASSONE, M. La formación de la temporalidad en la enseñanza de la Historia. Aproximaciones desde los libros de texto escolares. En: *Clio & Asociados* N° 8. Santa Fe. UNL.
- HUARTE, G. Y VAN DER HORST, C. (2001) “Las ciencias sociales en el Tercer Ciclo de la EGB. ¿Áreas o Disciplinas” en Revista Novedades Educativas, Febrero.
- -----(2002) Historiográfica y enseñanza de la historia en Argentina (1880-1910). En: *CASTRO, I. Visiones Latinoamericanas*. México. UNAM, Plaza y Valdés Editores.
- -----(2005) Identidades, representaciones y construcción de la conciencia histórica. Los contenidos de historia en el tercer ciclo de la Educación General Básica de la Argentina. En: CORBALAN, M.A. (Coord.) *En redados por la educación, la cultura y la política*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- ----- (2006) La enseñanza de la historia y su práctica: algunas consideraciones sobre el problema (Inédito)
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- NIKITUK, S. (Org.) (2004) *Repensando o ensino de historia*. Sao Paulo, Cortez Editora.
- Nueva Ley de Educación Provincial n° 13688/07.
- ORRADE de LOPEZ PICASSO y SVARZMAN, J. H. ¿Qué se enseña y qué se aprende en historia? Parte III. Cap. 9. En: AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (1995) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Bs. As. Paidós.
- PAGES i BLANCH, J. (2005-2006) La comparación en la enseñanza de la Historia. En: *Clio y Asociados: La historia enseñada*, N° 9-10. Santa Fé. U.N.L.
- PALMA, Héctor A. (2008) *Metáforas y modelos científicos. El lenguaje en la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- PERRENOUD, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires. Ediciones Colihue.
- PORTA, Luis y SARASA, M.C. (Coord.) (2008) *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. ETP/5. Mar del Plata. Eudem.
- ----- (2006) *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. ETP/3. Mar del Plata. Imprinta del Plata.
- PRATS, J. *Enseñar Historia y Geografía: Principios Básicos* [http://: www. histodidactica.es/articulos](http://www.histodidactica.es/articulos).
- PRUZZO de DI PEGO, V. y NOSEI, C. (2008) Alumnos que no aprenden Historia: ¿Problema de la Didáctica? En: *Praxis educativa*. Año XII. N° 12. Santa Rosa. La Pampa. Buenos Aires, Miño y Dávila.



- RANCIERE, Jacques (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- RUSEN, Jörn (1997) El libro de texto ideal. En: *Iber N° 12*, Pág. 79-93
- SAAB, Jorge Mitre (1996) Enseñar Historia, para qué? En Cucuzza (Comp.) *La Historia de la educación a debate*. Buenos Aires. Ed. Miño Dávila.
- -----y CASTELUCCIO, C. (1991) *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Buenos Aires. Troquel Educación.
- SALVADOR MARAÑÓN, A (1997) *Cine, literatura e historia*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- SERNA, Justo (2006) Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente. En: *Clío & Asociados N° 9* – 10, Pág. 71 – 83.
- TREPAT, C. A. (1995) *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona. Graò.
- VALLS, R. y RADKAU, V. (1999) Una Didáctica de la Historia poco conocida. En: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona.
- YUMI, J. A. (Comp.) (2009) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba. Encuentro Grupo Editor.

Complementaria

- ALONSO, M. Ernestina (1995) Ciencias Sociales sin proceso histórico?. Análisis de los nuevos contenidos básicos de Ciencias Sociales para la educación general. En *Revista Entrepasados. Año V. N° 8*, Buenos Aires.
- AMEZOLA, Gonzalo de y BARLETTA, Ana María (1992) Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de Historia y vuelta al secundario. En *Entrepasados N° 2*. Buenos Aires.
- BIXIO, Cecilia (2006) *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- -----(2005) *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- BRASLAVSKY, C. (1989). Los libros de texto en su contexto. FLACSO. Bs. As.
- BONVECCHIO de ARUANI, M. y MAGGIONI, B. (2006) *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. Primera Parte.
- CARRETERO, M y LIMON, M: Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En *Infancia y Aprendizaje. N° 62-63*.
- CIBOTTI, E. (2004) *Una introducción a la enseñanza de la Historia Latinoamericana*. Buenos Aires. F.C.E.
- EIROS, Nélica (1998) La formación de profesores en la Provincia de Buenos Aires En *Anuario del IESH N° 13*. Tandil. UNCPBA
- FINOCCHIO, Silvia (1998) “Idas y vueltas en la enseñanza de la historia: la transformación brasileña”. En *Entrepasados N° 14*.
- FRADKIN, Raúl (1998): Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes. En *Anuario del IESH N° 13*. Tandil. UNCPBA
- GIACOBBE, M. (1997) *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales. 3er. Ciclo de E.G.B. y Polimodal*. Rosario. Serie Educación. Horno Sapiens Ediciones. Primera parte, págs. 13 a 119.
- MIGUEZ, Eduardo José.(1993) Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y el uso de fuentes en la escuela media en Argentina. En *Propuesta Educativa N° 7*.



- RADKAU GARCIA, V. (1998) Aprendizaje histórico. Algunas consideraciones y propuestas didácticas desde una óptica alemana. En: PEREZ SILLER, J. y RADKAU GARCIA, V. (Comp.) *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura de la enseñanza de la Historia*. México. Ducere.
- SANTOS LA ROSA, Mariano (2006) La consigna también es un texto ¿Obstáculo o facilitador en aprendizaje de la Historia? En: *Ensayos Académicos*. Bahía Blanca. Publicación periódica del Instituto Superior Pedro Goyena, Año VII, Nº 1.
- SPIEGEL, A. (2006) *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

3.4. Descripción de Actividades de aprendizaje.

3.4.1. Actividades

1º CUATRIMESTRE *

Durante la cursada se desarrollarán las siguientes actividades:

A. Clases teóricas:

- Se debatirá acerca de las expectativas que los alumnos tienen sobre la asignatura, sobre la docencia y el ejercicio de la misma.
- Se abordarán los aspectos específicos de la Didáctica de la Historia.
- Se solicitará la lectura previa de los textos propuestos por la cátedra, con el propósito de reflexionar acerca de ellos.
- Se realizarán puestas en común y se abrirá el debate sobre las lecturas efectuadas.

A. 1. De los alumnos:

- Producirán textos, integrarán fuentes bibliográficas, resolverán problemas, harán estudios de casos.
- Realizarán y recogerán información durante las observaciones de clases de otros docentes, en las diferentes escuelas.
- Harán una puesta en común de los registros obtenidos durante las mismas.

B. Trabajos prácticos:

Los alumnos deberán:

- Profundizar y reflexionar sobre la relación entre cuestiones teóricas que se plantean y su trascendencia en la práctica didáctica.
- Reflexionar sobre las observaciones realizadas a otros docentes.
- Aplicar los conocimientos teóricos adquiridos con el fin de replantear su práctica docente concreta, de acuerdo a las directrices y orientaciones de las instituciones donde realizarán sus prácticas.



2º CUATRIMESTRE

- Realización de las prácticas de acuerdo al reglamento vigente.
- Tutoría y seguimiento del alumno practicante en forma individual.
- Elaboración de un informe final escrito, sobre su propia práctica, cruzando la información obtenida en las clases teóricas.

Observaciones y prácticas se desarrollarán en Escuelas de la DGCE de la Provincia de Buenos Aires, en Escuelas Privadas Laicas y Confesionales, en Escuelas para Adultos Municipales y en el Colegio de la U.N.M.d.P.

Observaciones: Durante el primer cuatrimestre, se deberán realizar 6 (seis) observaciones en 6 (seis) instituciones diferentes. El propósito de las mismas es que los alumnos conozcan las particularidades de cada una de las escuelas y que obtengan elementos como para poder seleccionar una de ellas, a la hora de realizar sus prácticas. Al mismo tiempo, conozcan los aspectos intelectuales y socio-afectivos de los potenciales grupos con los que podrían llegar a practicar.

Prácticas: Se realizan durante el segundo cuatrimestre. Los alumnos antes comenzar sus prácticas, deberán realizar como mínimo, 2 (dos) observaciones del curso que elijan.¹ El propósito de las mismas es conocer el grupo, realizar un diagnóstico y planificar adecuadamente sus clases. Deberá estar 20 (horas) frente al curso que elijan.

* Durante el Primer Cuatrimestre, todos los integrantes de la cátedra, también realizan observaciones de los alumnos practicantes.

3.4.2. Estrategias de evaluación de proceso

- Registro de niveles de conceptualización
- Monitoreo y seguimiento de las observaciones y registros realizados en las escuelas.
- Observación de la participación y creatividad de los aportes en clase.
- Ponderación del nivel de análisis y comprensión en las producciones escritas de trabajos prácticos.
- Interpretación de casos registrados.
- Valoración de las actitudes manifestadas en el grupo-clase.
- Nivel de elaboración de los informes escritos de los trabajos de campo.
- Valoración de proyectos didácticos áulicos fundamentados.

3.5. Cronograma de contenidos y actividades.

¹ Este requisito es independientemente de las observaciones realizadas con anterioridad.



1º CUATRIMESTRE

Núcleo temático 1:	3 clases
Núcleo temático 2:	2 clases
Núcleo temático 3:	3 clases
Núcleo temático 4:	3 clases
Núcleo temático 5	3 clases

2º CUATRIMESTRE

Mientras el alumno está realizando las prácticas, deberá concurrir semanalmente, en horario establecido por la cátedra, a un encuentro con el profesor a cargo de la práctica, a los fines de analizar la marcha de su plan de trabajo y realizar ajustes o disipar dudas. Los alumnos practicantes comenzarán a ser observados en la segunda semana de haber comenzado sus prácticas. Consideramos que durante la primera semana el alumno/practicante necesita *adaptarse* en el nuevo rol, establecer el vínculo con el grupo. De allí en más, serán supervisados por un integrante de la cátedra, en forma semanalmente.

3.6. Procesos de intervención pedagógica.

Clase magistral	X
Sesiones de discusión	X
Trabajo de campo (observaciones)	X
Estudio de casos	X
Sesiones de aprendizaje individual	X
Tutorías	X

3.7. Evaluación

3.7.1. Requisitos de aprobación:



INSTRUMENTO A
PLAN DE TRABAJO
DEL EQUIPO DOCENTE

Para aprobar el primer cuatrimestre se requerirá el 75% de asistencia a las clases prácticas, las 6 (seis) observaciones de clases en los cursos elegidos y la aprobación del informe acerca de las observaciones realizadas. Al mismo tiempo, se requerirá la aprobación de los trabajos prácticos.

Para aprobar el segundo cuatrimestre se requiere: aprobación de las prácticas de residencia, haber realizado 2 (dos) observaciones en el curso donde realizará su experiencia y un mínimo de 20 (veinte) clases sucesivas en el curso a cargo.

Debe cumplir con el 100% de asistencia a sus clases, ser puntual, respetar las pautas de convivencia del establecimiento al que concurre y presentar el plan de clase general 48 hs. antes de comenzar sus prácticas. Además deberá presentar el plan de clase diario cada vez que el profesor observante asista.

La nota numérica de aprobación de las prácticas será de un mínimo de 6 (seis) puntos. Culminada la residencia, el alumno/practicante deberá presentar un informe final que consistirá en la exposición escrita de lo realizado durante sus prácticas. El informe incluirá, la planificación general y las diarias, el material entregado a los alumnos durante sus clases y una reflexión personal acerca de su experiencia. Una vez finalizadas las instancias de evaluación (el informe acerca de las observaciones, las prácticas y el informe final) el alumno estará en condiciones de presentarse al coloquio final.

El coloquio final será en turno de mesa de examen correspondiente.

Allí los alumnos y los docentes que han supervisado las distintas actividades, intercambiarán y discutirán sobre las experiencias llevadas a cabo. Finalizado el mismo, se pasará la nota definitiva en actas, que resultará de considerar el desempeño de la totalidad de las actividades realizadas.

Observación: Las prácticas *pueden ser interrumpidas* ante el incumplimiento de las obligaciones detalladas más arriba, por fallas graves en el dominio de los contenidos mínimos sobre el tema por parte del practicante o frente a situaciones que produzcan perjuicios o daños a los alumnos bajo su responsabilidad. El alumno que desaproebe las prácticas, deberá recurrir a la asignatura.

3.7.2. Criterios de evaluación:

Para evaluar los niveles de logro:

- la progresiva modificación de las concepciones previas.
- los avances en relación con las sucesivas aproximaciones al objeto de conocimiento.
- el reconocimiento de diferentes niveles de análisis.
- la capacidad para establecer relaciones.
- la incorporación y uso apropiado de los términos propios del lenguaje pedagógico-didáctico.
- la autonomía en la resolución de los producciones solicitadas.
- la creatividad u originalidad en las respuestas.

Para la evaluación del diseño y ejecución de la Cátedra:



- ajuste en la formulación de las intenciones.
- significatividad, variedad y riqueza de las opciones metodológicas referidas tanto a las modalidades de enseñanza como a las actividades propuestas.
- pertinencia, economía y utilidad de los recursos seleccionados.
- propiedad y ajuste estratégico de las técnicas didácticas empleadas y de los procedimientos e instrumentos de evaluación seleccionados y aplicados.

3.8. Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente.

Profesora Adjunta.

- Elaboración del programa de contenidos
- Selección de escuelas para la realización de Trabajos de Campo.
- Gestión de autorizaciones para realizar trabajos de campo en instituciones educativas, ante autoridades del Colegio de la Universidad Nacional de Mar del Plata, de las Escuelas de la Dirección General de Cultura y Educación, de las Escuelas Municipales y de las Escuelas pertenecientes a la D.I.P.R.E.G.E.P.
- Gestión de los Seguros de Vida de los alumnos para realizar observaciones y prácticas.
- Coordinación los grupos de observación en las escuelas-destino.
- Desarrollo de clases teóricas y teórico-prácticas
- Tutoría de alumnos adscriptos.
- Tutoría de alumnos.
- Corrección de trabajos, informes, trabajos de campo, proyectos.
- Seguimiento de la Práctica Docente.
- Informe, al finalizar la cursada, sobre la situación académica de los cursantes.

Jefa de Trabajos Prácticos

- Selección de los Trabajos Prácticos.
- Coordinación de las comisiones de trabajos prácticos.
- Participación en las reuniones de cátedra.
- Seguimiento de alumnos en los trabajos prácticos.
- Corrección de trabajos prácticos, informes, trabajos de campo, proyectos.
- Comunicación del seguimiento y evaluación continua de los alumnos en los trabajos prácticos.
- Tutorías de alumnos.
- Seguimiento de la Práctica Docente.



Ayudante de Trabajos Prácticos.

- Participación en las reuniones de cátedra.
- Seguimiento de las Prácticas Docentes..
- Tutorías de alumnos.

3.9. Fundamentación / Justificación

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.

Formarse como profesor es una tarea difícil, formarse como profesor en historia, implica una dificultad mayor. Hay que aprender a enseñar historia y esto envuelve una serie de elecciones y de posicionamientos que el alumno debe tomar. Es imprescindible que el alumno/docente deba *saber historia*. Es también imprescindible que sepa cómo enseñarla.

La formación disciplinar de los alumnos del Profesorado en Historia requiere los contenidos propios pero además lo que le aporta el Ciclo Pedagógico, para ejercer su rol docente. En principio, con el propósito de trabajar en consonancia, se recuperarán los conceptos, la teoría y el Eje vertebrador de la Didáctica General.² Luego, se reflexionará acerca de: los contenidos propios de la Historia que se enseñan en las curricula de las escuelas; sobre el alumno que aprende; sobre el acto de enseñar y aprender; sobre las finalidades de la educación y sobre profesión docente.

Por todo esto, durante este curso uno de los propósitos será intentar discernir algunas de las dificultades que se plantean para la enseñanza de la Historia. Joan Prats afirma que la historia "*incorpora importantes dificultades para la enseñanza; unas basadas en su componente de saber social ligado a los proyectos ideológicos y políticos, los que hemos denominado dificultades contextuales, y otras, que son específicas de su naturales como conocimiento...*"³ Haremos referencia a estas dificultades contextuales y las dificultades de la Historia como ciencia.

² La Didáctica General en la Facultad de Humanidades de la U.N.M.d.P., seleccionó en su Plan de Trabajo, para el año 2009, un Eje Vertebrador Central, que denominó "La construcción del rol docente".

³ Prats, J. (2001) *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Pág. 43



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

**INSTRUMENTO A
PLAN DE TRABAJO
DEL EQUIPO DOCENTE**

Otro de los propósitos es proporcionar al alumno/practicante, ideas y recursos para comprender y reflexionar sobre la práctica docente, especialmente de la Historia.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTORIA
DIDACTICA ESPECIAL Y PRÁCTICA DOCENTE
AÑO LECTIVO: 2015
PROFESORES:

Asociada (a cargo): Prof. Silvia Amanda Zuppa
Adjunta: Dra. Sonia Bazán
J.T.P. Observaciones de Clase: Prof. Carlos Van Hauvert
Ayudante de T.P.: Prof. Lilian Yarossi
Ayudante de T.P.: Prof. Eduardo Devoto
Ayudante de Prof. Mónica Fernández

Adscriptos docentes:

Prof. Elena Génova
Prof. Prof. Pablo Iervasi
Prof. Mario Cermelo

Adscriptos alumnos:

David Lynch Mellberg
Baian Marchetti

PLAN DE TRABAJO

1. Fundamentación/Justificación

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.

Formarse como profesor es una tarea difícil, formarse como profesor en historia, implica una dificultad mayor. Hay que aprender a enseñar historia y esto envuelve una serie de elecciones y de posicionamientos que el alumno debe tomar. Es imprescindible que el alumno/docente deba *saber historia*. Es también imprescindible que sepa cómo enseñarla.

La formación disciplinar de los alumnos del Profesorado en Historia requiere los contenidos propios pero además lo que le aporta el Ciclo Pedagógico, para ejercer su rol docente. En principio, con el propósito de trabajar en consonancia, se recuperarán los conceptos y la teoría de la Didáctica General. Luego, se reflexionará acerca de: los contenidos propios de la Historia que se enseñan en las curricula de las escuelas;

sobre el alumno que aprende; sobre el acto de enseñar y aprender; sobre las finalidades de la educación y sobre profesión docente.

La Didáctica Específica de Historia corona el Ciclo Pedagógico de la formación docente. Dedicamos el primer cuatrimestre para el dictado de las clases teóricas, los trabajos prácticos y las observaciones de clases en el nivel secundario. Durante el segundo cuatrimestre, los alumnos realizan sus prácticas docentes. A partir de esta experiencia, los estudiantes comienzan a buscar su identidad profesional donde se entremezclan su biografía personal, las representaciones acerca del *buen profesor* y la realidad misma del aula.

Al mismo tiempo, la formación inicial debe contemplar lo disciplinar y lo pedagógico. Es por esa razón que entendemos la formación inicial, como un *trayecto, un espacio flexible y de construcción*.¹ Buscamos conciliar los contenidos disciplinares que los alumnos obtienen durante su tránsito por la carrera con el conocimiento didáctico de esos contenidos disciplinares.

Por todo esto, durante este curso uno de los propósitos será intentar discernir algunas de las dificultades que se plantean para la enseñanza de la Historia. Joan Prats afirma que la historia *"incorpora importantes dificultades para la enseñanza; unas basadas en su componente de saber social ligado a los proyectos ideológicos y políticos, los que hemos denominado dificultades contextuales, y otras, que son específicas de su naturaleza como conocimiento..."*² Haremos referencia a estas dificultades contextuales y las dificultades de la Historia como ciencia.

Otro de los propósitos es proporcionar al alumno/practicante, ideas y recursos para comprender y reflexionar sobre la práctica docente, especialmente de la Historia.

2. Propósitos de la asignatura.

- Proporcionar al alumno una orientación que le ayude a clarificar y a reflexionar sobre la necesidad de adquirir y manejar una determinada concepción teórica-metodológica de la historia.
- Repasar las propias concepciones acerca de la Historia y cómo esas nociones influyen sobre la tarea docente.
- Favorecer la construcción de la profesionalización de los estudiantes/practicantes.
- Proveer al alumno una detallada información bibliográfica, tanto teórica como práctica para mejorar su formación y su práctica didáctica.
- Orientar a los alumnos en el diseño y elaboración de unidades didácticas para la enseñanza de la historia en los distintos niveles educativos y en la evaluación de su proceso.
- Proponer líneas de investigación de la práctica docente en la enseñanza de la historia, para articular docencia e investigación.
- Colaborar en la formación de futuros docentes y en la comprensión de la función sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela argentina.

3. Objetivos de la asignatura:

Los estudiantes serán capaces de:

¹ Anijovich, Rebeca y otros: Experiencia de formación en la docencia. En: Anijovich, Rebeca y otros (2009): *Transitar la formación docente. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós. Pág. 28

² Prats, J. (2001) *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Pág. 43

- Comprender y asumir el impacto que significa iniciarse en la docencia.
- Integrarse a la dinámica de las instituciones escolares donde realizarán sus prácticas.
- Reflexionar acerca de la construcción de su perfil docente.
- Elaborar su proyecto pedagógico disciplinar utilizando estrategias didácticas apropiadas para que sea una propuesta creativa.
- Comprender el proceso de transposición didáctica para lograr vincular la formación disciplinaria con la realidad áulica
- Reflexionar sobre su propia práctica.

4. Enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar en la asignatura.

UNIDAD 1: Los estudiantes haciéndose docentes. La formación inicial y los aportes de la Didáctica específica.

La biografía escolar y la experiencia escolar de los estudiantes. Los espacios, los rituales, las costumbres, la interacción y la comunicación en el aula.

La formación inicial en el profesorado: un espacio reflexivo y de construcción. La formación docente y el desarrollo de la profesión. La investigación y la formación docente, *encuentros y desencuentros*.

La didáctica de la historia: principios básicos y finalidad.

- AILLIUD, A (2002): Los residentes vuelven a la escuela. Cap. II. En: DAVINI, M. C.: *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*.
- AILLIUD, A y ANTELO, E. (2011): Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación en la docencia. En: AILLIUD, A y ANTELO, E. *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique Educación.
- ANIJOVICH, R (2009): *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Cap. 1 Experiencias en la formación docente.
- DAVINI, M. C. (2015): La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Paidós. Cap.2. La Didáctica y práctica docente.
- CAMILLONI, A. (2008) Didáctica General y Didácticas específicas. Cáp. 2. En: CAMILLONI, A. (Comp.) *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- LITWIN, E (2008): *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Cap. 1

UNIDAD 2: Las prácticas docentes, la planificación y la evaluación.

Las prácticas docentes. La programación de los aprendizajes. Las planificaciones, la selección y la organización de los contenidos. Actividades de enseñanza y las actividades de aprendizaje.

Los conceptos estructurantes: espacio, tiempo, causalidad, sujetos sociales. Los conceptos transdisciplinarios: cambios, continuidades, acuerdo, conflicto. Estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Las estrategias innovadoras: el cine, las biografías, la historia oral en el aula. Narrativas históricas y las representaciones sociales.

La evaluación. Criterios de evaluación y aplicación de modelos ajustados a los fines de enseñanza de la historia.

- ANIJOVICH, Rebeca y GONZALEZ, Carlos (2011) *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Aique Educación.
- ANIJOVICH, Rebeca y MORA, Silvia (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique Educación.
- BIXIO, C. (2006) Nuevas perspectivas didácticas en el aula. En: BOGGINO, N. (comp.) *Aprendizajes y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.
- GVIRTZ, S y PALAMIDESSI, M. (2010): *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique. Carrera Docente.
- PALADINO, D. (2006) Qué hacemos con el cine en el aula. En: DUSSEL, I. y GUTIERREZ, D. *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Manantial, Flacso, OSDE.
- SERRA, M. S. (2006) El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada? En: DUSSEL, I. y GUTIERREZ, D. *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Manantial, Flacso, OSDE.

OBSERVACIONES. La unidad 2 se desarrollará durante las clases teórico prácticas de la Profesora Adjunta y los trabajos prácticos.

UNIDAD 3: La enseñanza y el aprendizaje de la historia. Las nuevas tecnologías aplicadas en el aula

Nuevos recorridos para la comprensión y el aprendizaje de la historia.

El uso de las tecnologías en la enseñanza de la historia.

Los manuales escolares y la selección de los contenidos que se enseñan en la escuela.

La historia fuera del aula: los archivos, los museos, el patrimonio histórico de la ciudad.

- CAMILLONI, A y LEVINAS, M (2007): *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*. Cap. I: Elementos para una didáctica de las Ciencias Sociales. Pág. 11 a 17. Buenos Aires, Aique Educación.
- MANSO, Micaela y otros (2011): *Las TIC en el aula. Experiencias latinoamericanas*. Cap. 1: Nuevos escenarios: los modelos 1 a 1. Buenos Aires, Paidós.
- OLMO CANALES, Sergio (2012) Estrategias para la enseñanza de la historia de Canarias fuera del aula: Las actividades en Museos. En: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/2011/11/30/estrategias-para-la-ensenanza-de-la-historia-de-canarias-fuera-del-aula-las-actividades-en-museos/>
- PAGES i BLANCH, J. (2007) ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y niñas y los y las jóvenes del pasado. En: *Revista Escuela de Historia* [online]. Ene./Dic., Vol.1, Nº 6. Pág. 17-33. Web: <http://www.scielo.org.ar/scielo>.

- SANTACANA, Joan (2012): La historia fuera del aula. <http://didctiadelpatrimonicultural.blogspot.com.ar/2012/04/la-historia-fuera-del-aula-por-joan.html>.
- SCHULMAN, Lee (2005) Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005) <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- VALLS, Rafael (2008) *La enseñanza de la Historia y los textos escolares*. Buenos Aires. Libros del Zorzal. Pág. 9-39

UNIDAD 4: Los desafíos de enseñar historia en la escuela secundaria.

Propósitos de la enseñanza de la Historia en la escuela. Su debate.

Las dificultades de la enseñanza de la Historia. ¿Para qué estudiamos Historia? ¿Para qué sirve la Historia? La construcción del conocimiento y la enseñanza de la Historia

Los nuevos contenidos curriculares. Lugar que ocupa la historia en los diseños curriculares. La enseñanza de la historia reciente.

- CARRETERO, M. (2005) Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia y Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Cáp. 1 y 2 En: CARRETERO, M. (2005) *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- CARRETERO, Mario y BORRELI, Marcelo (2010) La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En: CARRETERO, Mario y CASTORINA, José: *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires, Paidós.
- FONTANA, J. (2003) ¿Qué Historia enseñar? En: *Clío & Asociados* N° 7, Santa Fé. UNL.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2001) Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. En: *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Pág. 35-51
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2001) Principios para la enseñanza de la Historia. En: *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Pág. 13-20

5. Bibliografía

Bibliografía General

- AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S.(1995) *Didáctica de las ciencias sociales. I. Aportes y reflexiones*. Bs. As. Paidós.
- AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S.(1998) *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós.
- ALLIAUD, Andrea (2002) Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. Cap. II. En: DAVINI, Ma. C. (coord.) (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Editores.

- AMEZOLA, Gonzalo de (2006) "Autoritarismo e historia escolar. Apuntes sobre el caso de Argentina", en *Práxis Educativa* N° 1. Departamento de História e Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR – Brasil. Pág.. 35 a 44.
- -----(2000) Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. En *Entrepasados* N°17. Buenos Aires.
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M. y POZO, J.I.(1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor.
- ARAUJO, Sonia (2006) *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes
- BENEJAM, P. y PAGES, J. (Coord.) (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e historia en la educación secundaria*. Universidad de Barcelona. Barcelona. Gráficas Signo, S. A.
- BOGGINO, N. (Comp.) (2006) *Aprendizajes y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.
- CALAF MASACHS, R. (1995) *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*. Barcelona. Oikos-tau.
- CAMILLONI, A. Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. Parte I, Cap. 1. En: AISEMBERG, B. y ALDEROQUI, S. (1994) *Didáctica de las ciencias sociales Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós Educador.
- CAMILLONI, A; DAVINI, María Cristina; EDELSTEIN, Gloria; LITWIN, Edith; SOUTO, Marta y BARCO, Susana. (2008) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- CAMILLONI, A; CELMAN, S; LITWIN, E y PALOU DE MATÉ, M. (2005) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós
- CARRETERO, Mario (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires. Paidós
- ----- (2005) *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- ----- y KRIEGER, M. (2008) Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de los alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento" de América. En: *Cultura y Educación*. N° 20. Buenos Aires. Pág. 229-242.
- ----- y VOSS (Comp.) (2004) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu.
- CATTARUZZA, A (2002) La Historia en tiempos difíciles. En: *Revista Todavía*. N° 2. Buenos Aires.
- CHEVALLARD, Y. (2000) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, AIQUE.
- DAVINI, Ma. C. (Coord.) (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Editores.
- -----(2008) *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- DUSSEL, I. y GUTIERREZ, D. *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Manantial, Flacso, OSDE.
- FINOCCHIO, Silvia (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*. Bs. As., Troquel.
- -----(1997) "La enseñanza de la historia en el tercer ciclo de la EGB: una aproximación a la compleja relación entre la construcción del conocimiento y organización de los contenidos". En *Entrepasados* N° 12.
- FONTANA, J. (2003) ¿Qué Historia enseñar? En: *Clío & Asociados* N° 7, Santa Fé. UNL.
- FRANCO, M. y LEVIN, Florencia (Comp.) (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Bs.As. Paidós.

- FUNES, Alicia G. (2006) La enseñanza de la historia reciente/presente. En: *Revista Escuela Histórica*. Ene./dic. 2006, Vol.1, no.5. Pág. 91-106. Web: <http://www.scielo.org.ar/scielo>.
- GONZALEZ MUÑOZ, M.C. (1996) La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones. Madrid. Marcial Pons.
- GONZALEZ, M. P. y MASSONE, M. La formación de la temporalidad en la enseñanza de la Historia. Aproximaciones desde los libros de texto escolares. En: *Clío & Asociados* N° 8. Santa Fe. UNL.
- GRINBERG, Silvia (1997) Texto escolar y mercado editorial en contexto de transformación educativa. En: *Propuesta Educativa*, N° 17. Buenos Aires.
- HUARTE, G. Y VAN DER HORST, C. (2001) "Las ciencias sociales en el Tercer Ciclo de la EGB. ¿Áreas o Disciplinas" en *Revista Novedades Educativas*, Febrero.
- -----(2002) Historiográfica y enseñanza de la historia en Argentina (1880-1910). En: CASTRO, I. *Visiones Latinoamericanas*. México. UNAM, Plaza y Valdés Editores.
- -----(2005) Identidades, representaciones y construcción de la conciencia histórica. Los contenidos de historia en el tercer ciclo de la Educación General Básica de la Argentina. En: CORBALAN, M.A. (Coord.) *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- ----- (2006) La enseñanza de la historia y su práctica: algunas consideraciones sobre el problema (Inédito)
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- MEDINA RUBIO, Arístides (2000) La formación de profesores de Historia. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 5. Pág. 61-69.
- ORTUÑO MOLINA, Jorge (2004) Docencia e investigación. La labor de Miguel Rodríguez Llopis. En: NICOLAS MARTÍN, E y GOMEZ HERNANDEZ, J. A. (Comp.) *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia. Vicerrectorado de Extensión Cultural y Proyección Universitaria. Universidad De Murcia. 2º Parte. Cáp. 2
- NIKITIUK, S. (Org.) (2004) *Repensando o ensino de história*. Sao Paulo, Cortez Editora.
- Nueva Ley de Educación Provincial n° 13688/07.
- ORRADE de LOPEZ PICASSO y SVARZMAN, J. H. ¿Qué se enseña y qué se aprende en historia? Parte III. Cap. 9. En: AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (1995) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Bs. As. Paidós.
- PAGES i BLANCH, J. (2005-2006) La comparación en la enseñanza de la Historia. En: *Clío y Asociados: La historia enseñada*, N° 9-10. Santa Fé. U.N.L.
- PALMA, Héctor A. (2008) *Metáforas y modelos científicos. El lenguaje en la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- PERRENOUD, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires. Ediciones Colihue.
- PORTA, Luis y SARASA, M.C. (Coord.) (2008) *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. ETP/5. Mar del Plata. Eudem.
- ----- (2006) *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. ETP/3. Mar del Plata. Imprenta del Plata.
- PRATS, J. *Enseñar Historia y Geografía: Principios Básicos* [http:// www.histodidactica.es/articulos](http://www.histodidactica.es/articulos).

- PRUZZO de DI PEGO, V. y NOSEI, C. (2008) Alumnos que no aprenden Historia: ¿Problema de la Didáctica? En: *Praxis educativa. Año XII. N° 12. Santa Rosa. La Pampa.* Buenos Aires, Miño y Dávila.
- RANCIERE, Jacques (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- RUSEN, Jörn (1997) El libro de texto ideal. En: *Iber N° 12*, Pág. 79-93
- SAAB, Jorge Mitre (1996) Enseñar Historia, para qué? En Cucuzza (Comp.) *La Historia de la educación a debate.* Buenos Aires. Ed. Miño Dávila.
- -----y CASTELUCCIO, C. (1991) *Pensar y hacer historia en la escuela media.* Buenos Aires. Troquel Educación.
- SALVADOR MARAÑÓN, A (1997) *Cine, literatura e historia.* Madrid. Ediciones de la Torre.
- SERNA, Justo (2006) Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente. En: *Clío & Asociados N° 9 – 10*, Pág. 71 – 83.
- TREPAT, C. A. (1995) *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico.* Barcelona. Graò.
- VALLS, R. y RADKAU, V. (1999) Una Didáctica de la Historia poco conocida. En: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona.
- YUMI, J. A. (Comp.) (2009) *La formación docente. Complejidad y ausencias.* Córdoba. Encuentro Grupo Editor.

Bibliografía complementaria

- ALONSO, M. Ernestina (1995) Ciencias Sociales sin proceso histórico?. Análisis de los nuevos contenidos básicos de Ciencias Sociales para la educación general. En *Revista Entrepasados. Año V. N° 8*, Buenos Aires.
- AMEZOLA, Gonzalo de y BARLETTA, Ana María (1992) Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de Historia y vuelta al secundario. En *Entrepasados N° 2*. Buenos Aires.
- BIXIO, Cecilia (2006) *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela.* Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- -----(2005) *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje.* Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- BRASLAVSKY, C. (1989). Los libros de texto en su contexto. FLACSO. Bs. As.
- BONVECCHIO de ARUANI, M. y MAGGIONI, B. (2006) *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes.* Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. Primera Parte.
- CARRETERO, M y LIMON, M: Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En *Infancia y Aprendizaje. N° 62-63*.
- CIBOTTI, E. (2004) *Una introducción a la enseñanza de la Historia Latinoamericana.* Buenos Aires. F.C.E.
- EIROS, Nélica (1998) La formación de profesores en la Provincia de Buenos Aires En *Anuario del IESH N° 13*. Tandil. UNCPBA
- FINOCCHIO, Silvia (1998) "Idas y vueltas en la enseñanza de la historia: la transformación brasileña". En *Entrepasados N°14*.
- GIACOBBE, M. (1997) *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales. 3er. Ciclo de E.G.B. y Polimodal.* Rosario. Serie Educación. Horno Sapiens Ediciones. Primera parte, págs. 13 a 119.
- MIGUEZ, Eduardo José.(1993) Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y el uso de fuentes en la escuela media en Argentina. En *Propuesta Educativa N° 7*.

- RADKAU GARCIA, V. (1998) Aprendizaje histórico. Algunas consideraciones y propuestas didácticas desde una óptica alemana. En: PEREZ SILLER, J. y RADKAU GARCIA, V. (Comp.) *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura de la enseñanza de la Historia*. México. Ducere.
- SANTOS LA ROSA, Mariano (2006) La consigna también es un texto ¿Obstáculo o facilitador en aprendizaje de la Historia? En: *Ensayos Académicos*. Bahía Blanca. Publicación periódica del Instituto Superior Pedro Goyena, Año VII, Nº 1.
- SPIEGEL, A. (2006) *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

6. Descripción de Actividades de aprendizaje.

Es necesario aclarar que para que los alumnos puedan cursar Didáctica Especial y Práctica Docente, deben conocer y respetar las normativas vigentes: *tener aprobadas la totalidad de las Asignaturas del Ciclo de Formación Docente (OCS. Nº 1163) y las establecidas por el Departamento en su plan de estudio.* (Reglamento para la Práctica Docente, O.C.A. Nº 1608/03)

1º CUATRIMESTRE

Durante la cursada se desarrollarán las siguientes actividades:

A. Clases teóricas:

- Se debatirá acerca de las expectativas que los alumnos tienen sobre la asignatura, sobre la docencia y el ejercicio de la misma.
- Se abordarán los aspectos específicos de la Didáctica de la Historia.
- Se solicitará la lectura previa de los textos propuestos por la cátedra, con el propósito de reflexionar acerca de ellos.
- Se realizarán puestas en común y se abrirá el debate sobre las lecturas efectuadas.

A. 1. De los alumnos:

- Producirán textos, integrarán fuentes bibliográficas, resolverán problemas, harán estudios de casos.
- Realizarán y recogerán información durante las observaciones de clases de otros docentes, en las diferentes escuelas.
- Harán una puesta en común de los registros obtenidos durante las mismas.
- Reflexionar sobre las observaciones realizadas a otros docentes.

B) Trabajos prácticos:

Los alumnos deberán:

- Profundizar y reflexionar sobre la relación entre cuestiones teóricas que se plantean y su trascendencia en la práctica didáctica.
- Aplicar los conocimientos teóricos adquiridos con el fin de replantear su práctica docente concreta, de acuerdo a las directrices y orientaciones de las instituciones donde realizarán sus prácticas.

2º CUATRIMESTRE

- Realización de las prácticas de acuerdo al reglamento existente y su plan de clases correspondientes.
- Tutoría y seguimiento del alumno practicante en forma individual.
- Participación de los grupos de reflexión quincenales.

- Elaboración de un informe final escrito, sobre su propia práctica, cruzando la información obtenida en las clases teóricas.

Observaciones y prácticas se desarrollarán en Escuelas de la DGCE de la Provincia de Buenos Aires, en Escuelas Privadas Laicas y Confesionales, en Escuelas para Adultos Municipales y en el Colegio de la U.N.M.d.P.

Observaciones: Durante el primer cuatrimestre, se deberán realizar 6 (seis) observaciones en 6 (seis) instituciones diferentes. El propósito de las mismas es que los alumnos conozcan la *gramática* de cada una de las escuelas y que obtengan elementos como para poder seleccionar una de ellas, a la hora de realizar sus prácticas. Al mismo tiempo, conozcan los aspectos intelectuales y socio-afectivos de los potenciales grupos con los que podrían llegar a practicar.

Prácticas: Se realizan durante el segundo cuatrimestre. Los alumnos antes comenzar sus prácticas, deberán realizar como mínimo, 3 (tres) observaciones del curso que elijan.³ El propósito de las mismas es conocer el grupo, participar de una de las clases asistiendo al profesor del curso, realizar un diagnóstico y planificar adecuadamente sus clases. Deberá estar 20 (horas) frente al curso que elijan.

Observación: Los alumnos que hayan aprobado la cursada durante el año lectivo correspondiente, pueden optar por realizar las prácticas durante el primer cuatrimestre del año lectivo posterior.

7. Cronograma de contenidos, actividades y evaluaciones.

1° CUATRIMESTRE

Núcleo temático 1:	3 clases
Núcleo temático 2:	3 clases
Núcleo temático 3:	3 clases
Núcleo temático 4:	3 clases

2° CUATRIMESTRE

Mientras el alumno está realizando las prácticas, deberá concurrir semanalmente, en horario establecido por la cátedra, a un encuentro con el profesor a cargo de la práctica, a los fines de analizar la marcha de su plan de trabajo y realizar ajustes o disipar dudas. Al mismo tiempo, se citará a los alumnos practicantes quincenalmente, para participar de los grupos de reflexión. La asistencia es obligatoria.

Los alumnos practicantes comenzarán a ser observados en la segunda semana de haber comenzado sus prácticas. Consideramos que durante la primera semana el alumno/practicante necesita *adaptarse* en el nuevo rol, establecer el vínculo con el grupo. De allí en más, serán supervisados por un integrante de la cátedra, semanalmente.

8. Procesos de intervención pedagógica.

Clase magistral	X
-----------------	---

³ Este requisito es independientemente de las observaciones realizadas con anterioridad.

Sesiones de discusión	X
Trabajo de campo (observaciones)	X
Estudio de casos	X
Sesiones de aprendizaje individual	X
Tutorías	X
Grupos de reflexión	X

9. Evaluación

Para aprobar el primer cuatrimestre se requerirá el 75% de asistencia a las clases prácticas, las 6 (seis) observaciones de clases en los cursos elegidos y la aprobación del informe acerca de las observaciones realizadas. Al mismo tiempo, se requerirá la entrega y aprobación de los trabajos prácticos en tiempo y forma. Ante el incumplimiento de las entregas, se tomará un parcial presencial escrito globalizador. Se requerirá al mismo tiempo, la participación en Aula Virtual y su intervención en los foros.

Para aprobar el segundo cuatrimestre se requiere: aprobación de las prácticas de residencia, haber realizado 3 (tres) observaciones en el curso donde realizará su experiencia y un mínimo de 20 (veinte) clases sucesivas en el curso a cargo.

Debe cumplir con el 100% de asistencia a sus clases, ser puntual, respetar las pautas de convivencia del establecimiento al que concurre y presentar el plan de clase general y las dos primeras planificaciones diarias, al menos, 48 hs. antes de comenzar sus prácticas. Además deberá presentar el plan de clase diario cada vez que el profesor observante asista a la clase.

Cada quince días deberá concurrir a los grupos de reflexión a los fines de socializar sus experiencias áulicas, solicitar asistencia, sacar sus dudas o pedir asistencia a los docentes de la cátedra.

La nota numérica de aprobación de las prácticas será de un mínimo de 6 (seis) puntos. Culminada la residencia, el alumno/practicante deberá presentar un informe final que consistirá en la exposición escrita de lo realizado durante sus prácticas. El informe incluirá, la planificación general y las diarias, el material entregado a los alumnos durante sus clases y una reflexión personal acerca de su experiencia.

Una vez finalizadas las instancias de evaluación (el informe acerca de las observaciones, las prácticas y el informe final) el alumno estará en condiciones de presentarse a la mesa final para obtener la nota final. La misma se obtendrá en el turno de mesa de examen correspondiente y se pasará la nota definitiva en actas, que resultará de considerar el desempeño de la totalidad de las actividades realizadas.

Observación: Las prácticas *pueden ser interrumpidas* ante el incumplimiento de las obligaciones detalladas más arriba, por fallas graves en el dominio de los contenidos mínimos sobre el tema por parte del practicante o frente a situaciones que produzcan perjuicios o daños a los alumnos bajo su responsabilidad. El alumno que desaprobe las prácticas, deberá recurrar la asignatura.

Prof. Silvia A. Zuppa

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO**

PLANO DE DISCIPLINA

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

1.2 DEPARTAMENTO HISTÓRIA

1.3 CURSO HISTÓRIA

1.4 DISCIPLINA: 1522S-04 TUTORAMENTO EM PRÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

1.5 CRÉDITOS 04

1.6 CARGA HORÁRIA: 140h

2 EMENTA

Buscando estabelecer um efetivo diálogo entre os conhecimentos adquiridos teoricamente e a prática pedagógica, no curso de licenciatura em História, a disciplina – Tutoramento em Prática de Ensino Fundamental e Médio – propõe perquirir as realidades escolares e compor projetos didáticos, capazes de promover conhecimento na História, no âmbito do ensino fundamental e médio. São necessárias reflexões a respeito da realidade da educação, bem como, o conhecimento de teorias sobre o aprendizado, para que seja possível a construção de um projeto didático coerente e sensível com relação ao aprendiz e ao contexto escolar.

3 OBJETIVOS

1. Observar, na perspectiva da pesquisa participante, o entorno escolar, as principais divergências e diferenças entre os processos educativos e as propostas escolares, a disciplina de Tutoramento em Prática de Ensino, irá priorizar a reflexão a cerca do planejamento coerente com as realidades apresentadas.
2. Identificar as contradições entre as propostas institucionais e a operacionalização do projeto educativo.
3. Propor diferentes técnicas para a abordagem dos conceitos e fatos trabalhados na disciplina de História, no ensino fundamental, bem como, avaliar a importância do Ensino da História, promoverá a elaboração de um projeto que irá intervir na proposta institucional ou na realidade escolar.
4. Conjuguar a definição de educação, enquanto epistemologia e política; e a relação entre o conhecimento científico e senso comum (conceito e experiência) ; teoria da passagem crítica do nível imediato do conhecimento ao nível político e a educação entendida em relação com a transformação social. Neste sentido a disciplina irá convergir para o trinômio – ação-reflexão-ação.
5. Organizar atividades experimentais e aulas práticas, para que seja possível a verificação da eficiência dos recursos didáticos para o ensino da História.

4 CONTEÚDO

Unidade I – História da educação

- 1.1 – Antiguidade Oriental e Ocidental
- 1.2 - Tradição Cristã e Feudal
- 1.3 - Renascimento e Humanismo Cristão
- 1.4 - Tradição Moderna
- 1.5 - Iluminismo
- 1.6 - Sistemas Nacionais pós revolução Francesa
- 1.7 - O Séc. XIX
- 1.8 - Séc. XX

Unidade II – Pensadores da Educação

- 2.1 – Sócrates, Platão e Aristóteles. – Santo Agostinho e São Tomás de Aquino.

- 2.2 – Lutero, Montaigne, Comênio, Locke e Rousseau.
- 2.3 – Pestalozzi, Froebel, Herbart e John Dewey.
- 2.4 – Durkheim, Montessori, Decroly e Claparède.
- 2.5 – Wallon, Alexander Neill, Makarenko, Freinet e Anísio Teixeira.
- 2.6 – Jean Piaget, Vygotsky, Rogers e Skinner.
- 2.7 – Hannah Arendt, Paulo Freire, Stenhouse e Emília Ferreiro.
- 2.8 – Florestan Fernandes, Edgar Morin, M. Foucault, Pierre Bourdieu e Howard Gardner.

Unidade III - **Atividades práticas**

- 3.1 – Organização de pesquisa – ação
- 3.2 – Preparação de aula e oficinas
- 3.3 – Recursos metodológicos

Unidade IV - **Ensino e Comunicação**

- 4.1 - Recursos de sala de aula (imagem e som)
- 4.2 - O cinema na sala de aula
- 4.3 - A TV, o Jornal e a História em quadrinhos como recursos pedagógicos.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A disciplina de Tutoramento em Prática de Ensino Fundamental e Médio sugere a pesquisa dos alunos do Curso de História no âmbito das práticas educativas e das realidades escolares, tanto na esfera privada quanto na pública. Portanto, desenvolver-se-á uma nova rotina de trabalho. Serão realizados encontros (conforme cronograma) para exposição, debate e sugestões, a partir da pesquisa realizada em escolas da rede pública (municipal e estadual) e na rede privada, nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Esta pesquisa será realizada em grupos e todo o suporte teórico será fornecido conforme necessidades e dúvidas que porventura surjam da observação participante. As leituras serão indicadas conforme solicitações ou dificuldades, para a resolução de problemas, surgidos na pesquisa. O trabalho transcorrerá fundado na observação assistemática, direta, participante e em equipe. Desta prática resultará um Diário de Pesquisa (pesquisa de campo) que permitirá debates, a investigação teórica e, por conseguinte, a elaboração de um projeto de intervenção pedagógica.

A disciplina também contemplará a organização de novas técnicas para a elaboração das aulas, bem como, a reflexão sobre as novas tecnologias na sala de aula.

6 RECURSOS

- Livros e apostilas utilizadas em escolas
- Data show
- Lâminas
- Quadro e giz
- Textos e bibliografia básica

7 PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A partir da problemática central da disciplina – *As diferenças entre propostas institucionais escolares no ensino da História nas séries fundamentais* – serão realizadas e avaliadas as seguintes tarefas:

- Leituras e debates (individual)
- Diário de Pesquisa de campo (individual)
- Apresentação e execução do projeto pedagógico (oficinas e material didático) – individual
 - Plano de aula do projeto pedagógico (em equipe)
 - Apresentação de oficinas com base na leitura dos pensadores na educação e das novas técnicas aplicadas à sala de aula.
 - Atividades no ambiente virtual.

Critérios de Avaliação:

1. Presença e presteza na elaboração e realização das tarefas
2. Organização do material didático e qualidade do mesmo
3. Conhecimento da teoria aplicada e do conteúdo da aula

4. Capacidade de resolver os problemas e tratar a subjetividade do ato de ensinar e aprender
5. Qualidade das informações compiladas das leituras e reveladas nas resenhas e debates
6. Capacidade de análise, interpretação e conclusão a cerca dos conteúdos teóricos, das observações práticas e do conteúdo histórico.

8 BIBLIOGRAFIA

8.1 BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. SP: PAZ e TERRA, 1996.

FREIRE, Paulo. Que fazer? Teoria e prática em educação popular. RJ: Vozes, 1991.

GILES, Thomas R. História da Educação. SP: EPU, 1987.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. O ensino de História e seu currículo. RJ: Vozes, 2006.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. SP: Cortez, 2000.

PINSKY, Jaime. O ensino da História e a criação do fato. SP: Contexto, 1992.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO**

PLANO DE DISCIPLINA

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

1.2 DEPARTAMENTO HISTÓRIA

1.3 CURSO HISTÓRIA

1.4 DISCIPLINA TUTORAMENTO EM PRÁTICA DE ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

1.5 CRÉDITOS 02 1.6 CARGA HORÁRIA 30

2 EMENTA

A disciplina de Tutoramento em Prática de Ensino de Jovens e Adultos propõe uma avaliação teórica e prática do ensino da História nos programas educacionais contemporâneos – EJA, Pré-vestibular, vídeo conferência, tele curso, curso técnico e supletivo, - na perspectiva de reforçar os argumentos para a qualificação da aula de História nestas instâncias. Recursos de comunicação e possibilidades de criação de novos espaços para o ensino da História serão o foco do trabalho desta disciplina.

3 OBJETIVOS

- Compreender a necessidade do estudo da História e a qualificação das aulas desta disciplina para diversos níveis de formação.
- Criar, a partir de observação e leitura, novos recursos, cursos e aulas de História para os segmentos de ensino em questão.
- Avaliar a qualidade das aulas e recursos técnicos no ensino da História para adultos.
- Elaborar programas que focalizem o ensino da História para adultos.
- Organizar seminários, palestras, conferências e cursos que atendam as necessidades contemporâneas para o ensino da História.

4 CONTEÚDO

UNIDADE I – Para quem ensinamos?

- 1.1 – O adulto e o aprendizado
- 1.2 - Educação e realidade em debate.
- 1.3 - O sujeito da educação – na educação.
- 1.4 - Ensinando a contemporaneidade.

UNIDADE II – Onde ensinamos?

- 2.1 – Realidade de cursos e aulas de História para jovens e adultos – pré-vestibular, supletivo, vídeo conferência, tele curso, cursos técnicos.
- 2.2 – Criação de espaços para novas aulas de História em espaços ainda não explorados.
- 2.3 – Elaboração de material didático e programas para novos cursos.
- 2.4 – Adequação dos conteúdos à realidade dos alunos.

UNIDADE III – Porque ensinamos?

- 3.1 – Seminários, conferências e comunicações – dinâmicas
- 3.2 – Aprender e ensinar – uma Arte?
- 3.3 – Recursos de comunicação para o ensino da História.
- 3.4 – O contexto e o conhecimento (do professor e do aluno).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Exposição dialogada
- Leituras obrigatórias
- Seminários
- Planejamento e confecção de programas novos para o ensino da História a jovens e adultos
- Planejamento e confecção de projetos pedagógicos para jovens e adultos.
- Pesquisa de campo.

6 RECURSOS

Bibliografia básica
Textos didáticos e apostilas
Data show
Vídeo

7 PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

1. Avaliação sem consulta e individual, a partir das leituras sugeridas
2. Projeto de programa para o ensino de História a jovens e adultos
3. Apresentação e elaboração de aula para jovens e adultos
4. Apresentação e confecção de material didático
5. Oficinas de técnicas para o desenvolvimento das práticas de ensino em História.

CRITÉRIOS:

- Presteza e presença na elaboração e realização de tarefas.
- Organização e qualidade do material didático
- Conhecimento da teoria aplicada e do conteúdo da aula.
- Capacidade de resolver problemas e tratar a subjetividade do ato de ensinar e aprender.
- Qualidade das informações compiladas das leituras e reveladas nas resenhas.
- Capacidade de análise e interpretação a cerca dos conteúdos teóricos, das observações práticas e do conteúdo histórico.

8 BIBLIOGRAFIA

8.1 BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GOZÁLEZ, Maria Fernanda. Ensino da História e Memória coletiva. POA: Artemed, 2007.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita – repensar a reforma e reformar o pensamento. RJ: Bertrand Brasil, 2000.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. SP: Edições Loyola, 1987.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. SP: COTEX, 1991.

SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto. Qual História? Qual ensino? Qual cidadania? São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1997.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO**

PLANO DE DISCIPLINA

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

1.2 DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

1.3 CURSO DE HISTÓRIA

1.4 DISCIPLINA: 1521H-04 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

2 EMENTA

A disciplina de Estágio Supervisionado divide-se em dois momentos, ao mesmo tempo distintos e complementares, sendo o primeiro compreendido por reflexões teórico-metodológicas e conceituais acerca do ensino da História, enquanto o segundo refere-se a questões de planejamento e desenvolvimento de ações de ensino formal junto a escolas de níveis fundamental e médio.

3 OBJETIVOS

1. Compreender o processo de constituição da História como disciplina de ensino e suas diferentes formas de abordagem, desde o século XIX até os dias de hoje.
2. Refletir sobre a utilização do livro didático como recurso para o ensino da História, seus limites e potencialidades.
3. Refletir sobre questões relativas à complexidade do conhecimento, à interdisciplinaridade e à avaliação, aplicadas ao ensino da História.
4. Planejar e desenvolver ações de ensino formal junto a escolas de níveis fundamental e médio.

4 CONTEÚDO

I. Reflexões teórico-metodológicas

- Conhecimento Complexo e Interdisciplinaridade
- Avaliação
- Livro Didático

II. Proposta de Ensino

- Questões de planejamento
- Micro aula

Ação nas escolas: observações, monitoria e estágio de ensino.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aulas expositivo-dialogadas

Seminários

Orientações individuais para o planejamento e desenvolvimento das atividades junto às escolas.

6 RECURSOS

Bibliografia indicada

Livros Didáticos

Jornais e revistas

Filmes

Data show

7 PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

PROCEDIMENTOS

1. Micro aula (10,0)
2. Prática de Ensino (10,0)
3. Relatório de Estágio (8,0)
4. Atividades da Plataforma Moodle (2,0)

CRITÉRIOS

1. Organização do material.
2. Capacidade de utilizar o tempo com coerência.
3. Capacidade de organizar os conteúdos para exposição e trabalho com alunos e colegas.
4. Compreensão das metodologias de ensino, como possibilidades para ensinar e promover o aprendizado.
5. Entendimento dos conceitos de avaliação, para verificação do aprendizado e confirmação da potencialidade das metodologias utilizadas para o ensino.
6. Conhecimento do conteúdo e dos conceitos trabalhados nas micro aulas e no estágio com os colegas e os alunos.
7. Capacidade de expor clara e corretamente os conteúdos selecionados para o trabalho na micro aula e na escola.
8. Comprometimento com o processo de ensino-aprendizado.
9. Disposição para reformulação das metodologias utilizadas, que não estiverem promovendo aprendizado.
10. Pontualidade e presteza nas aulas – universidade e escola.
11. Assiduidade.

OBSERVAÇÕES:

- 1. Todos os critérios serão verificados na prática pedagógica e nas apresentações de atividades teóricas (planos, relatórios e fichamentos)**
- 2. Todos os planos devem conter todas as partes sugeridas pela professora em aula, inclusive, anexos (esquemas de preparação de aula, imagens, mapas, etc.).**
- 3. Os alunos só passarão para a 2ª etapa, isto é, para as aulas na escola, depois da aprovação na micro aula. Enquanto o aluno não conseguir aprovação na micro aula, terá a chance de repeti-la e terá a oportunidade de ser avaliado por outros professores, ou banca, que trabalham com a área de formação de professores de História.**
- 4. Todos os problemas de sala de aula, quando o aluno estiver atuando na escola, devem ser colocados para a professora supervisora, que entrará em contato com a escola, imediatamente.**
- 5. ESTA DISCIPLINA APRESENTARÁ A MODALIDADE SEMIPRESENCIAL, E OS ENCONTROS VIRTUAIS SERÃO DE 15 EM 15 DIAS, MAS COMO A DISCIPLINA TEM ESPECIFICIDADES, NOS DOIS PRIMEIROS MESES, NOS ENCONTRAREMOS TODAS AS SEMANAS.**

8. BIBLIOGRAFIA

CABRINI, Conceição et alii. *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ESTEBAN, Maria Tereza. *O que sabe que erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

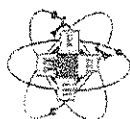
HORN, Geraldo B. e GERMINARI, Greyso D. *O Ensino de História e Seu Currículo. Teoria e Método*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MORIN, Edgar. *Cabeça bem-feita – repensar a reforma e reformar o pensamento*.

NIKITIUK, Sonia (org). *Repensando o ensino da História*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Marcos. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCHARTZMAN, Simon e BROCK, Colin (org). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO
SEÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: Ciências Humanas, Letras e Artes

DEPARTAMENTO: História

CÓDIGO: 504192

DISCIPLINA: Oficina de História I

Aulas teóricas: 52

Aulas práticas: 16

Carga horária total: 68 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Licenciatura em História

EMENTA

História e necessidades sociais de orientação no tempo. Pensar historicamente. Identidades e conhecimento histórico. Saberes históricos e saber histórico escolar. Produção de saberes históricos na ciência e no senso comum. A pesquisa como princípio do pensamento crítico, criativo e científico. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e práxis. Prática de investigação sobre a relação entre conhecimento histórico e as necessidades sociais de orientação temporal. A constituição da História como disciplina escolar.

OBJETIVOS

1. Articular a reflexão sobre o conhecimento histórico com a construção da consciência sobre a sua função social.
2. Refletir criticamente e cientificamente o ensino de História vinculando indissociavelmente a reflexão e prática educativa às múltiplas interpretações sobre a construção e reprodução do conhecimento Histórico.
3. Compreender os processos sociais de produção e circulação do conhecimento histórico e seu envolvimento na formação da identidade e consciência histórica do aluno que frequentará as aulas de História na escola.
4. Observar, investigar e produzir conhecimento sobre a realidade escolar e do ensino de História.
5. Recuperar e problematizar a historicidade do ensino da História.
6. Refletir sobre os problemas e virtuais soluções para o ensino escolar da História.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA

1. INDISSOCIABILIDADE ENTRE A PESQUISA E O ENSINO - 8 aulas
 - 1.1 Para a Ciência em Geral
 - 1.2 Na Didática da História
2. CONHECIMENTO HISTÓRICO - 8 aulas
 - 2.1 Características gerais
 - 2.2 Relações com o ensino e a aprendizagem

3. ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA - 8 aulas
 - 3.1 Desmistificando a pesquisa
 - 3.2 Uma atitude cotidiana
 - 3.3 A pesquisa em Ciências Humanas e no Ensino de História
4. OFICINA DE CONHECIMENTO HISTÓRICO EXTRA-ESCOLAR - 12 aulas
 - 4.1 Concepção, planejamento, execução e avaliação de projeto coletivo de pesquisa sobre o conhecimento histórico e o ensino da História (aprendizagem não-formal)
5. ENSINO ESCOLAR DA HISTÓRIA - 8 aulas
 - 5.1 Origens
 - 5.2 Desenvolvimento
 - 5.3 Características atuais
6. PESQUISA EM EDUCAÇÃO / DIDÁTICA DA HISTÓRIA - 16 aulas
 - 6.1 Atividade de pesquisa educacional
 - 6.2 Levantamento e sistematização dos problemas atuais do ensino da História
 - 6.3 Projeto de pesquisa: Elaboração
 - 6.4 Projeto de pesquisa: Aplicação
 - 6.5 Projeto de pesquisa: Avaliação coletiva
7. PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA - 8 aulas

METODOLOGIA EMPREGADA NA DISCIPLINA

- Discussão em sala da bibliografia selecionada
- Elaboração e aplicação coletiva de projetos de investigação
- Plenárias de avaliação dos resultados dos projetos desenvolvidos
- Desenvolvimento de relatórios de leitura individuais

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

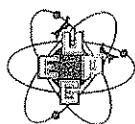
1. CERRI, Luis Fernando et al. (org.) **Ensino de História educação: olhares em convergência**, v. 2. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2012.
2. _____. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2011.
3. _____. **Oficina de História I**. Ponta Grossa: NUTEAD-UEPG, 2009.
4. DEMO, Pedro. **Pesquisa – princípio científico e educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
5. FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
6. FONSECA, Thais Nívia L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
7. FURET, François. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, s.d.
8. GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
9. RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.
10. _____. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

Aprovado em Reunião Departamental no dia ____ de _____ de 2014.

CHEFE

Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia ____ de _____ de 2014.

COORDENADOR(A)



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO: HISTÓRIA
DISCIPLINA: OFICINA DE HISTÓRIA II
CÓDIGO: 504126

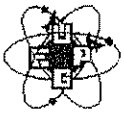
Carga Horária Total: 68 horas

Destina-se para o curso de: LICENCIATURA EM HISTÓRIA

EMENTA: Conhecimento e meios de comunicação de massa - Comunicação e educação - Mídia, controle social e dominação cultural – Linguagens dos diferentes meios e recursos para o ensino da História - Metodologia da História e Metodologia do Ensino da História – Documento histórico: papel na pesquisa e no ensino da História - Oficina de produção de atividades e materiais didáticos a partir de diferentes linguagens.

OBJETIVOS

- Refletir sobre a relação entre os meios de comunicação de massa e o ensino de história, em suas oportunidades e limitações pedagógicas.
- Discutir subsídios teóricos e práticos para a dinamização da prática docente.
- Conhecer e analisar criticamente os múltiplos meios disponíveis para o trabalho educativo da disciplina.
- Elaborar recursos didáticos para o ensino de história a partir dos meios de comunicação.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA:

Nº DA UNIDADE	CONTEÚDOS	Nº DE HORAS / AULA
1	Ver, ler e aprender História numa sociedade de mídia <ul style="list-style-type: none">▪ Mídia, poder, conhecimento e educação▪ Mídia e formação da consciência histórica▪ Comunicação de massas, indústria cultural, oralidade e cultura escrita	12
2	O uso escolar do documento histórico da imprensa <ul style="list-style-type: none">▪ Definição e problematização de documento histórico	06
3	<ul style="list-style-type: none">▪ Elaboração de atividade didática com documento histórico	08
	Ensino de História e Publicidade como documento histórico	08
4	<ul style="list-style-type: none">▪ Peças publicitárias como fonte▪ Publicidade e ensino de História▪ Elaboração de atividade didática com publicidade	
5	Ensino de História e Música <ul style="list-style-type: none">▪ Elaboração de atividade didática	08
	Ensino de História e imagens estáticas	08
6	<ul style="list-style-type: none">▪ Fotografia e iconografia▪ Elaboração de atividade didática com imagens	
	Ensino de História e Cinema	08
7	<ul style="list-style-type: none">▪ Cinema e História▪ Elaboração de atividade didática a partir do cinema	
	Quadrinhos e História	08
	<ul style="list-style-type: none">▪ As Histórias em Quadrinhos como fonte▪ Os quadrinhos no ensino de História	
	Seminário de avaliação	02

METODOLOGIA

- Discussão da bibliografia selecionada
- Elaboração orientada de instrumentos didáticos individualmente e em grupo
- Seminários



BIBLIOGRAFIA BÁSICA (até 10 obras)

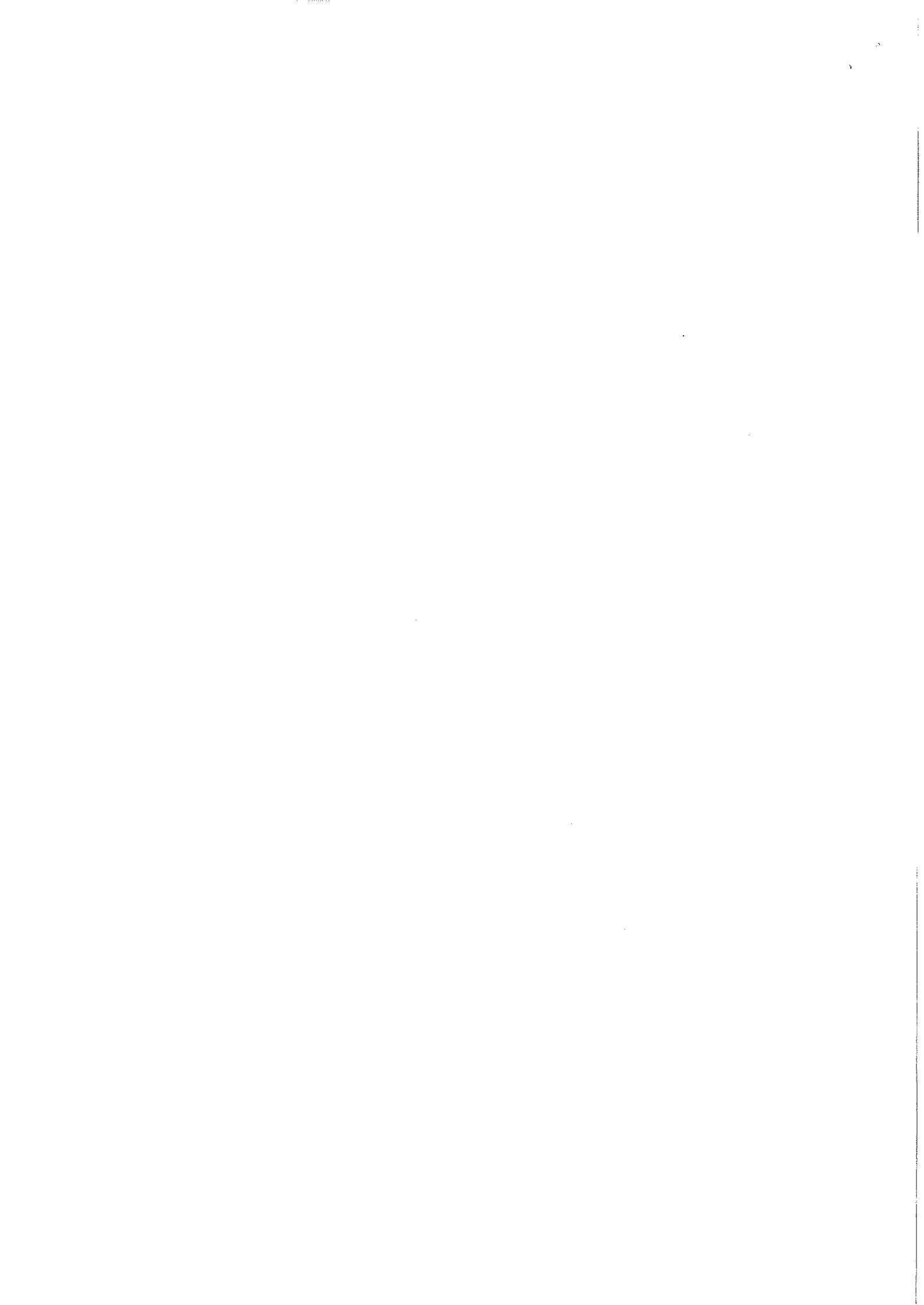
1. ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005
2. ALMEIDA, Milton J. de. Imagens e sons: a Nova Cultura Oral. São Paulo: Cortez
3. BONIFÁCIO, Selma de F; CERRI, Luis F. História em Quadrinhos: conhecimento histórico e comunicação de massa no espaço escolar. In: Anais da Anpuh. Londrina: UEL, 2005.
4. CERRI, Fernando Luis. A política, a propaganda e o ensino da história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 319-331, set./dez. 2005.
5. FERRO, Marc. O conhecimento histórico, os filmes, as mídias. In: Revista O Olho da História. N. 6. Salvador: UFBA. Disponível em: [http://www.oohodahistoria.ufba.br/revista6.php].
6. FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. In: FONSECA et al. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
7. NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. SP: Contexto, 2002.
8. SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. SP: Contexto,
9. SCHMIDT, Maria A. M. S. Publicidade como documento histórico. In: SCHMIDT et al. O uso escolar do documento histórico: ensino e metodologia. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1997.
10. SCHMIDT, Maria A. M. S. O uso escolar do documento histórico. In: SCHMIDT et al. O uso escolar do documento histórico: ensino e metodologia. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1997.

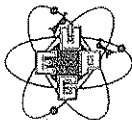
Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia _____ de _____ de _____.

CHEFE

Registrado em Reunião Departamental no dia _____ de _____ de _____.

COORDENADOR (A)





Universidade Estadual de Ponta Grossa
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: Ciências Humanas, Letras e Artes

DEPARTAMENTO: História

DISCIPLINA: Oficina de História III

CÓDIGO: 504127

Carga Horária Total: 68 horas - semestral

Destina-se para o curso de: Licenciatura em História

EMENTA

Memória e Ensino de História em espaços não-escolares - História, Memória e Educação - Lugares de Memória - Arquivos e Museus - Patrimônio Histórico - Instituições da sociedade civil e mobilização do conhecimento histórico na fundamentação das idéias e ação social - elaboração de prática pedagógica a partir de espaços não-escolares de ensino de História

OBJETIVOS

- 1 - Articular os temas de memória, patrimônio e ensino de História no contexto da formação dos professores.
- 2 - Compreender as linhas gerais das discussões contemporâneas sobre patrimônio histórico.
- 3 - Estudar as relações entre as demandas sociais por orientação histórica e a produção de registros históricos, monumentos e fundos documentais.
- 4 - Experimentar a elaboração de atividades didáticas a partir de arquivos, museus, monumentos e demais espaços públicos ou privados de emissão de discursos históricos.



ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA:

Nº DA UNIDADE	CONTEÚDOS	Nº DE HORAS/AULA
1	Documento - monumento: fundamentação teórica sobre a temática do curso Memória, documento, monumento Patrimônio histórico e patrimônio cultural Educação patrimonial e direito à memória Lugares de memória Monumentos Praças	20
2	Instituições de preservação da Memória	8
3	Produção de roteiros didáticos para trabalho de campo de escolares com museu local	16
4	Atividade prática com monitoria de alunos em museu	8
5	Estudo de campo – museus regionais	16

METODOLOGIA

O curso será baseado em aulas teóricas e debates a partir da bibliografia selecionada e na realização de atividades de campo monitoradas e registradas, que resultarão em roteiros



BIBLIOGRAFIA BÁSICA (até 10 obras)

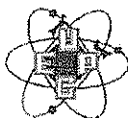
1. ALMEIDA ET AL. Relação museu / escola: realidade e perspectivas In: ANAIS 2o. Encontro Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1996., p. 351-362.
2. FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 265-76, set. 92/ago. 93.
3. GERMINARI, Geysa D. O uso de documentos em estado de arquivo particular no ensino de história no ensino fundamental. In: SCHMIDT e CAINELLI (orgs.) III Encontro Perspectivas do Ensino de História, Curitiba: Aos 4 Ventos, 1999.
4. GUILHOTTI. Pensamos historicamente dentro de um museu de história? In: ANAIS 2o. Encontro Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1996, P. 454-462.
5. HOBSBAWN, E.J. e RANGER, T. A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
6. MILO, Daniel. Les noms de rues. In": NORA, Pierre (org.)Les Lieux de Mémoire II - La Nation. Paris, Gallimard,1986, p. 283-315.
7. NIDELCOFF, Maria T. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo: Brasiliense, 1979.
8. POSSAMAI, Zita R. Museu e arquivo: laboratórios de aprendizagem e descobertas. In: LENSKIJ e HELFER (orgs.). A memória e o ensino de História. Santa Cruz do Sul, SC: Edunisc; São Leopoldo, RS: ANPUH-RS, 2000, p. 97-106.
9. POSSAS, Lídia M.V. Rastreado Pistas: a observação nas praças da cidade. Revista Brasileira de História. São Paulo: v. 13, n. 25-26, p. 233-239, set. 92/ago. 93.
10. SILVA, Marcos. História: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia _____ de _____ de _____.

COORDENADOR(A)

Registrado em Reunião Departamental no dia _____ de _____ de _____.

CHEFE



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO
SEÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: Ciências Humanas, Letras e Artes

DEPARTAMENTO: História

CÓDIGO: 504195

DISCIPLINA: Prática de História Antiga e Medieval

Aulas teóricas: 34

Aulas práticas: 34

Carga horária total: 68 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Licenciatura em História

EMENTA

A importância social do conhecimento em História Antiga e Medieval. Antiguidade e Medievalismo nas propostas curriculares e materiais didáticos. Análise de temas específicos da área nos meios de comunicação de massa.

OBJETIVOS

1. Proporcionar a reflexão didática sobre os conteúdos de História Antiga e Medieval, nas interfaces entre a historiografia, a cultura e a educação formal.
2. Discutir a historicidade e a construção das tradições seletivas que constituíram a presença desses conteúdos no ensino de história nas escolas.
3. Avaliar os processos de produção e reprodução de conhecimentos em História Antiga e Medieval em materiais didáticos e produções de arte e entretenimento.
4. Exercitar a análise crítica das representações sociais, currículos e programas, livros didáticos e produtos de mídia envolvendo os conteúdos de História Antiga e Medieval.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA

1. O QUE É A REFLEXÃO DIDÁTICA? - 6 h

- 1.1 Definição.
- 1.2 Fundamentos teóricos.
- 1.3 Funções.
- 1.4 Exemplos.

2. REFLEXÃO DIDÁTICA SOBRE A HISTÓRIA ANTIGA- 10 h

- 2.1 Da história sagrada à história profana: civilizações antigas no foco da cultura judaico - cristã.
- 2.2 Características e problemas do modelo dominante de ensino da história antiga: eurocentrismo, enciclopedismo e cinquenta séculos em trinta semanas.
- 2.3 A crise atual do ensino de História Antiga: o primado de entender o presente conduz à renúncia ao passado distante?
- 2.4 Reflexos dos conteúdos de História Antiga na cultura em geral e nas manifestações artísticas.

3. OFICINAS DE HISTÓRIA ANTIGA - 18 h

3.1 Elaboração coletiva de levantamento de dados, reflexões didáticas, conteúdos, métodos e recursos para o ensino de temas da História Antiga.

4. REFLEXÃO DIDÁTICA SOBRE HISTÓRIA MEDIEVAL - 18 h

4.1 O surgimento da história medieval como matéria de ensino: a cristandade, o renascimento e o romantismo.

4.2 Temas e problemas no ensino de história medieval na realidade contemporânea.

4.3 Reflexos dos conteúdos de História Antiga na cultura em geral e nas manifestações artísticas.

5. OFICINAS DE HISTÓRIA MEDIEVAL - 16 h

5.1 Elaboração coletiva de reflexões didáticas, conteúdos, métodos e recursos para o ensino de temas da História Medieval.

METODOLOGIA EMPREGADA NA DISCIPLINA

1. Aulas expositivas dialogadas.
2. Estudo individualizado de bibliografia indicada e fóruns de discussão bibliográfica em sala de aula e por meios eletrônicos.
3. Oficinas de reflexão e produção de conhecimentos e recursos didáticos no ensino de História Antiga e Medieval.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

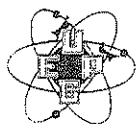
1. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Rev. Bras. História**, São Paulo, 13 (25/26), 193-221, set.92 / ago.93.
2. CERRI, L.F. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**. Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan.-jun. 2013.
3. FUNARI, P. P. A. Poder, Imposição, Posição no Ensino de História Antiga: da Passividade Forçada à Produção de Conhecimento. **Revista Brasileira de História**, v. 15, p. 257-264, 1988.
4. FUNARI, P. P. A. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, prática e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 95 - 108.
5. LANGER, Johnni. O ensino de História Medieval pelos quadrinhos. **História, imagem e narrativas**, n. 8, abril/2009.
6. MACEDO, J.R. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, prática e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 109 - 126.
7. OLIVEIRA, Núcia A. S. de. O estudo da Idade Média em livros didáticos e suas implicações no Ensino de História. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010.
8. RODRIGUES, Renata Cardoso Belleboni. Reflexões no ensino da História Antiga. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v. 4, n. 7, ago./dez. 2012.
9. SILVA, Edlene Oliveira. Lições sobre a Idade Média: representações do medievo nos livros didáticos de ensino fundamental. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. 18, 19 e 20 de abril de 2011– Florianópolis/SC. Disponível em <http://abeh.org/trabalhos/GT10/tcompletoedlene.pdf>. Acesso em 12/02/2013.
10. SILVA, Gilvan Ventura da; GONÇALVES, A. T. M. Algumas reflexões sobre o conteúdo de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. **História & Ensino** (UEL), Londrina, v. 7, p. 123-141, 2001.

Aprovado em Reunião Departamental no dia ____ de _____ de 2015.

CHEFE

Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia ____ de _____ de 2015.

COORDENADOR(A)



Universidade Estadual de Ponta Grossa

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

DIVISÃO DE ENSINO

SEÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes

DEPARTAMENTO: Departamento de História

CÓDIGO: 504197

DISCIPLINA: PRÁTICA DE HISTÓRIA DO BRASIL

Aulas teóricas:

Aulas práticas:

Carga horária total: 68 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Licenciatura em História

EMENTA:

A importância social do conhecimento em História do Brasil. A história brasileira nas propostas curriculares e materiais didáticos. Análise de temas específicos da área nos meios de comunicação de massa.

OBJETIVOS

1. Compreender a importância social do conhecimento sobre História do Brasil;
2. Conhecer as orientações sobre o ensino de História do Brasil nas propostas curriculares nacionais e estaduais;
3. Entender a construção social do conhecimento histórico;
4. Analisar as abordagens feitas nos livros didáticos de História;
5. Analisar como temas da História do Brasil são abordados nos meios de comunicação de massa: televisão, cinema, jornais, revistas, música.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA

ASSUNTO	Nº DE HORAS-AULA
1. A mediação didática da História do Brasil	04
2. A importância social do conhecimento em História do Brasil	14
3. A História do Brasil nas propostas curriculares: nacionais e estaduais (PCN e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná) – Oficinas de análise dos materiais	12
4. A História do Brasil nos livros didáticos de História - Oficinas de	14

análise dos materiais	
5. A História do Brasil nos meios de comunicação de massa	04
6. A História do Brasil na televisão, no cinema jornais, revistas e na música	20

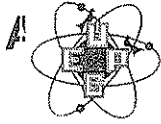
TOTAL 68 horas-aula

METODOLOGIA EMPREGADA NA DISCIPLINA

1. Aulas expositivas
2. Seminários e trabalhos em grupo
3. Oficinas de produção didática
4. Oficinas de análise de materiais didáticos
5. Oficinas de análise de meios de comunicação de massa

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. SP: Contexto, 2003. P. 185-204.
2. PINSKY Jaime; PINSKY Carla B. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. SP: Contexto, 2003. P. 17-36.
3. LAVILLE, Christian A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. In: Revista Brasileira de História. SP, v. 19, n° 38, p. 125-138. 1999.
4. SILVA, Alexander; CARRETERO, Mario. Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. In: CARRETERO, M. La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires: Paidós, 2010.
5. DÂNGELO, Newton. Ouvindo o Brasil: O ensino de História pelo Rádio – décadas de 1930/1940. Ver. Bras. História, v. 18, n. 36, SP, 1998.
6. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História. 2008
7. Parâmetros Curriculares Nacionais
8. CAPELATO, Maria Helena. Imprensa e História do Brasil. São Paulo: Contexto; EdUSP, 1988, p. 20-26
9. GUARESCHI, Pedrinho A. Mídia E Democracia: o quarto versus o quinto poder. Revista Debates, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 6-25, jul.-dez. 2007.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO
SEÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: Ciências Humanas, Letras e Artes

DEPARTAMENTO: História

CÓDIGO: 504196

DISCIPLINA: Prática de História Moderna e Contemporânea

Aulas teóricas: 34

Aulas práticas: 34

Carga horária total: 68 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Licenciatura em História

EMENTA

A importância social do conhecimento em História Moderna e Contemporânea. Modernidade e contemporaneidade nas propostas curriculares e materiais didáticos. Análise de temas específicos da área nos meios de comunicação de massa.

OBJETIVOS

1. Proporcionar a reflexão didática sobre os conteúdos de História Moderna e Contemporânea, nas interfaces entre a historiografia, a cultura e a educação formal.
2. Discutir a historicidade e a construção das tradições seletivas que constituíram a presença desses conteúdos no ensino de história nas escolas.
3. Avaliar os processos de produção e reprodução de conhecimentos em História Moderna e Contemporânea em materiais didáticos e produções de arte e entretenimento.
4. Exercitar a análise crítica das representações sociais, currículos e programas, livros didáticos e produtos de mídia envolvendo os conteúdos de História Moderna e Contemporânea.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA

1. REFLEXÃO DIDÁTICA SOBRE A HISTÓRIA MODERNA- 16 h

- 1.1 Historicidade, cultura e poder na periodização e nos conteúdos da História Moderna.
- 1.2 Reflexos dos conteúdos de História Moderna na cultura em geral e nas manifestações artísticas.
 - 1.2.1 Descobrimiento da América
 - 1.2.2 Reforma e contra-reforma

2. OFICINAS DE HISTÓRIA MODERNA - 18 h

- 2.1 Elaboração coletiva de levantamento de dados, reflexões didáticas, conteúdos, métodos e recursos para o ensino de temas da História Moderna.

3. REFLEXÃO DIDÁTICA SOBRE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA - 18 h

- 3.1 Temas e problemas no ensino de história contemporânea na realidade atual.
 - 3.1.1 O desafio da história recente

3.2 Reflexos dos conteúdos de História Contemporânea na cultura em geral e nas manifestações artísticas.

3.2.1 Guerra

3.2.2 Revoluções

4. OFICINAS DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA - 16 h

4.1 Elaboração coletiva de reflexões didáticas, conteúdos, métodos e recursos para o ensino de temas da História Contemporânea.

METODOLOGIA EMPREGADA NA DISCIPLINA

1. Aulas expositivas dialogadas.
2. Estudo individualizado de bibliografia indicada e fóruns de discussão bibliográfica em sala de aula e por meios eletrônicos.
3. Oficinas de reflexão e produção de conhecimentos e recursos didáticos no ensino de História Moderna e Contemporânea.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

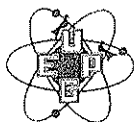
1. CERRI, L. F. O historiador na reflexão didática. *História & Ensino*. Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan.-jun. 2013.
2. CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* - Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.
3. FERRO, M. *O século XX explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
4. FRANCO, M; LEVÍN, Florência. El pasado cercano en clave historiográfica. In: _____ (comps.). *Historia reciente*. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007.
5. KARNAL, L. A História Moderna na sala de aula. In: _____ (org.). *A história na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 127-142.
6. MARQUES, A.; BERUTTI, F.; FARIA, R. *História Moderna através de textos*. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2005.
7. _____. *História Contemporânea através de textos*. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2005.
8. MARTINS, M.B.; MATOS, J.S. Ensino de História Moderna no livro didático: representações dos gêneros. Simpósio Nacional de História da ANPUH. Natal, ANPUH, 2013.
9. NAPOLITANO, M. Pensando a estranha história sem fim. In: _____ (org.). *A história na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 163-184.
10. VOVELLE, M. *A Revolução Francesa explicada à minha neta*. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

Aprovado em Reunião Departamental no dia ____ de _____ de 2015.

CHEFE

Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia ____ de _____ de 2015.

COORDENADOR(A)



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: Ciências Humanas, Letras e Artes

DEPARTAMENTO: Métodos e Técnicas de Ensino

DISCIPLINA: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE HISTÓRIA I

CÓDIGO: 5031

Carga Horária Total: 204 h/a (102 horas - sala de aula)
(102 horas – campo de Estágio)

Destina-se para o curso de: Licenciatura em História

2014

EMENTA

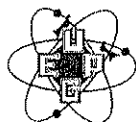
Concepções historiográficas e educacionais vigentes no ensino de História, na educação básica. Objetivos do ensino de História na educação básica. Problematização de conceitos e práticas. Modalidades de avaliação no ensino de História, na educação básica. Investigação da realidade educacional. Elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação e/ou ação no espaço escolar e em outras realidades educacionais. Organização e apresentação de relatórios.

OBJETIVOS GERAIS

- Fundamentar a análise da função da disciplina História no projeto educacional da escola e/ou do sistema escolar;
- Refletir sobre o papel do educador (professor de História) como agente participante e um dos responsáveis no processo de transformação e aperfeiçoamento da sociedade brasileira;
- Subsidiar cientificamente os acadêmicos-estagiários para a construção de uma práxis docente, vinculando teoria e prática, rumo à atualização didático-pedagógica;
- Oportunizar o desenvolvimento de experiências pedagógicas que contribuam para a formação inicial e continuada de professores;
- Favorecer a integração entre Universidade e comunidade escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

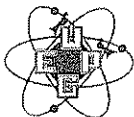
- Reconhecer o Estágio Supervisionado como campo de conhecimento em que se articulam conhecimento histórico, historiográfico e educacional, tendo em vista a construção da práxis docente.
- Analisar criticamente objetivos, concepções teórico-metodológicas e materiais referentes ao ensino-aprendizagem de História;
- Elaborar propostas atualizadas, diversificadas e alternativas para o ensino de História em face de análise dos objetivos, concepções teórico-metodológicas, materiais e níveis a que se destinam;
- Desenvolver atividades de observação/participação e docência das propostas elaboradas;
- Avaliar criticamente as propostas elaboradas e os resultados das experiências didáticas realizadas.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA:

	CONTEÚDO	Nº DE HORAS /AULA
01	Apresentação: alunos – professor – disciplina (02 horas) - Dinâmica de apresentação - Disciplina: Objetivos, conteúdos, metodologia e sistema de avaliação. - Expectativas sobre o Estágio	02
02	Formação do Professor de História (10 horas) - Concepções sobre estágio supervisionado - O estágio supervisionado como campo de conhecimento na formação inicial e continuada de professores - O Estágio Supervisionado e a construção da identidade docente; - A área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e a relação com as demais disciplinas, no currículo dos cursos de licenciatura - Desafios atuais do professor de História - Ética e competência docente	10
03	O ensino de História no Brasil: perspectivas (06 horas/aulas) - Problemas e perspectivas no ensino de História no final do século XX. - Ensino de História no século XXI: perspectivas atuais	06
04	Concepções historiográficas e ensino de História (10 horas-aulas) - As concepções historiográficas presentes no ensino de História - Concepções teórico-metodológicas do ensino de História na prática do professor. - Conceitos e/ou categorias históricas no ensino.	10
05	A Educação Básica e o ensino de História: Ensino Fundamental, (10 horas) - O ensino de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais - As Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Fundamental (6º - 9º ano) - Normativas das diretrizes curriculares da educação básica	10
06	Investigação do ensino de História (26 horas) - Fundamentação teórico-metodológica (04 horas) - Elaboração do Projeto de Pesquisa:- Ensino de História no contexto da escola (04 horas) - Desenvolvimento da pesquisa de campo (08 horas/aulas) a) Reconhecendo o Projeto Político Pedagógico, Planos de Cursos e Programas anuais de História b) Identificando as concepções historiográficas na prática docente, frente ao referencial bibliográfico e materiais didáticos utilizados pelo professor c) Análise da realidade frente às propostas atuais para o ensino de História. - Orientações para elaboração relatório final (02 horas) - Produção Relatório final da pesquisa (08 horas)	18 + 08
07	Concepções e metodologias alternativas no ensino de História (30 horas) - Construção e produção de conhecimento histórico	30



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA:

A metodologia adotada decorre da própria natureza “teórico-prática” da disciplina, portanto baseada em exposições dialógicas conduzidas pelo professor, apoiadas em leituras de textos selecionados como embasamento teórico-metodológico às atividades a serem desenvolvidas. E, orientações ao planejamento, supervisão à realização das atividades e, avaliação das três fases do processo docente.

- Desenvolvimento das atividades junto aos alunos da educação básica – anos finais do ensino fundamental e professores atuantes no ensino de História.
- Avaliação contínua das atividades de estágio, por meio de seminários e reencaminhamentos necessários.

AValiação

Será efetivada de forma contínua e cooperativa, entre professor orientador de estágio e acadêmicos, valorizando-se o modo como o(a) acadêmico(a) desenvolve as atividades previstas no seu processo de relação teoria-prática considerando-se os critérios estabelecidos pelo sistema de avaliação da disciplina, de acordo com o regulamento dos estágios das licenciaturas.

REFERÊNCIAS:

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia**. Campinas; São Paulo: Papyrus, 2001. p. 13-27.
- “ ----- **Manual de técnicas: de dinâmicas de grupo de sensibilização de ludopedagogia**. 15 ed, Petrópolis, RJ: 1998.
- “ ----- **Um método para o ensino fundamental: o projeto**. 2 ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2001.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 2 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 94-104.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; EBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006, p. 19-36.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2 ed., Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. (Coleção formação de professores).
- BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- “ ----- **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em formação: ensino fundamental).
- “ ----- (org). **Dicionários de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1997.
- “ ----- Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros curriculares**

	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos/categorias históricos - Ensino pela pesquisa - História temática no ensino - História local/regional no ensino - Patrimônio cultural e ensino de História - Técnicas pedagógicas - Estratégias de ensino. 	
08	<p>Avaliação e ensino de História (08 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepção avaliação processual; - Sistema de avaliação; - Instrumentos de avaliação. 	08
09	<p>Experienciando o ensino de História nas séries finais do Ensino Fundamental (40 horas/aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento e execução de experiências didáticas: ensino fundamental. Inserção no cotidiano escolar: (planejamento/execução/avaliação) - observação – 15 horas – 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental <ul style="list-style-type: none"> - 02 horas (educação inclusiva – turma com professor intérprete. - participação – 10 horas-aulas (1 turma escolhida – ensino regular) - planejamento e avaliação: 07 horas-aulas - direção – 06 horas-aulas (ou 1 unidade do conteúdo mais 1 aula para avaliação do conteúdo trabalhado). 	40
10	<p>Seminário de avaliação da Docência nas séries finais do Ensino Fundamental (4 horas)</p>	04
11	<p>Pesquisa histórica (atividade em duplas) (36 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - elaboração do projeto de pesquisa articulando história local e nacional seguindo - Linhas de Pesquisa: História Religiosa - Urbanização e Patrimônio -Mundos do Trabalho - Manifestações Culturais -Educação - Histórias de Vida -História da Industrialização - História dos Transportes (06 horas) - Seminário de apresentação Projeto – discussão colegas e orientador (04 horas) - divulgação na escola e convite aos alunos/inscrições (04 horas) - Desenvolvimento do projeto <ul style="list-style-type: none"> -> apresentação e fundamentação do projeto junto a alunos (04 horas) -> Contato com as fontes históricas (02 horas) -> Coleta e análise dos dados (06 horas) -> elaboração relatório final (08 horas) -> apresentação resultados - contexto escolar alunos participantes (02 horas). 	36
12	<p>Oficina Pedagógica no ensino fundamental - em espaços educativos formais ou não formais (18 horas/aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de projeto e material didático (8 h) - Apresentação e divulgação do projeto (04 h) - Execução (4 h) - Avaliação (2 h) 	18
13	<p>- Seminário Final – Avaliação da disciplina (04 horas/aula)</p>	04

nacionais: 3º e 4º ciclos. ensino fundamental. Brasília, 1998.

----- “----- . Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais:** 3º e 4º ciclos. ensino fundamental. Brasília, 1998.

----- “----- . **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais: ética/ Secretaria de Educação Fundamental.

CABRINI, Conceição (et al) **Ensino de história:** revisão urgente. São Paulo: EDUC, 2000.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.) **Educação histórica:** teoria e pesquisa. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

CITRON, Suzanne. **Ensinar a história hoje:** a memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizonte, 1990, p. 115-131.

FERNANDES, José Ricardo Oria. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: **Cadernos CEDES 67 – Ensino de história: novos horizontes.** 1 ed, set./dez, 2005. p. 378-388.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima (org.). **Ensino de história:** reflexões e novas perspectivas. Salvador: Quarteto, 2004.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação.** (trad. Wladimir Araújo). 2 ed. São Paulo: IBRASA, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizagens. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** (trad. Atílio Bruneta). 8 ed. , Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Ciências sociais da educação).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover as setas do caminho.** 6 ed, Porto Alegre: RS: Mediação, 2004.

IMBERNÓN. Francisco. (org.). **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. trd. Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

LUPORINI, Teresa Jussara e CERRI, Luís Fernando. **Marcos referenciais da história de Ponta Grossa:** uma nova abordagem para o ensino de história. (projeto de ensino e de atividade extensionista). Ponta Grossa, UEPG, 1996.

MANIQUE, Antonio Pedro. **Didática da história: patrimônio e história local.** Lisboa Texto, 1994, parte 2, nº I

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo:** a produção do conhecimento em aula. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

-----“----- . **Prova:** um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2006.

NIKITIUK, Sônia M. L. Ensino de história: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: -----“ ----- **Repensando o ensino de História.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 09-25.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - Superintendência de Educação – Diretrizes para o ensino fundamental – História. Diretrizes para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries) – História. Curitiba: 2009..

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Novos temas na aula de história.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

----- “----- . **Fontes históricas.** 2 ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato.** 11 ed. São Paulo: 2004.

SCARPATO, Marta (org). **Os procedimentos que fazem a aula acontecer.** São Paulo: AVERCAMP, 2004.

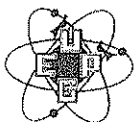
SCHMIDT, Maria Auxiliadora Schmidt; BARCA, Isabel; MARTINS. **JÖRN RÜSEN e o ensino de história.**

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (orgs) III Encontro **Perspectivas do ensino de história.** Curitiba: Aos Quatro ventos, 1999.

-----“-----**Ensinar história.**Scipione.2004.(Pensamento e ação no magistério).
SELBACH, Simone. (sup.). **História e didática.** Petrópolis,RJ:Vozes, 2010.
SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
SILVA, Marcos. FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI:** em busca do tempo entendido. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.
VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança por uma prática transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino:** por que não ? 10 ed. Campinas,SP: Papyrus,1991

REGISTRADO EM REUNIÃO DEPARTAMENTAL NO DIA ____ DE _____ DE 2014.

CHEFE DO DEPARTAMENTO



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: Ciências Humanas, Letras e Artes

DEPARTAMENTO: Métodos e Técnicas de Ensino

DISCIPLINA: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE HISTÓRIA II

CÓDIGO: 5031

Carga Horária Total: 204 h/a (68 horas)

(136 horas em campo de estágio)

Destina-se para o curso de: Licenciatura em História

2014

EMENTA

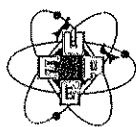
Investigação da realidade educacional. Desenvolvimento e análise dos projetos de investigação e/ou ação no espaço escolar e em outras realidades educacionais. Produção de relatório científico conclusivo.

OBJETIVOS GERAIS

- Analisar a ação docente do educador (professor de História) como agente participante e um dos responsáveis no processo de transformação e aperfeiçoamento da sociedade brasileira.
- Orientar a elaboração e o desenvolvimento de projetos de ensino, em perspectivas historiográficas inovadoras, vinculando a teoria à prática educativa e esta à criação e/ou atualização pedagógica.
- Avaliar o desenvolvimento de experiências pedagógicas, de forma cooperativa entre professor orientador, acadêmicos-estagiários e os docentes da educação básica contribuindo para a formação inicial e a formação em serviço do professor atuante no ensino de História.
- Favorecer a integração da Universidade com a comunidade escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elaborar projeto de estágio contemplando as atividades de ensino formal, educação histórica e pesquisa histórica, de acordo com um suporte teórico-metodológico atualizado, vinculando história local – nacional e mundial
- Desenvolver atividades do projeto elaborado, previstas em espaços educativos – formais e não formais, articulando – realidade do aluno com os conteúdos históricos.
- Avaliar continuamente, junto ao professor orientador de estágio e os colegas de turma, as atividades desenvolvidas.
- Elaborar relatório científico conclusivo, a partir das experiências desenvolvidas nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

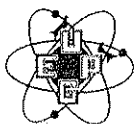


Universidade Estadual de Ponta Grossa
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA:

Nº DA UNIDADE	CONTEÚDO	Nº DE HORAS/AULA
01	A ética na formação e profissionalidade docente (04 horas) - o lugar da ética na formação inicial de professores - dimensões da ética docente	04
02	A disciplina de História e a educação básica - Ensino Médio (18 horas) - formação da consciência histórica dos jovens - o papel do professor na produção do saber escolar - o ensino de História na educação de jovens e adultos - ensino de História, inclusão social e diversidade cultural - Avaliação e ensino de História: sistema, instrumentos e estratégias.	18
03	Estágio de Docência – Ensino Médio Regular (atividade individual) (24 h) - Ensino de História no contexto escolar: a) Projeto Político Pedagógico, Planos de Cursos e/ou Programas anuais e Prática Docente – referencial teórico-metodológico, e material didático, sistema de avaliação, elaboração de relatório – (08 horas) b) Planejamento (06 horas) c) Execução de experiências didáticas: - inserção no cotidiano escolar: observação/participação (06 horas) - direção – (1 unidade/06 horas-aulas) (planejamento/execução/ avaliação).	24
04	Ensino de História e pesquisa (06 horas) - Ensino-pesquisa de História - Fontes históricas e usos didáticos - projeto de ensino-pesquisa - elaboração de relatório final	06
05	Pesquisa histórica (atividade em duplas) (34 horas) - elaboração do projeto de pesquisa articulando história local e nacional seguindo - Linhas de Pesquisa: História Religiosa - Urbanização e Patrimônio -Mundos do Trabalho - Manifestações Culturais -Educação - Histórias de Vida -História da Industrialização - História dos Transportes (04 horas/aula) - Seminário de apresentação Projeto – discussão colegas e orientador (04 horas/aula) - Desenvolvimento do projeto -> divulgação na escola e convite aos alunos (02 horas) -> apresentação e fundamentação do projeto junto a alunos (04 horas) -> Contato com as fontes históricas (04 horas) -> Coleta e socialização dados levantados (04 horas) -> análise dos dados (08 horas) -> elaboração relatório final (06 horas) -> apresentação resultados - contexto escolar alunos participantes (02 horas).	34

06	Seminário Pesquisa Histórica (04 horas) - apresentação dos resultados/ avaliação da experiência /validade	04
07	Estágio de Docência – Educação de Jovens e Adultos (atividade individual) (32 horas/aulas) - Ensino de História no contexto escolar: a) Projeto Político Pedagógico, Planos de Cursos e Programas anuais e Prática Docente – referencial teórico-metodológico, e material didático, sistema de avaliação, elaboração de relatório – (08 horas) b) Planejamento (04 horas) c) Execução de experiências didáticas: - inserção no cotidiano escolar: observação/participação (12 horas-aula) - direção – (08 horas-aula contínuas) (planejamento/execução/ avaliação).	32
08	Seminário de Avaliação – Docência Ensino Médio e EJA (08 horas/aulas) - apresentação dos resultados/ avaliação da experiência /validade	08
09	Mini-curso – Ensino Médio (atividade em dupla) (16 horas) - elaboração de projeto c/ material didático de Oficina de História V(06 horas), - - divulgação e convite aos alunos (02 horas) - Execução e Avaliação- (08 horas) - Campo de Estágio: Escolas públicas e/ particulares de Ensino Fundamental – Médio e Educação de Jovens e Adultos.	16
10	Seminário de Avaliação Mini-Curso (06 horas/aulas) - socialização dos resultados - avaliação desenvolvimento do mini-curso - avaliação da adequação do material didático criado – Estágio e Oficina	06
11	Produção de relatório Final (08 horas/aulas) - Fundamentação teórica - dados de análise - elaboração relatório final	08
12	Relatório Científico de estágio (atividade individual) (30 horas/aulas) Sob a orientação do professor supervisor, elaborar, com base no referencial teórico-metodológico visto durante o curso, na área de prática de ensino e a partir das experiências vivenciadas em campo de estágio, estabelecendo-se um contraponto entre a teoria e a prática, como reflexão síntese sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado em sua formação inicial. Há possibilidades, também, que essa reflexão seja expressa por meio da elaboração de um artigo científico.	30
	Seminário Final de Avaliação da Prática de Ensino e Estagio Supervisionado (14 horas/aulas) -discussão interna / organização evento/ -convite - acadêmicos curso e professores da educação básica - realização	14



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA:

A metodologia adotada decorre da própria natureza “teórico-prática” da disciplina. Haverá exposições e orientações pelo professor apoiadas em leituras de textos selecionados, planejamento, execução e avaliação dos trabalhos experimentais realizados em campos de estágio.

- Elaboração de sub-projetos pelos alunos -estagiários
- Desenvolvimento das atividades junto aos alunos da educação básica e professores atuantes no ensino de História.
- Avaliação contínua das atividades de estágio, por meio de seminários e reencaminhamentos necessários.

AVALIAÇÃO

Será efetivada de forma contínua e cooperativa, entre professor orientador de estágio, acadêmicos e professores da educação básica, valorizando-se o modo como o(a) acadêmico(a) desenvolve as atividades previstas no processo de relação teoria-prática considerando-se os critérios estabelecidos no sistema de avaliação da disciplina, de acordo com o regulamento dos estágios das licenciaturas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas: de dinâmicas de grupo de sensibilização de ludopedagogia**. 15 ed. , Petrópolis,RJ: 1998.
- “-----”. **Um método para o ensino fundamental: o projeto**. 2 ed. Petrópolis; RJ:Vozes,2001
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 2 ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BERNARDET, Jean-Claude & RAMOS, Alcides F. **Cinema e História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988, 93 p.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

----- “----- . **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. (Docência em formação: ensino fundamental).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

CAINELLI, Marlene, SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs) **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí,RS: Unijuí. 2011.

CITRON, Suzanne . **Ensinar a história hoje: A memória perdida e recontrada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

LUPORINI, Teresa Jussara e CERRI, Luís Fernando. **Marcos referenciais da história de Ponta Grossa: uma nova abordagem para o ensino de história.**(projeto de ensino e de atividade extensionista) Ponta Grossa, UEPG, 1996.

MANIQUE, Antonio Pedro. **Didática da história: patrimônio e história local**. Lisboa, Texto, 1994, parte 2, nº I

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

-----“----- . **Prova: um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - Superintendência de Educação - Departamento de Ensino de 1º grau . **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: 1990.

----- “----- Diretrizes para o ensino médio– História. Curitiba: 2009

----- “----- Diretrizes para EJA– História. Curitiba: 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Schmidt; BARCA, Isabel; MARTINS. **JÖRN RÜSEN e o ensino de história**. Curitiba:UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (orgs) III Encontro **Perspectivas do ensino de história**. Curitiba: Aos Quatro ventos, 1999.

-----“-----.**Ensinar história**. Scipione., 2004. (Pensamento e ação no magistério).

SIMAN, Lana Mara de Castro. **Inaugurando a história e construindo a nação:discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma prática transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Técnicas de ensino: por que não** 10 ed. Campinas SP:Papirus,1991.

REGISTRADO EM REUNIÃO DEPARTAMENTAL NO DIA 07 de Fevereiro de 2014.

CHEFE DO DEPARTAMENTO

CUESTIONARIOS

Respuestas por escrito del profesor Patricio Grande:

¿Cómo podría definir la relación entre la producción de conocimientos en la Enseñanza de la Historia y la formación inicial del profesorado de Historia?

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 producción de conocimientos en la enseñanza de la historia. Algo que por supuesto resulta por demás insuficiente y hasta superficial.

Ello resulta cuanto menos llamativo ya que esta relación de disociación se encuentra a contrapelo de la tendencia de las últimas décadas, presente tanto en buena parte de las UU.NN como en los ISFD de la provincia de Buenos Aires, donde se pretende profundizar desde los primeros años la relación de los futuros profesores de historia con los recientes desarrollos en el campo de la enseñanza de la disciplina.

¿Ha notado cambios en materia de Enseñanza de la Historia en los últimos cinco años?

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 TIC, el abordaje de nuevos contenidos vinculados

fundamentalmente a la historia reciente o HTP, la renovación de metodologías de trabajo en el aula, entre otros cambios que se podrían caracterizar como substanciales.

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.

¿Cuál considera que es el grado de autonomía de la Didáctica de la Historia respecto a otras disciplinas y/o áreas de estudio?

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 insipiente. Recién en los últimos años se viene visibilizando y comenzado 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.

Liste cinco temas referidos a la enseñanza de la Historia que no deben ser obviados en la formación inicial del profesorado de Historia.

- 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 (siglo 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 curriculum de historia como formulación de políticas públicas.

Liste cinco autores de referencia en materia de Enseñanza de la Historia.

- Jorge Saab
- Mario Carretero
- Gonzalo De Amézola
- Silvia Finocchio
- Raimundo Cuesta Fernández

Respuestas por escrito de la profesora Vanesa Gregorini:

¿Cómo podría definir la relación entre la producción de conocimientos en la Enseñanza de la Historia y la formación inicial del profesorado de Historia?

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.

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 profesorado 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 traducirse 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.

¿Ha notado cambios en materia de Enseñanza de la Historia en los últimos cinco años?

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.

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 repensar 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.

¿Cuál considera que es el grado de autonomía de la Didáctica de la Historia respecto a otras disciplinas y/o áreas de estudio?

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.

Liste cinco temas referidos a la enseñanza de la Historia que no deben ser obviados en la formación inicial del profesorado de Historia.

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.

Liste cinco autores de referencia en materia de Enseñanza de la Historia.

Ana María Monteiro

Joaquin Prats

Joan Pages Blanch

Gonzalo de Amézola

Silvia Finocchio

Respuestas por escrito de la profesora Silvia Zuppa:

¿Cómo podría definir la relación entre la producción de conocimientos en la Enseñanza de la Historia y la formación inicial del profesorado de Historia?

Es muy común que los historiadores y los profesores de las disciplinas que conforman la carrera del Profesorado en Historia, no piensen en la formación de los alumnos como profesores de la escuela secundaria. Es más, existen las *miradas prejuiciosas* acerca del rol docente que transita toda la carrera universitaria de nuestros alumnos.

¿Es que la universidad parece no haberse planteado problemas pedagógicos y didácticos?¹

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.

¹ Anijovich, Rebeca y otros. Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires, Paidós. Pág.38

¿Ha notado cambios en materia de Enseñanza de la Historia en los últimos cinco años?

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 todos 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 disciplinar. 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.

¿Cuál considera que es el grado de autonomía de la Didáctica de la Historia respecto a otras disciplinas y/o áreas de estudio?

La cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata (UNMDP), es una asignatura anual, que se encuentra al cierre del Ciclo Pedagógico de la formación docente. Durante el primer cuatrimestre se dedica al dictado de las clases teóricas, los trabajos prácticos y las observaciones de clases en el nivel secundario. Y durante el segundo cuatrimestre, los alumnos ingresan a las aulas de los colegios secundarios de la ciudad, donde realizan sus prácticas docentes. Pertenece al Departamento de Historia pero es la asignatura que corona el Ciclo Pedagógico del Profesorado.

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 disciplinar 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 ser *la Didáctica Especial y Práctica Docente quien constituya el nexo entre ambas.*

Liste cinco temas referidos a la enseñanza de la Historia que no deben ser obviados en la formación inicial del profesorado de Historia.

- 1) El conocimiento didáctico del contenido.
- 2) Los propósitos de la enseñanza de la Historia en la escuela.
- 3) El impacto que significa iniciarse en la docencia y la construcción de su perfil docente.
- 4) La programación de los aprendizajes.
- 5) Los nuevos recorridos para la comprensión y el aprendizaje de la historia.

Liste cinco autores de referencia en materia de Enseñanza de la Historia.

1. ANIJOVICH, R (2009): *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires, Paidós
2. DAVINI, M. C. (2015): *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires, Paidós. Cap.2.
3. CAMILLONI, A. (2008) *El saber didáctico.* Buenos Aires. Paidós.
4. LITWIN, E (2008): *El oficio de enseñar: condiciones y contextos.* Buenos Aires, Paidós.
5. WESTHOFF, Laura M. (2012): *Mirando a través de los ojos del Profesor de Historia.* En: *The History Teacher*, Volumen 45, Número 4. Agosto de 2012. (Traducción realizada por la Dra. Sonia Bazán para utilización de la cátedra.)
6. TRIBÓ TRAVEIRA, Gemma (2005) *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia.* Barcelona, Horsori

Respuestas por escrito de la profesora María Paula González

¿Cómo podría definir la relación entre la producción de conocimientos en la Enseñanza de la Historia y la formación inicial del profesorado de Historia?

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.

¿Ha notado cambios en materia de Enseñanza de la Historia en los últimos cinco años?

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.

¿Cuál considera que es el grado de autonomía de la Didáctica de la Historia respecto a otras disciplinas y/o áreas de estudio?

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.

Liste cinco temas referidos a la enseñanza de la Historia que no deben ser obviados en la formación inicial del profesorado de Historia.

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.

En esos grandes conjuntos luego aparecen temas puntuales que considero importantes y que no pueden ser obviados.

- 1 *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.*
- 2 *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.*
- 3 *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.*
- 4 *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.*
- 5 *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.*
- 6 *Las instituciones escolares ante la enseñanza de la historia.*
- 7 *Los adultos/profesores y la enseñanza de la historia: Improntas personales y contextuales. Los docentes y los valores controvertidos: “¿neutralidad o beligerancia?”*
- 8 *Los estudiantes/jóvenes hoy ante la enseñanza de la historia: representaciones y consumos.*
- 9 *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.*
- 10 *La lectura y la escritura en la escuela y en el aula de historia. Entre pizarrones, libros, fotocopias y pantallas. Textos, lecturas y lectores.*
- 11 *Los materiales de desarrollo curricular para la enseñanza de la historia: propuestas oficiales y editoriales. Criterios de análisis y selección.*
- 12 *Materiales audiovisuales y multimediales: ejemplos, propuestas, itinerarios. Criterios de análisis y selección. La enseñanza de la historia en el 1:1: las secuencias didácticas.*
- 13 *Cine, fotografía, historia y enseñanza.*
- 14 *Profesores y estudiantes como “lectores, espectadores e internautas”.*
- 15 *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.*
- 16 *Las prácticas de enseñanza.*
- 17 *Las efemérides y la historia escolar: viejos y renovados sentidos.*
- 18 *Historia oral e historia escolar. Museos, ciudades, lugares patrimoniales y de memoria y la enseñanza de la historia.*

Liste cinco autores de referencia en materia de Enseñanza de la Historia.

Como referencias nacionales destacaría a Silvia Finocchio y Gonzalo de Amézola.

En el plano internacional, destacaría para el caso de Brasil los aportes de Ernesta Zamboni y Ana Maria Monteiro; en Uruguay los aportes de Ana Zavala; para España, Joan Pages, Raimundo Cuesta; para el caso francés Nicole Tutiaux Guillón y François Audigier

Respuestas por escrito del profesor Luis Fernando Cerri:

¿Cómo podría definir la relación entre la producción de conocimientos en la Enseñanza de la Historia y la formación inicial del profesorado de Historia?

Creio que essa pergunta só pode ser respondida considerando a mudança em curso no campo da Didática da História. Trata-se de uma mudança de paradigma em curso, de uma didática da história transmissiva, não problemática e, portanto não produtora de conhecimentos além do mínimo técnico e pragmático, para uma situação em que o que se ensina e o que se aprende passam a ser vistos como problemas a investigar em profundidade. No Brasil essa mudança de paradigma está vinculada, do meu ponto de vista, à necessidade de revisão do ensino de história nas escolas após o fim da ditadura militar para elaborar currículos e programas de formação de professores que contribuíssem com a consolidação e avanço da democracia.

A produção de conhecimentos em ensino de história hoje no Brasil não tem precedentes, e percebe-se que a área continua em expansão, tanto no campo da pesquisa quanto os meios de divulgação, com novos programas de pós-graduação e um crescente impulso editorial, sobretudo de periódicos científicos nas áreas de história e de educação. Esse quadro coloca à disposição dos formadores de professores uma grande quantidade de material de pesquisa, de diferentes qualidades. Entretanto, faltam reflexões gerais e sistemáticas sobre a aprendizagem histórica dos alunos e sobre a situação atual do ensino, e a contribuição da produção de conhecimento para a formação inicial, em muitos casos, restringe-se a uma abordagem de formação de posturas e valores no que se refere aos usos da história, à teoria, à metodologia de ensino, e menos no que tange à leitura (e à habilidade de fazer essa leitura) da escola e do entorno como espaços formativos prévios ao trabalho do professor de história. Creio que a falta de uma produção analítica da realidade dificulta a formação de professores que analisem a realidade macro e micro do ensino, com o que as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula acabam ganhando a força de fazer com que as posturas e valores, e as habilidades para realizá-los, acabem por refluir na prática do

docente, o que explica em parte toda a inércia de repouso que caracteriza a primazia da permanência sobre a mudança no ensino de história.

¿Ha notado cambios en materia de Enseñanza de la Historia en los últimos cinco años?

Sim, em minha universidade, particularmente, mas de uma forma geral em todos os cursos de história do país, após as mudanças na legislação sobre formação de professores (2001), sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2003) e indígena (2007). Em 2015, tivemos uma nova mudança na legislação sobre as licenciaturas, mas ainda não teve impacto nos currículos de ensino. Olhando à distância de 15 anos das leis do início do milênio sobre a formação de professores no Brasil, sou otimista por constatar que elas introduziram mudanças importantes, por um lado, mas pessimista por outro, já que isso acabou se constituindo numa demonstração de como os departamentos de história são conservadores quando o assunto é a formação do professor: não fosse a legislação federal, praticamente nada haveria sido mudado.

No que se refere ao ensino escolar, penso que temos uma melhoria nos últimos 5 anos, mas muito sutil. Na verdade, a curva dessa melhoria vem desde os anos 1990, pelo menos, acompanhando algumas mudanças estruturais, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais que problematizaram a possibilidade da história temática (que não teve ampla aceitação entre professores, mas foi muito difundida, ajudando a repensar o ensino), as mudanças na formação de professores. O fato que tem colaborado significativamente para a melhoria nos últimos 5 anos, tanto na formação de professores quanto na realidade da escola básica é o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que financia estudantes de graduação nos diversos cursos de formação de professores para atuarem nas escolas com projetos orientados por docentes universitários, com o envolvimento remunerado de professores das escolas.

Há que se destacar ainda as permanências e o conservadorismo no ensino de história, que do meu ponto de vista tem sido mais fortes que as perspectivas de mudança. Muitas vezes esse conservadorismo se traveste de uma terminologia progressista e atualizada.

¿Cuál considera que es el grado de autonomía de la Didáctica de la Historia respecto a otras disciplinas y/o áreas de estudio?

Não sei precisar esse grau, mas posso afirmar que está crescendo, por conta daquele movimento que falei antes, de ampliação da pesquisa, espaços de formação pós-graduada e de editoração científica. Ao mesmo tempo, a nova legislação brasileira para formação de professores destacou os profissionais da Didática da História na comunidade dos historiadores. Essa conjuntura aponta um progressivo desenvolvimento da autonomia da Didática da História como campo de pesquisa.

Liste cinco temas referidos a la enseñanza de la Historia que no deben ser obviados en la formación inicial del profesorado de Historia.

- A formação de um olhar de professor, analítico e leitor do mundo, dos materiais didáticos, do entorno e da realidade dos estudantes.
- A relação entre saber histórico e saber histórico escolar.
- Consciência histórica e suas consequências educativas, inclusive a noção de circulação social do conhecimento histórico.
- Aspectos fundamentais da metodologia de ensino.
- Materiais didáticos e técnicas de ensino.

Liste cinco autores de referencia en materia de Enseñanza de la Historia.

Selva Guimarães Fonseca.

Circe Bittencourt.

Peter Lee.

Ana Maria Monteiro.

Suzanne Citron

