

## DOSSIER: LA FORMACIÓN DE GRADO EN HISTORIA

### **La formación docente en la carrera de Historia.**

### **Reflexiones a partir del análisis del “Proyecto profesores-tutores”**

### **The teaching formation in the History career.**

### **Reflections from the analysis of the “Project teachers - tutors”**

**Valeria Araceli D’Agostino\***

[valedago@yahoo.com.ar](mailto:valedago@yahoo.com.ar)

**Vanesa Mariángeles Gregorini\*\***

[vanegregorini@yahoo.com.ar](mailto:vanegregorini@yahoo.com.ar)

### **Resumen**

En este artículo nos proponemos caracterizar y analizar los primeros resultados de una propuesta de trabajo que hemos denominado “Proyecto profesores-tutores” implementada a partir del año 2014 en el marco de las Prácticas docentes de los alumnos del Profesorado en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Esta experiencia ha intentado ofrecer algunas respuestas a una serie de inquietudes y demandas planteadas por alumnos avanzados, graduados y docentes en torno a las características de la formación inicial en general y del área pedagógica en particular. Cabe señalar que el diseño y la implementación del proyecto se ha nutrido de los aportes y de las

---

\* Profesora, Licenciada y Doctora en Historia por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Es Profesora Adjunta en dicha universidad e Investigadora Asistente del CONICET. Su investigación se ha centrado en la historia agraria bonaerense del siglo XIX, concentrando sus tareas docentes en las didácticas de la historia y de las ciencias sociales. Miembro del Centro Interdisciplinario de Estudios Políticos, Sociales y Jurídicos.

\*\* Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Docente en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Miembro del Centro Interdisciplinario de Estudios Políticos, Sociales y Jurídicos y becaria de CONICET.

experiencias de otros profesorados de nuestra facultad y de carreras afines en diferentes universidades del país.

**Palabras clave:** Historia - Formación docente – Prácticas docentes- Profesores-tutores

### **Abstract**

In this article we characterize and analyze the first results of a work proposal that we have called "Project teachers-tutors" implemented from the year 2014 in the framework of teaching practices of the students of History at the Faculty of Human Sciences at the Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. This experience has attempted to provide some answers to a number of concerns and demands posed by advanced students, graduates and teachers around the characteristics of the initial training in general and of the pedagogical area in particular. It should be noted that the design and implementation of the project has been nourished by the inputs and the experiences of other professors in our faculty and related careers in different universities all over the country.

**Key words:** History - Teaching formation - Teaching practices - Teachers-tutors

### **1. Introducción**

En este artículo nos proponemos caracterizar y analizar los primeros resultados de una propuesta de trabajo que hemos denominado “Proyecto profesores-tutores”, implementada desde el año 2014 en el marco de las Prácticas docentes del Profesorado en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, materia en la que nos desempeñamos como docentes. La puesta en marcha de la propuesta se encuentra estrechamente ligada a la preocupación por tejer vínculos con los actores, las instituciones y los contextos educativos donde los estudiantes realizan las residencias. Asimismo, nos proponemos comenzar a abordar algunos problemas estructurales de la formación inicial, considerando los límites impuestos por las directrices curriculares y la organización de la carrera y la materia en cuestión.

En la mencionada carrera, las prácticas se inscriben en el espacio de Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza, materia anual que se cursa durante el quinto año.

Una impresión generalizada de los alumnos avanzados es que la formación pedagógico-didáctica adolece de varios inconvenientes, entre ellos, el escaso peso numérico de estas asignaturas, el carácter fundamentalmente teórico de varias de las mismas, la insuficiente conexión con lo que entienden que son las problemáticas actuales de la enseñanza de la Historia y el contacto tardío con la realidad educativa. En un intento por introducir transformaciones en la situación descrita, diseñamos una propuesta que comenzamos a llevar adelante desde el año 2014. En tal proyecto subyace la necesidad de reflexionar sobre la situación de la formación docente en el área de Historia, procurando trascender la mera declaración de falencias para avanzar en el desarrollo de una propuesta concreta.

El presente artículo comienza con una aproximación a los problemas de la formación inicial en los profesorados, introduciendo la reflexión teórica de diversos autores que nos invitan a pensar sobre los principales obstáculos en la formación así como sus desafíos más acuciantes. En el apartado siguiente nos dedicamos a describir los resultados arrojados por las encuestas realizadas a nuestros alumnos al comenzar y al finalizar la cursada de la materia en cuestión. Los temas de las encuestas giran en torno al sentido de la enseñanza, las características de un buen profesor, los problemas de la formación inicial y las expectativas que la materia les despierta. En el tercer apartado desarrollamos algunas consideraciones teóricas sobre el rol del docente y sobre el necesario entrelazamiento de la formación y la práctica. Sobre el final, presentamos el proyecto de “profesores-tutores” que esperamos que se traduzca en el mejoramiento de la formación de nuestros alumnos y en un mayor y continuo diálogo con los actores e instituciones del nivel secundario. En este sentido, buscamos analizar los diferentes horizontes que el inicio de este proyecto ha abierto al espacio de formación docente, sin dejar de lado la necesaria reflexión sobre el camino transitado y la posibilidad de rediseñar, discutir y repensar la propuesta planteada.

## **2. Los profesorados en Historia universitarios en nuestro país: el planteamiento de un desafío**

En un trabajo de Mariela Coudannes del año 2010 acerca de la formación en los profesorados en Historia de las universidades en nuestro país se sostenía que una creencia bastante extendida entre los docentes y, en buena medida, el alumnado parece ser que “(...) sólo con ‘saber historia’ basta, que no es necesaria la reflexión colectiva

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE HISTORIA...

sobre el para qué, qué y cómo enseñar en la formación de los jóvenes estudiantes.”<sup>1</sup> En los ámbitos de formación universitarios, en general, existe una valoración de la investigación científica como meta ideal para todos los estudiantes, en detrimento de la formación para la docencia en el nivel secundario. Tal es así que, en el transcurso de la formación, van actuando “mecanismos de diferenciación”, seleccionando alumnos para la universidad y otros, los menos exitosos, para la escuela:

Hacia el final de su formación de grado, muchos alumnos manifiestan que han sido formados para "pensar" y no para 'enseñar'. Otros parecen convencidos de que más allá de las fronteras del espacio protegido de las aulas universitarias, no queda otra alternativa que ser fagocitado por el 'sistema'. La práctica profesional es enfrentada con temor y pesimismo (...) A ello hay que sumarle la descalificación que sufren por parte de los 'mejores' que logran acceder a mal pagas, pero todavía prestigiosas, posiciones universitarias.<sup>2</sup>

Ello pone de manifiesto, agregamos, la falta de consideración de este espacio de docencia como un espacio diferente del universitario y de la investigación, con sus particularidades y lógicas propias, con sus exigencias y desafíos, también singulares. Y, por otra parte, ignora la especificidad del *saber escolar* que, de acuerdo con las ideas de Pagès<sup>3</sup>, posee características peculiares a la hora de ser transmitido en el aula, ya que entra en relación con la cotidianeidad escolar y las prácticas de los sujetos escolares. La ausencia de reflexión sobre la enseñanza de la Historia, no se refiere sólo a la escuela secundaria, sino también al propio ámbito universitario, escasamente renovado en cuanto a modelos pedagógico-didácticos. La autora anteriormente mencionada argumentaba que este posicionamiento no favorece el cuestionamiento de las representaciones sobre la docencia construidas durante toda la escolaridad, convirtiéndolas en modelos persistentes. De este modo, las concepciones sobre la

---

<sup>1</sup> Mariela Coudannes Aguirre, “La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica”. *Revista Antítesis*, vol. 3, N° 6, julio-diciembre, p. 2. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193314445002>.

<sup>2</sup> Idem, p. 6.

<sup>3</sup> Joan Pagès, “¿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 *Escuela de Historia N°6*, Salta, UNSa, 2007. Recuperado de [http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm#\\_ftn7](http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm#_ftn7)

enseñanza permanecen implícitas y afectan los futuros desempeños de los profesores, sin hacerse explícitas.<sup>4</sup>

Esta situación se condice con la presentada por otras carreras y universidades donde la formación aparece fragmentada, generando una dicotomía entre lo disciplinar y las materias pedagógicas.<sup>5</sup> Como han demostrado Eiros y Pipkin<sup>6</sup> el panorama general en las universidades se caracteriza por una organización curricular donde las disciplinas son entendidas como estructuras teóricas autosuficientes que constituyen el eje central, por sobre una perspectiva más holística que incorpore la práctica como parte de la formación. Asimismo, el currículo no suele considerar la relación de las instituciones de formación con la realidad sociocultural circundante, lo que deviene en una ruptura entre la teoría planteada en las instituciones de formación docente y la realidad educativa propia del sistema escolar. Así, el énfasis que las universidades realizan sobre el conocimiento de tipo académico y teoricista lleva a relegar el conocimiento proveniente de las vivencias y circunstancias concretas.

Siguiendo a las mismas autoras, esta situación de desatención sobre la práctica trae como consecuencia un anacronismo en la educación de los futuros profesores, ya que la formación pedagógica se brinda al finalizar la carrera, prevaleciendo el investigador como el *modelo de identificación profesional*. Esta particularidad permite entrever una valoración del conocimiento teórico como una entidad significativa en sí misma, independiente del sentido que dichos saberes adquieren en el desarrollo de la profesión y en las cambiantes circunstancias de la misma. Se puede afirmar que la investigación aparece separada de la docencia, como una actividad especializada;<sup>7</sup> de este modo, según Maestro,<sup>8</sup> la formación del profesorado tiende a profundizar la dicotomía existente entre los conocimientos teóricos y prácticos. Por ello reconocemos que la

---

<sup>4</sup> Mariela Coudannes Aguirre, op. cit., p. 8.

<sup>5</sup> Berenice Corsetti y Silva Regina Canan, "A formação docente na área de História: reflexões a partir da análise das diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica". En Véra Lucia Maciel Barros, [et al.] (org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est: Exclamação, Anpuh, 2010.

<sup>6</sup> Nélide Eiros y Diana Pipkin, "Universidades e institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de historia". En *Clio & Asociados*, N.º 5, UNLP, La Plata, 2000, pp. 9-24.

<sup>7</sup> Javier Murillo Torrecilla, "La formación de docentes: una clave para la mejora educativa", en Robalino, Magaly y Körner, A. (coords.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. OREALC / UNESCO, 2006, pp. 11-18.

<sup>8</sup> Pilar Maestro, "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado". En *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2001, pp. 71-111.

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE HISTORIA...

formación inicial y permanente debería reorientarse a partir de considerar el pensamiento como una conjunción de ambas dimensiones.

Coudannes menciona cinco ideas extendidas sobre la formación docente en las instituciones que preparan profesores y licenciados en Historia; en primer lugar, que la carga horaria de las materias pedagógicas resta espacio a la formación en investigación; que saber la disciplina es suficiente para enseñarla; que los responsables de la formación en los profesorados son exclusivamente los docentes de las materias pedagógicas, en particular los de la Didáctica específica y de la Práctica docente o Residencia; en las universidades se estudia “demasiado” para después enseñar “tan poco” en las escuelas. Esta última aseveración se basa en una concepción enciclopedista y lineal del conocimiento histórico según la cual en la escuela debe enseñarse lo mismo que en la universidad con la menor “deformación” posible. Por último, que poco de lo que se aprende en la Didáctica específica sirve para ser aplicado en las escuelas: la innovación y la creatividad son exquisiteces propias de la etapa de formación.<sup>9</sup>

El profesorado de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires está estructurado en cinco años de cursada, con un fuerte énfasis en la formación disciplinar, muy sólida, con las cinco materias del eje pedagógico-didáctico distribuidas entre materias optativas y obligatorias que se cursan entre el cuarto y quinto año de la carrera. La formación disciplinar es común a profesorado y licenciatura. El espacio de la práctica está contenido en Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza, materia anual que se cursa en el quinto año de la carrera. En líneas generales podríamos decir que la reflexión sobre las problemáticas de la enseñanza de la historia, ya sea en el nivel universitario como secundario, está ausente en las materias de la carrera (a excepción de aquellas específicas de la formación docente). Ello se refleja en las observaciones vertidas por los alumnos en una encuesta realizada al comenzar la cursada de la materia antedicha, a lo cual nos referiremos en el próximo apartado. Otro signo de ello es que son muy pocos los docentes-investigadores que dedican su producción académica a la problemática educativa; lo mismo ocurre al pensar en la presencia de esta temática en las Tesis de Licenciatura de nuestros egresados, la cual ha estado prácticamente ausente. La inexistencia de espacios para la reflexión acerca de las concepciones de educación en un sentido amplio, enseñanza, aprendizaje, sujeto, conocimiento, etc., favorece que los

---

<sup>9</sup> Mariela Coudannes Aguirre, op. cit., p. 7 y ss.

modelos de enseñanza permanezcan implícitos, constituyendo, como ha afirmado Coudannes, un serio obstáculo epistemológico para el aprendizaje del oficio de enseñar.

### **3. Las voces de los futuros profesores**

A partir del análisis de las encuestas realizadas a los alumnos que cursaron la materia durante el periodo 2011-2015, se desprenden algunos ejes de reflexión sobre sus experiencias y apreciaciones en relación a la formación docente en el profesorado en Historia y sus expectativas sobre la materia en cuestión.

Interrogados acerca del sentido de la enseñanza de la Historia, la respuesta mayoritaria apunta a la importancia de la misma en la comprensión de la relación pasado y presente. Con mucha menor frecuencia y con el mismo peso numérico aparecen enunciadas finalidades como: el desarrollo o fortalecimiento del pensamiento crítico; la construcción de una identidad (personal, comunitaria y, en menor medida, nacional) y la formación de un criterio fundado para actuar en el presente, con proyección, en algunos casos, hacia el futuro. Finalmente, se encuentran una variedad de motivos que hemos agrupado como: construcción de la ciudadanía; formación de una cultura general y de un conocimiento histórico/historiográfico; por último, algunas menciones a la complejización de la noción de tiempo histórico, la motivación de la imaginación y la comprensión general de las cuestiones sociales, completan el repertorio de reflexiones esbozadas.

En términos generales podría decirse que en las respuestas se concibe al conocimiento histórico como una herramienta privilegiada de análisis y comprensión de la sociedad (tanto pasada como presente y, en menor medida, futura) lo cual se condice con las directrices establecidas por los diseños curriculares de la educación secundaria. A modo de ejemplo, el diseño de segundo año establece la necesidad de crear situaciones de enseñanza donde se “vincule el aprendizaje de la historia con el presente: la periodización es proyectiva, relaciona lo que pasa con lo que pasó, organiza la búsqueda, el planteo de interrogantes”, proponiendo como objetivo de enseñanza

(...) dar respuesta a preguntas que se hacen los adolescentes sobre el porqué de las problemáticas actuales, ¿Por qué somos como somos? ¿Cómo llegamos a esto? es

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE HISTORIA...

uno de los objetivos de la historia. Es desde el presente que se le interroga al pasado para comprender la dinámica de los procesos hasta la actualidad.<sup>10</sup>

Vinculada estrechamente con ello aparece la cuestión de la Historia como herramienta de un pensamiento crítico, mencionada también como provisión de criterios para actuar en el presente (y proyectar un futuro). La cuestión de la identidad aparece luego de varios otros motivos, no tanto en una clave nacional, sino más bien personal y comunitaria, en consonancia, también, con las actuales orientaciones de la disciplina aunque no tanto con los diseños curriculares de todos los niveles donde la cuestión sigue teniendo peso.

Al ser interpelados sobre lo que implica ser un “buen profesor”, la mayoría de los alumnos avanzados ha respondido que tal virtud descansa en el uso de herramientas didácticas y variados recursos educativos, que redunden en una presentación amena de los contenidos, haciendo posible la transmisión del conocimiento. Cabe indicar que el término “transmisión” es utilizado por los encuestados como la acción que permite “bajar” los contenidos académicos al “nivel” de los estudiantes con el objetivo de facilitar la comprensión. En este caso, se observa la existencia de una idea preconcebida que sostiene que existen saberes superiores e inferiores, apareciendo el saber escolar como un conocimiento inferior, derivado de los saberes superiores propios de las universidades. Ligado a esto, otra de las respuestas más frecuentes sostiene que para ser un buen profesor se debe “saber Historia”, poseer un conocimiento general y tener una sólida formación académica. La preponderancia de este aspecto también ha sido remarcada por del Valle en su estudio sobre las representaciones de estudiantes avanzados del profesorado de Historia, encontrando que las mismas se concentran en remarcar la importancia del conocimiento de los temas y contenidos históricos, afirmando la creencia que saber Historia basta para enseñar la materia. Asimismo, la autora observa que se otorga un rol protagónico al docente como poseedor de los conocimientos, concibiendo la clase de un modo académico, centrado en la figura del profesor y el aprendizaje de conceptos.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2° año. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2008, p. 160.

<sup>11</sup> Laura Cristina Del Valle, “Entre la Historia y su enseñanza: el lugar de la Didáctica de la Historia,” en Malet, Ana María y Monetti Elda (comps.): *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*. Buenos Aires, Noveduc, 2014, p. 101.



De acuerdo con quienes hemos encuestado, uno de los aspectos que caracterizan al buen docente es la aptitud para fomentar la discusión en clase, incitando el ejercicio del pensamiento crítico, creando situaciones de debate, reflexión y participación activa del alumnado. Es decir, el docente aparece como un actor educativo sumamente dinámico, que conduce el aprendizaje de los alumnos, maneja los ritmos de la clase, la interrelación entre los estudiantes y colabora en la comprensión de los contenidos. Este carácter enérgico del docente y la centralidad de su figura es reafirmado en las respuestas de los encuestados que remarcan que su función es la de incentivar, interesar y motivar al alumnado. La centralidad otorgada a la motivación implica la existencia de alumnos desmotivados, dormidos, a los cuales hay que poner en acción y atraer.<sup>12</sup> Así, tal como afirman Dubet y Martuccelli,<sup>13</sup> la personalidad del docente y la relación que construye con los alumnos, pasan a ocupar un lugar preponderante relegando el rol profesional y la autoridad a un segundo plano. Esta insistencia en la construcción de relaciones interpersonales como condición *sine qua non* para crear aprendizajes efectivos se refleja en la centralidad que nuestros encuestados otorgan al vínculo y al trato cercano con los alumnos a la hora de describir al buen docente.

En lo que respecta a las características de la formación docente previa, las respuestas de los encuestados denotan la fragmentación existente entre las materias didácticas o pedagógicas y las estrictamente disciplinares, ya que en estas últimas son escasas las referencias realizadas a la práctica docente, sus problemáticas o al abordaje de ciertos contenidos históricos en la escuela. Esto redunda en un aumento de la dicotomía existente entre la preparación para la enseñanza y la formación para la investigación, los conocimientos teóricos y los prácticos, creando una brecha entre la formación disciplinar y pedagógica, cuando en realidad ésta debería estar presente todo el tiempo en diversas situaciones formativas, proyectos de investigación y en situaciones teórico-prácticas contribuyendo a ejercitar lo que Fonseca<sup>14</sup> denomina *el diálogo crítico con la realidad circundante*. La ausencia de instancias continuas de reflexión sobre la futura labor docente genera gran preocupación entre los alumnos avanzados, ya que el

---

<sup>12</sup> Estanislao Antelo, "Instrucciones para motivar, interesar, despertar a los estudiantes", en Estanislao Antelo: *Instrucciones para ser profesor*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

<sup>13</sup> Francois Dubet y Danilo Martuccelli, *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada, 2000.

<sup>14</sup> Selva Guimarães Fonseca, "A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de História na educação básica", en: Monteiro, Ana Maria; Gasparello, Arlette Medeiros. Magalhães, Marcelo de Souza (org.), *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*, Rio de Janeiro, Mauad X, FAPERJ, 2007.

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE HISTORIA...

tratamiento de la problemática se limita a la realización de exiguos seminarios específicos o a la participación en debates y discusiones informales en determinadas materias. Podemos afirmar que esta demanda “no satisfecha” durante el recorrido formativo redundando en el acrecentamiento de las expectativas que los alumnos depositan sobre la didáctica específica y las prácticas.

En este sentido, aparece mayoritariamente la necesidad de obtener herramientas para resolver situaciones de clase o situaciones vinculadas a la enseñanza de la Historia. Lo interesante es que esta idea se ve recurrentemente asociada a expresiones como “hacer frente a las problemáticas que puedan surgir”, “enfrentarme a una clase en el futuro” lo cual refleja el temor o incertidumbre que la tarea docente representa, aumentados por la ausencia de una formación continua. Con mucha menor frecuencia aparecen otras cuestiones tales como: estrategias didácticas; transposición (bajo expresiones tales como “cómo bajar los contenidos”, “cómo abordar los temas históricos a nivel escolar”, “aplicar contenidos de historia a una clase”); orientación para realizar las prácticas y enfrentar los problemas de las mismas; motivación/interés de los alumnos; problemáticas particulares en relación a la enseñanza de la Historia (tales como enseñanza de procesos históricos, por ejemplo); planificación; evaluación. Y una variedad de aspectos tales como rol docente, recursos didácticos, manejo de grupos y dentro de las instituciones y del sistema educativo, psicología, entre otros. La amplitud de temas y problemáticas mencionados refleja, también, un desconocimiento acerca de lo propio del campo de una didáctica específica.

Al finalizar su recorrido de formación, los alumnos coinciden en que el peso de las materias orientadas a las problemáticas de la enseñanza y aprendizaje debería ser mayor. Sin embargo, durante la cursada los estudiantes suelen ser muy críticos de esas materias y cuestionar la entidad científica y la utilidad de los contenidos impartidos, siendo que la mayoría declara tener interés o vocación por la docencia. Ello quizá se relacione con que su cursada, al darse al final de la carrera, coincide en un momento en que están apremiados por rendir finales. Otra probable explicación puede residir en que son materias impartidas por profesionales de otras carreras<sup>15</sup> por lo que los estudiantes suelen encontrar numerosas dificultades en el lenguaje empleado, los conocimientos

---

<sup>15</sup> Generalmente son materias del Profesorado en Ciencias de la Educación o materias comunes a todos los Profesorados de la Facultad. Únicamente Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza está impartida por profesores de Historia con formación afín a la misma.

previos y diferencias con lo que es su formación disciplinar desde la Historia; también porque ellos mismos son portadores de una representación que critican:

En mi caso en particular, logro comprender las asignaturas al principio mencionadas [las del eje pedagógico-didáctico] cuando preparo el final, y recién en ese momento descubro la importancia de los recursos que nos son proporcionados para nuestra inserción en el ámbito de la enseñanza. Distinto es el caso de Didáctica de la Historia que sí está más anclada con el propio campo disciplinar específico y las relaciones son más directas entre 'teoría' (conocimientos) y práctica (enseñanza).<sup>16</sup>

Consideramos que una clave de análisis de la problemática radica en la separación de esas materias respecto de la práctica concreta, en el carácter "teórico" que los alumnos critican. Ello les dificulta encontrar sentido a las teorías y lecturas realizadas para avanzar así en su problematización y en la reflexión acerca de sus futuras opciones como docentes, dado que para la mayoría de los estudiantes el contacto con la realidad del aula y de las instituciones educativas se realiza tardíamente con las observaciones áulicas que preceden a las prácticas de enseñanza. Como plantea Vezub, sería importante reconceptualizar y ampliar el significado de la práctica, ya que no se trata simplemente de sumar horas en instituciones educativas -meta no tan fácil de alcanzar, por otra parte, por la propia estructura curricular de la carrera y por las dificultades de articulación con las instituciones educativas:

Para formarse en la práctica no es necesario asumir la tarea de 'dar clase' (...) Hay que pensar por lo tanto en aproximaciones sucesivas a la práctica, crecientes en intensidad y complejidad, que cada vez abarquen más dimensiones: la institución, el contenido a transmitir, la relación con los padres, la planificación, el trabajo en equipo con otros colegas, los problemas sociales que impactan en la calidad educativa, etc.

Se requiere abordar la práctica desde un enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, proyectos, conceptos y categorías de análisis de las acciones

---

<sup>16</sup> Respuesta de una estudiante del Profesorado en Historia de la UNICEN a una encuesta realizada al finalizar las Prácticas, noviembre de 2011.

educativas junto con líneas más instrumentales, propuestas de acción e intervención sobre el cotidiano escolar (...)<sup>17</sup>

Por ello, además de intentar vincular más estrechamente teoría y práctica en los últimos años de la carrera, es importante plantear qué buscamos en el contacto con las escuelas. Citando nuevamente a la autora mencionada: “Los alumnos en formación tienen que aprender a observar las escuelas, las aulas, las prácticas de otros más experimentados o de sus compañeros. Es decir, hay que ‘entrenar su mirada’”.<sup>18</sup>

Así, se puede afirmar que es importante pensar la práctica como “principio y orientación del aprendizaje” y no tan sólo como “aplicación” de lo aprendido en la formación.<sup>19</sup> Lo dicho se vuelve fundamental si se parte de una visión que sustenta la necesidad de formar profesionales comprometidos con el mejoramiento de su propia práctica. En congruencia con las ideas de Nóvoa,<sup>20</sup> resulta ineludible trabajar desde la formación en pos de legitimar los saberes de la práctica docente, incentivando la reflexión y el pensamiento autónomo.

#### **4. El docente como un actor educativo central**

Este trabajo privilegia un enfoque que apuesta por una profesionalización del profesorado en sentido amplio, extendiendo las competencias docentes hasta alcanzar la investigación como parte fundante de su quehacer, ubicándose en el lado opuesto a la visión tecnicista que supone al profesor como un mero aplicador de políticas educativas. En este intento por superar la parcialización de la perspectiva tecnicista, nos vemos en la obligación de definir al menos de forma somera la visión que subyace a la propuesta que aquí presentamos y que concibe al docente como productor de conocimientos y como actor central de las prácticas educativas.

En este sentido, consideramos fundamental pensar al docente como un profesional autónomo, capaz de pensar, evaluar y proyectar su propia práctica a partir de asumir la

---

<sup>17</sup> Lea Vezub, “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”. *Revista de Currículum y formación del Profesorado*, vol 11, N°1, España, Universidad de Granada, 2007, p. 19. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>19</sup> Inés Dussel, “La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”. En Braslavsky, Cecilia; Dussel, Inés; Scaliter, Paula (eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Ginebra, Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, 2001, p. 16.

<sup>20</sup> António Nóvoa, “Formação de professores e profissão docente”, en António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Dom Quixote, 1992, pp. 13-33.

responsabilidad y el compromiso con la tarea educativa en su complejidad. Así, se sostiene la necesidad de privilegiar al docente como un agente central de las prácticas escolares y del cambio reflexivo de las mismas. De este modo, con anclaje en una vasta producción académica sobre profesionalización, formación y práctica docente,<sup>21</sup> se considera de gran importancia la perspectiva que ubica al docente en el centro de la cuestión ligada al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la evaluación sobre las prácticas y al rol del educador como investigador de su accionar en pos de la transformación educativa. En esta línea, cabe destacar el análisis que Stenhouse<sup>22</sup> efectúa sobre el rol del profesor como un profesional ampliado, cuyas atribuciones se extienden al campo de la investigación. Sin tal consideración resulta difícil pensar en la posibilidad de elaborar el conocimiento pedagógico, partiendo de un análisis fundado en la práctica educativa.

Como ya mencionamos, concebir al docente como un profesional en sentido amplio, y no como un mero intermediario entre el conocimiento pedagógico-disciplinar y la práctica educativa, implica asumir la necesidad de favorecer el diálogo con los profesores para la construcción de nuevos conocimientos sobre la enseñanza. Asimismo, conlleva la facultad de pensar en el desarrollo de un profesional autónomo, que incluya tanto el autoanálisis como el estudio sobre la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula. Desde esta perspectiva, el profesor pasa a ser considerado como productor de significados y no un simple consumidor de conocimientos académicos.

De este modo, el enfoque planteado supone la existencia de complejas relaciones entre la investigación acerca de la enseñanza y los modos en que los profesores reflexionan sobre sus prácticas. Como afirma Fenstermacher (1989)<sup>23</sup> tanto los profesores como los investigadores producen conocimiento debido a que ambos son considerados partes fundamentales de la investigación educativa. Para ser fecunda, la mencionada pesquisa debe esforzarse por establecer sus raíces en la reflexión acerca de las premisas sobre las que se asienta el pensamiento práctico de los profesores, considerando que el mismo se

---

<sup>21</sup> Para el caso de Argentina, cabe señalar las producciones de E. Litwin, S. Barco, D. Feldman, C. Davini, F. Terigi, G. Diker, M. Souto, G. Batallán, D. Suárez, entre otros, quienes desde distintas perspectivas y haciendo énfasis en diversas problemáticas, han incorporado interesantes matices a la hora de estudiar las prácticas escolares y los saberes docentes. Cf. Gloria Edelstein, *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2011, pp. 69-87.

<sup>22</sup> Lawrence Stenhouse, *Investigación y Desarrollo del Currículum*, Morata, Madrid, 1998.

<sup>23</sup> Cit. en Gloria Edelstein, op. cit., p. 41.

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE HISTORIA...

modifica o redefine de acuerdo a las circunstancias que terminan conformando la dimensión contextual de la práctica. La mencionada influencia de los factores sociales e institucionales sobre la profesión docente integra un nivel analítico que no puede ser obviado en una investigación que pretenda contribuir al mejoramiento y ampliación de las condiciones que caracterizan la formación del profesorado en la actualidad.

En este sentido, resulta satisfactorio tener en cuenta los mencionados componentes contextuales de la práctica docente como elementos esenciales de la formación. Lo dicho se vuelve fundamental si se parte de una visión que sustenta la necesidad de formar profesionales comprometidos con el mejoramiento de su propia práctica. En congruencia con las ideas de Nóvoa (1992), resulta ineludible trabajar desde la formación en pos de legitimar los saberes de la práctica docente, incentivando la reflexión y el pensamiento autónomo. Como queda planteado, la consideración del profesor como un profesional con amplitud de acción y pensamiento requiere del diseño de una formación más preocupada por establecer nuevas relaciones entre los profesores con el saber pedagógico y científico, dejando a un costado los intentos por mantener las jerarquías anquilosadas que han caracterizado el vínculo entre ambos campos de conocimiento.

### **5. Esbozo de una propuesta: primeras experiencias y proyecciones**

Dada la situación descrita, a partir del año pasado desde el espacio de Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza nos propusimos establecer un diálogo más intenso con las instituciones que reciben a los alumnos practicantes y con los docentes que ceden sus cursos para las residencias. Para esto procuramos informarnos y nutrirnos de experiencias de prácticas de docencia desarrolladas tanto en nuestra institución como en otras carreras de formación de profesorado, buscando articular dichos aportes con las posibilidades que otorga la estructura formal de nuestra carrera y la trayectoria de la materia. Para ello seleccionamos un grupo de *profesores-tutores* que se mostraran dispuestos a acompañar a los estudiantes en sus residencias y a asumir algunas tareas adicionales a las que habitualmente se les solicitan. Asimismo, se planteó como objetivo fomentar esta articulación a lo largo de todo el ciclo lectivo, de forma tal que las prácticas trasciendan el vínculo esporádico del mes de realización.

Trabajar con un grupo acotado de docentes que asumieran el rol de profesores-tutores nos ha permitido articular la participación de algunos de ellos en el marco de las clases

de la materia en la facultad y concertar una instancia “preparatoria” de las prácticas a partir de la instrumentación de la observación-participante de nuestros alumnos, previa a la experiencia de residencia. Como objetivo último, se propuso fortalecer la integración de la formación teórica (fundamentalmente disciplinar) y práctica, propiciando la instancia reflexiva sobre la misma. Por ello se ha buscado redefinir algunos aspectos de la residencia, aunque contando con la limitación de un formato ya establecido por el plan de estudios de la carrera.

Previo a su implementación, el proyecto fue presentado a un grupo de docentes a los que luego se les realizó una consulta para sondear sus intereses y expectativas en torno al mismo, interrogando sobre posibles sugerencias así como acerca de los precedentes y diversas experiencias que pudieran enriquecer la propuesta de trabajo en cuestión. La encuesta con la que trabajamos se distribuyó por correo electrónico una vez que los docentes respondieron afirmativamente a nuestra invitación. La misma consta de siete preguntas, que abarcan cuestiones tales como experiencia previa con practicantes, conocimientos que consideran necesarios para emprender la residencia y sugerencias acerca de cómo proyectar el desarrollo de las prácticas. Las respuestas y reflexiones se dividieron entre quienes pensaron su propio tránsito desde la universidad al nivel secundario y quienes se basaron en las experiencias con practicantes en los últimos años. En todos los casos, los encuestados partieron de considerar la realidad concreta de la materia específica o del profesorado en general. A continuación, presentamos una posible lectura de los datos proporcionados por las encuestas que hemos decidido agrupar en las expectativas que los docentes manifiestan en torno a participar del proyecto de profesores-tutores, los conocimientos que nuestros alumnos deberían manejar para crear una situación áulica adecuada, las dificultades ligadas a las prácticas y una serie de sugerencias para optimizar su desarrollo.

En cuanto a las expectativas, las respuestas se estructuraron en torno a dos ejes, algunos centraron sus consideraciones en lo que le podrían ofrecer como profesor experimentado al futuro practicante: la experiencia de un camino recorrido, con sus logros y tribulaciones. Este tipo de respuestas partieron de un balance de la propia trayectoria. Otros se enfocaron en lo que ellos mismos podrían aprender de la experiencia, retomando una cuestión que parece ser una necesidad “histórica” de poder continuar la formación y el vínculo con la universidad después de graduarse. Respecto de los conocimientos que deberían tener los practicantes, los encuestados partieron de

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE HISTORIA...

considerar la situación actual de los mismos, alejándose de modelos ideales. Las respuestas apuntan principalmente a las cuestiones didácticas como estrategias de enseñanza y al funcionamiento institucional; en cuanto a lo disciplinar, aparece la necesidad de trabajar los diferentes tiempos históricos y las diversas dimensiones de la realidad (macro, micro).

En un orden más general, algunos docentes se refirieron a la necesidad de que los practicantes reciban información sobre cuestiones profesionales como Estatuto Docente, puntajes, etc. Las dificultades que más se mencionan son lo breve del tiempo de la práctica y, en relación con ello, el impedimento de los practicantes de construir un vínculo con el grupo de alumnos con los que realizan su residencia. Asimismo, los encuestados resaltan las dificultades con las que habitualmente los practicantes se topan al momento de realizar un recorte y selección en la planificación. Además, destacan los problemas relacionados al manejo de los tiempos en las clases así como los obstáculos y trabas institucionales.

Los encuestados sugieren buscar que la articulación entre los profesores-tutores, los practicantes y el equipo de cátedra de Didáctica de la Historia sea mayor, tanto durante la implementación de las prácticas como en el resto del año. También proponen aumentar las situaciones de contacto con la realidad áulica, acrecentando los períodos de observación de clases y creando actividades varias en las diversas instituciones educativas.

Desde nuestra perspectiva, la puesta en marcha del proyecto de profesores-tutores evidenció algunos cambios provechosos y visibles en el corto plazo, especialmente en lo referido al contacto previo de los alumnos con los docentes a cargo de los cursos, más concretamente a las visitas de los docentes a la universidad y las entrevistas realizadas en las observaciones. En términos generales, ello se puede observar en que aumentó la motivación y el interés de los alumnos de la materia en relación a la experiencia de las prácticas y a su preparación; les permitió, también, pensar y establecer vínculos entre algunas cuestiones abordadas en la materia con situaciones y realidades concretas referidas por los profesores con mayor experiencia; y contribuyó a cuestionar la idea acerca de que dar clases en la secundaria no requiere una especial preparación y planificación, permitiendo pensar en los profesores que se dedican a la enseñanza en el nivel secundario como profesionales formados y críticos, investigadores de su práctica, con inquietudes intelectuales, académicas y sociales muy profundas. Esta imagen



cuestiona la habitual y más extendida que sostiene que el docente del nivel medio se encuentra allí “por descarte” o por falta de opciones.

Pese a estos avances, el inicio del proyecto se encontró con algunas dificultades. La principal fue la escasez de tiempo que caracteriza la labor docente, debido a la sobrecarga de actividades y obligaciones cotidianas, que impidió a algunos profesores poder responder los mails, llamadas o mensajes así como facilitar los horarios de sus cursos y llenar las encuestas. Por un lado, esta situación nos obligó a desistir de trabajar con algunos docentes y, por otro lado, nos comprometió a entablar un contacto personal en las escuelas o ámbitos privados, situación que implicó un tiempo adicional de nuestra parte y la imposibilidad de realizarlo con todos los docentes.

Salvando las mencionadas dificultades iniciales, el proyecto fue puesto en marcha en 2014 contando con la participación de quince docentes (de los cuales ocho recibieron practicantes) y dieciséis estudiantes universitarios. A continuación enunciamos algunos datos de interés desde la perspectiva de la cátedra:

- Los alumnos practicantes tuvieron mayor contacto con los grupos en los que realizaron su práctica y con las respectivas instituciones, debido a la instrumentación de cuatro horas de observación participante previa a la práctica (que en algunos casos a pedido de los docentes fueron más). Ello favoreció el relacionamiento con los actores del sistema educativo, el contacto con normativas/disposiciones y prácticas institucionales lo cual proporcionó un conocimiento más profundo de las realidades escolares.
- Lo anterior posibilitó también una mejor preparación para las prácticas y el diseño de propuestas más adecuadas a las realidades escolares en que cada uno se insertó.
- Además, se vio reforzado el intercambio y la colaboración entre practicantes y profesores-tutores.
- Los profesores-tutores, en general, asumieron con mayor compromiso la orientación de los practicantes, el seguimiento de sus prácticas, la detección de dificultades y el asesoramiento.
- Todo lo anterior ha representado un avance en el estrechamiento de los vínculos entre el equipo de cátedra del espacio en cuestión y los profesores que trabajan en el nivel secundario.

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE HISTORIA...

- Se pudo avanzar en la construcción de criterios comunes por parte del equipo de trabajo de las Prácticas y los docentes de secundario en torno a objetivos, organización, preparación y seguimiento de las prácticas.

Desde nuestra mirada, la experiencia también reportó algunos aspectos negativos:

- La ya mencionada escasez de tiempo por parte de los profesores fue un aspecto que redujo el número de colaboraciones y restringió las opciones de escuelas, especialmente en el ámbito público<sup>24</sup>.
- Algunos profesores se vieron recargados de tareas con varios practicantes lo cual generó preocupación y cierta fatiga.
- El equipo de cátedra, que es exiguo, se vio más cargado de tareas de articulación y comunicación entre los involucrados y la necesidad de concretar más reuniones y entrevistas.
- La existencia de diferentes calendarios académicos entre las instituciones provinciales y la universidad, dificultó la articulación de actividades como el inicio de las observaciones participantes.
- En ocasiones, fue dificultosa la articulación entre las expectativas y exigencias propias de los profesores y de las instituciones secundarias y las prácticas/hábitos y disposición de los practicantes. Ello fue especialmente notorio en cuanto al cumplimiento de ciertos plazos y formalidades. Consideramos que esta problemática demuestra la falta de formación en nuestro profesorado en torno a la diversidad institucional, la complejidad de los contextos educativos y de la cultura escolar, sumado a una baja consideración del espacio de docencia secundaria.

A modo de cierre y balance de la experiencia concertamos algunas entrevistas con los profesores-tutores y distribuimos una encuesta con una serie de preguntas vinculadas a los resultados generales de la experiencia, los aspectos considerados positivos y negativos y lo que debería continuar y modificarse desde su propia mirada. La evaluación final que realizaron los profesores-tutores fue en todos los casos positiva destacándose que contribuyó a generar instancias de diálogo e intercambio entre todos los actores involucrados; también, a crear un clima positivo de intercambio personal y

---

<sup>24</sup> Al respecto, cabe señalar que el año lectivo 2014 comenzó con un ciclo de paros y protestas docentes que afectaron principalmente a las escuelas públicas, donde el inicio de las clases se postergó 17 días. Este atraso significativo llevó a algunos profesores a desistir de participar del proyecto para dedicarse exclusivamente a avanzar con las clases y los contenidos del año.

enriquecimiento profesional entre los docentes de secundaria y los practicantes; y que favoreció el contacto de los practicantes con las instituciones.

En este sentido, destacan que la propuesta presentó aspectos positivos que consideran que deberían prolongarse en el tiempo tales como:

- El inicio anticipado de las observaciones áulicas.
- La realización de charlas de los profesores-tutores para los futuros practicantes en el marco de la materia.
- La realización de observaciones participantes previas a la práctica.
- La comunicación fluida con el equipo de cátedra de prácticas y el respeto mutuo por el trabajo del colega.

Aun así se resaltan algunos aspectos que considerar deberían revisarse:

- Que los practicantes manejen con mayor profundidad una variedad de estrategias áulicas, ajustadas a la diversidad de contextos institucionales y áulicos.
- Que realicen mayor cantidad de horas de observaciones y práctica.
- Que se profundice aún más el trabajo colaborativo en la instancia de elaboración de las propuestas áulicas y preparación de las prácticas.
- Que se revisen y refuercen algunas cuestiones formales en la inserción de los practicantes en las instituciones, tales como el cumplimiento por parte de los mismos de los plazos acordados para la presentación de las propuestas de clases, de las notas y prácticos de los alumnos, las formas de comunicación con los profesores-tutores, entre otros.

En este sentido, sus reflexiones y preocupaciones pueden ser enlazadas con aspectos y problemáticas propias de los Profesorados en Historia que ya estaban presentes en sus reflexiones al comienzo de la experiencia. Nos referimos principalmente a la necesidad de que la formación universitaria preste atención a las problemáticas de la enseñanza de la Historia en todos los niveles y situaciones de enseñanza y aprendizaje, al reforzamiento de conocimientos de otras ciencias sociales requeridos para el ejercicio como profesor, la creación de mayores instancias de observación y contacto con la realidad educativa desde los primeros años de cursada y la existencia de etapas previas a la práctica donde se ejerciten y pongan en práctica conocimientos necesarios para la tarea docente, entre ellos la capacidad de escuchar al otro.

Como todos los años, los alumnos también hicieron su evaluación de la experiencia y una autoevaluación de su propia práctica. Aunque ellos no pudieron comparar los

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE HISTORIA...

cambios introducidos con situaciones previas, consideramos de interés destacar algunas cuestiones que se desprenden de sus reflexiones. En la mayoría de los casos se resalta el acompañamiento del profesor-tutor como un aspecto positivo, principalmente la posibilidad de haber escogido el curso donde practicar y el docente con quien realizar la experiencia. Esto creemos tiene gran relación con la propuesta en marcha, ya que uno de los objetivos de la misma es crear mayores vínculos con el docente que generosamente ofrece el curso, dejando al practicante la posibilidad de elegir entre las diversas alternativas. También cabe señalar que en dos casos los informantes plantean desacuerdos con la forma de llevar adelante la clase del docente titular y marcan la contraposición con la metodología y los contenidos abordados en sus prácticas. Incluso en estos casos se evidencia una autonomía relativa por parte del alumno avanzado a la hora de desarrollar las clases, ya que el docente titular sólo interviene en situaciones de ausencia de control de la clase o de aumento del bullicio áulico.

Además, cabe señalar que en todos los casos se remarca lo fundamental que resultó contar con el apoyo y participación de los alumnos del curso. En este sentido, el debate, el intercambio de ideas, las preguntas de los alumnos son valorizadas como parte de un proceso de enseñanza más dinámico y significativo. Al mismo tiempo, una de las principales autocríticas que realizan los practicantes al momento de finalizar sus clases, y durante el transcurso de las mismas, es el exceso en la exposición oral y las explicaciones de hechos y procesos. Por lo tanto, se puede afirmar que el paso por la experiencia de prácticas lleva al alumno a reformular su opinión sobre la efectividad de una clase magistral, situación que ellos aprenden como “ideal” durante toda su formación. Luego, la llegada al aula conduce, en la mayoría de los casos, a replantear sus convicciones sobre lo que es una “buena clase”. En relación a lo anterior, cabe señalar que la mayoría de los alumnos remarca la necesidad de fortalecer el dictado de sus clases con recursos audiovisuales, como fotografías, videos, música y otras fuentes menos tradicionales. Sin dejar de lado el valor del texto escrito, se puede afirmar que la experiencia de prácticas colabora en alimentar la necesidad de incorporar diversos recursos en el aula, así como la de innovar en las estrategias y formas de transmitir los contenidos.

En cuanto a las dificultades que los alumnos encuentran en el desarrollo de sus prácticas, la más frecuente es la imposibilidad de administrar de forma conveniente los tiempos de trabajo en el aula. Esta situación la atribuyen a dos factores: la extensión de

las explicaciones orales y los imponderables problemas de la práctica cotidiana como las llegadas tarde de los alumnos a clase y la preparación que requiere el uso de nuevo medios tecnológicos en el aula. Otro problema remarcado por muchos es la dificultad para poner orden en la clase y mantener un clima de trabajo “adecuado”. En este sentido, este último obstáculo atenta contra un apropiado manejo de los tiempos. Asimismo, los practicantes manifiestan problemas para construir un relato/explicación claro y adecuado a los estudiantes; del mismo modo se refieren al planteo de consignas que logren orientar y ayudar a sus alumnos a construir sus conocimientos. También, problemas para captar y mantener la atención de los jóvenes, lo cual aparece relacionado con la necesidad ya expresada de reformular el formato de sus clases, incorporando una variedad de recursos y estrategias. Finalmente, y según nuestra mirada estrechamente vinculado a ello, complicaciones para lograr vincular las preocupaciones del presente de los jóvenes con el pasado que se estudia. Estas dificultades detectadas por los propios alumnos nos generan como equipo docente una serie de replanteos sobre nuestra labor tendientes a superar dichos problemas, creando instancias de reflexión sobre los mismos y planteando posibles vías para pensar sus implicancias.

## **6. A modo de cierre**

La experiencia de profesores-tutores en el marco de las prácticas de enseñanza del Profesorado en Historia nos ha posibilitado comenzar a dar algunas respuestas a una serie de inquietudes y demandas que los actores involucrados en las mismas venimos planteando y pensando desde hace algún tiempo. Obviamente, como ya hemos dicho antes, no se trata de una experiencia “original”, muy por el contrario se ha nutrido de los aportes de lo que se realiza en otros profesorados de nuestra facultad y en otras carreras de Historia del país.

Sin lugar a dudas el primer logro ha sido acercar a los actores involucrados: docentes que enseñan Historia en diferentes ámbitos, estudiantes de la carrera universitaria y el equipo de Prácticas. En este sentido, se ha estrechado el diálogo y se ha avanzado en la construcción de consensos en torno a cuestiones variadas relacionadas con la Práctica docente. Evidentemente restan muchos aspectos por ajustar, varios de los cuales exceden las posibilidades de una materia que responde a directrices curriculares donde la formación se presenta fragmentada (conocimiento disciplinar frente al pedagógico) y

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE HISTORIA...

donde la docencia emerge como un apéndice de la investigación. De todos modos, creemos que un desafío pendiente es el de crear un vínculo más permanente y fluido con las instituciones en las que desarrollamos las prácticas. Si bien consideramos que es desde la formación donde tienen que surgir las transformaciones, también es necesario, como afirma Nóvoa,<sup>25</sup> dedicar más tiempo a la comunicación y discusión de experiencias concretas para trascender la repetición de intenciones que difícilmente se puedan traducir en la realidad de los profesores, futuros practicantes y en las propias escuelas.

Para finalizar queremos remarcar que la iniciativa expuesta se ha desarrollado concibiendo al docente como un agente central de las prácticas escolares, como un actor cuyas reflexiones y saberes son considerados fundamentales para la promoción del cambio educativo. Asimismo, la propuesta se vio guiada por las ideas desarrollada por Nóvoa<sup>26</sup> quien sostiene que es preciso conceder a los profesores más expertos un papel central en la formación de los más jóvenes<sup>27</sup>. Según el autor, esto promovería el trabajo colaborativo y cooperativo de los docentes, fomentando la idea de docencia como colectivo, llevando a la construcción de comunidades de práctica: grupos de educadores comprometidos con la investigación y la innovación.

**Bibliografía citada:**

Antelo, Estanislao “Instrucciones para motivar, interesar, despertar a los estudiantes” en Antelo, Estanislao: *Instrucciones para ser profesor*. Buenos Aires, Santillana, 1999.

Cardelli, Jorge; Duhalde, Miguel “Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica”. *Cuadernos de Pedagogía* N° 308, Barcelona, pp. 38-45. 2001.

Corsetti, Berenice; Canan, Silva Regina “A formação docente na área de História: reflexões a partir da análise das diretrizes curriculares para a formação de professores da

---

<sup>25</sup> António Nóvoa, “Para una formación de profesores construida dentro de la profesión”. En *Revista de Educación*, N° 350, Septiembre-diciembre 2009, p. 215.

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> De acuerdo con Nóvoa, los científicos de la educación y los especialistas pedagógicos han relegado a un segundo plano la formación de profesores por parte de profesores. El autor insiste en la necesidad de devolver la formación de profesores a los profesores, aumentando así la presencia de la profesión en la formación. *Ibid.*, p. 211.

Educação Básica. BARROS”, en Véra Lucia Maciel [et al.] (org. ). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre, Est: Exclamação, Anpuh, 2010.

Coudannes Aguirre, Mariela “La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica”. *Revista Antítesis*, vol. 3, N° 6, julio-diciembre. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193314445002>

Del Valle, Laura Cristina “Entre la Historia y su enseñanza: el lugar de la Didáctica de la Historia” en Malet, Ana María y Monetti Elda (comps.): *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*. Buenos Aires, Noveduc, 2014.

Dubet, Francois; Martuccelli, Danilo *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada, 2000.

Dussel, Inés “La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”. En Braslavsky, Cecilia; Dussel, Inés; Scaliter, Paula (eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Ginebra, Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, 2001.

Dussel, Inés *Enseñar y aprender en la cultura digital*. Buenos Aires, Fundación Santillana, 2011.

Edelstein, Gloria *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2011.

Eiros, Nélica; Pipkin, Diana “Universidades e institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de historia”. En *Clio & Asociados*, N.º 5, ISSN: 0328-820X, UNLP, La Plata, pp. 9-24, 2000.

Fonseca, Selva Guimarães “A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de História na educação básica”. En: Monteiro, Ana Maria; Gasparello, Arlette Medeiros. Magalhães, Marcelo de Souza (org.), *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Mauad X, FAPERJ, 2007.

Maestro, Pilar “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”. En *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp. 71-111, 2001.

Murillo Torrecilla, Javier “La formación de docentes: una clave para la mejora educativa”. En Robalino, Magaly y Körner, A. (coords.), *Modelos innovadores en la*

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE HISTORIA...

*formación inicial docente. Una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa.* OREALC / UNESCO, pp. 11-18, 2006.

Nóvoa, António “Formação de professores e profissão docente”. En Nóvoa António (coord.) *Os professores e a sua formação*. ISBN 972-20-1008-5 Lisboa, Dom Quixote, pp. 13-33, 1992.

Nóvoa, António “Para una formación de profesores construida dentro de la profesión”. En *Revista de Educación*, N° 350. Septiembre-diciembre, pp. 203-218, 2009.

Paz, M. A. y Venturino, C. (coords.) *Introducción al Diseño Curricular de Historia ES 2*, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

Pagès, Joan “¿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 *Escuela de Historia N°6*, Salta, UNSa, 2007. Recuperado de [http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm#\\_ftn7](http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm#_ftn7)

Vezub, Lea “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”. *Revista de Currículum y formación del Profesorado*, vol 11, N°1, ISSN: 1138 414X. España, Universidad de Granada, 2007. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>