

Las prácticas de residencia en Historia. Estado de las investigaciones en Argentina

*Mariano Santos La Rosa**

Reseñas n° 17

[pág. 55-74]

Recibido: 25/4/2019

Aceptado: 18/7/2019

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

Las prácticas de residencia docente constituyen en sí mismas un período complejo, singular y a veces traumático en la formación profesional de un futuro profesor de Historia. Las intervenciones desarrolladas por los practicantes se encuentran influenciadas por su biografía escolar y su formación docente inicial, por las tradiciones asociadas a la enseñanza de la historia escolar (código disciplinar), por sus concepciones acerca del sentido de la enseñanza de la Historia y por las expectativas de los profesores que supervisan sus prácticas. El objetivo de este trabajo es relevar las investigaciones que han tomado como objeto de análisis las residencias en Historia en la Argentina, con la finalidad de realizar un estado de la cuestión que permita advertir qué aspectos han sido abordados y cuáles no de esta etapa clave de la formación de un profesor de Historia.

Palabras clave: Prácticas, enseñanza, Historia.

* Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS). Bahía Blanca. Argentina.

Abstract:

Teaching residency practices are in themselves a complex, singular and sometimes traumatic period in the professional training of a future History teacher. The interventions developed by the practitioners are influenced by their school biography and initial teacher training, by the traditions associated with the teaching of school history (disciplinary code), by their conceptions about the meaning of the teaching of History and by the expectations of the teachers who supervise their practices. The objective of this work is to survey the research that has taken as an object of analysis the residency in History in Argentina, with the purpose of realizing a state of the question that allows to notice which aspects have been addressed and which are not of this key stage of the formation of a History teacher.

Keywords: Practices, teaching, History.

A pesar de la diversidad de planes de estudio para el Profesorado en Historia implementados por las universidades nacionales, en todos ellos existe la coincidencia de presentar a las prácticas de residencia como un punto culminante en la formación profesional. En nuestro país, las prácticas de residencia en Historia han sido objeto de análisis recién a partir de la década de 1990, cuando se produjo la publicación en el número 2 de la revista *Entrepasados* de un artículo titulado “Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de historia y de vuelta al secundario”. Este artículo pionero, cuyos autores son Ana María Barletta y Gonzalo de Amézola, surgió del intercambio de observaciones realizadas sobre alumnos ingresantes y a punto de graduarse del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata. Los autores, a cargo de las cátedras “Introducción a la Historia” y “Prácticas de la Enseñanza” señalan con cierta dosis de

humor que han detectado los “síntomas” de lo que denominan como esquizohistoria e historiofrenia. Con estos términos aluden a dos momentos especialmente problemáticos en la vida del estudiante universitario, caracterizados por la desarticulación de dos formas distintas de concebir la historia. En palabras de Amézola y Barletta, la esquizohistoria sería el contraste entre lo aprendido en la escuela y el deslumbramiento frente a una disciplina que presenta enfoques y perspectivas hasta entonces insospechados. La historiofrenia sería el momento inverso, cuando atrincherado en la soberbia de una “historia renovada” se vuelve al secundario, pero ahora como profesor intentando trasladar a este ámbito los enfoques de annales, la historiografía marxista, etc.

La esquizohistoria se manifestaría al inicio de su formación. Según los autores, uno de los primeros dilemas que la cátedra de “Introducción a la Historia” tiene que enfrentar se deriva de plantear a los alumnos preocupaciones e inquietudes que ellos no tienen debido a la falta de problematización de los contenidos recibidos hasta el momento de ingreso a la universidad. En cambio, la historiofrenia se manifestaría al finalizar su formación como profesores, durante la realización de las prácticas de residencia, momento particularmente conflictivo para el estudiante. De pronto, luego de un largo entrenamiento como alumno, se convierte en profesor y esta inversión de roles le resulta angustiante. Durante esta etapa el trabajo que el practicante debe realizar es básicamente una síntesis que presenta tres problemas fundamentales: trasladar los conocimientos pedagógicos generales (adquiridos en las distintas materias de formación docente) a técnicas de aplicación en el aula; elegir cuáles son las más apropiadas según el momento y el tema a abordar; y decidir no sólo cómo sino también qué transmitir. De todos los problemas mencionados, es el relacionado con los contenidos el que resulta preponderante en la visión de los estudiantes y en el que centran su atención al iniciar las prácticas. Afirman los autores que, habiendo sido engañados en la escuela, no pretenden ser cómplices sino revelar la verdad, como hubieran querido que les sucediera a ellos cuando cursaban el secundario. Lo que tratan de realizar es el traspaso de la Historia universitaria al ámbito

secundario con la menor cantidad de alteraciones posibles. Así, frecuentemente las clases abusan de la exposición, o cuando se preocupan por la participación de los alumnos, repiten los prácticos de la Facultad hasta con los mismos textos. Se pasa así de contar historias más o menos edificantes a explicar una historia compleja y distante para los alumnos. De esta manera, las dificultades que habían experimentado al inicio de su carrera frente a contenidos problemáticos y abstractos las olvidan al salir, tratando de imponer en el colegio “el último grito de la moda historiográfica” sin tener en cuenta la situación real de los alumnos secundarios, desentendiéndose de los métodos de enseñanza cuando creen haber logrado una síntesis satisfactoria de los contenidos (por ejemplo, solucionar el problema del imperialismo dictando durante 40 minutos a Hobsbawm) o los que atrapados por una problemática compleja creen que ésta puede ser comprendida por los alumnos. En definitiva, Ezquizohistoria e Historiofrenia serían la doble consecuencia de la falta de reflexión sobre la historia construida. Según los autores, el alumno no la hace en el secundario, no la hace en la universidad ni tampoco cuando es profesor.

Luego de este primer trabajo no se publicaron nuevos artículos sobre las prácticas de residencia en Historia en nuestro país hasta inicios del siglo XXI. En el año 2003 María Elina Tejerina, presentó en el número 2 de la revista *Escuela de Historia* un artículo titulado “Sentidos de la práctica docente”, en el que da cuenta de las experiencias relacionadas con las prácticas de enseñanza realizadas por ex alumnos que cursaron la carrera de profesorado de Historia en la Universidad de Salta. Para el trabajo tomó en cuenta relatos realizados por estudiantes que realizaron sus prácticas entre 2001 y 2002. Se elaboró un cuestionario conformado por las siguientes preguntas: ¿qué entiende por formación docente?, ¿qué percepción tiene de la formación que recibió?, ¿cuándo y cómo se dio cuenta que iba a ser docente?, ¿qué significó esto?, ¿qué sentidos le confiere a la Didáctica de la Historia y la Práctica?, ¿cómo analiza, hoy, esa etapa?, ¿qué sentido le otorga? Para ello el equipo de la cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica Docente seleccionó a cuatro informantes sobre un universo posible de 27: dos mujeres y dos

varones, de edades que oscilan entre 25-26 años. Los criterios que orientaron la selección de los informantes estuvieron vinculados con el lapso de tiempo en que culminaron el cursado de la carrera, buscando que fuera equivalente entre los estudiantes seleccionados; que hubieran tenido un buen rendimiento académico y aún no tuvieran experiencia docente. En los relatos elaborados por estos cuatro practicantes seleccionados, la formación docente es considerada por los estudiantes como resultado de conocimiento histórico y pedagógico, sin embargo la profunda escisión entre las materias del corpus histórico y las llamadas pedagógicas son un obstáculo para la construcción de una identidad profesional como profesores de Historia. La práctica docente al estar en el tramo final de la carrera, es percibida como desgajada del proceso de formación del campo disciplinar por la modalidad de cursado que tiene la materia, por la característica de la residencia, porque la forma de trabajo busca una fuerte cuota de compromiso y reflexión.

Luego de la publicación de este trabajo, comenzaron a sucederse una serie de artículos que abordaron aspectos diversos sobre las prácticas de residencia en Historia. El número 2 de *Reseñas de Enseñanza de la Historia* correspondiente al año 2004 presenta un artículo de Liliana Aguiar titulado “Una reflexión sobre la práctica docente. La formación de profesores en Historia: transmisión de un oficio”. Sin embargo, el trabajo no pretende ser un informe de investigación sino un relato de experiencias en donde se describe la forma de trabajo de la cátedra Práctica Docente y Residencia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta es una cátedra multidisciplinaria integrada por especialistas de enseñanza de Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras.

Al año siguiente, desde la cátedra de Residencia II del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Gonzalo de Amézola junto con María Matilde Carlos y Patricia Guindi presentaron una investigación centrada en los deseos imaginarios de los estudiantes residentes. Los autores afirman que los estudiantes de Historia que están por concluir sus profesorado universitarios en la

UNGS idealizan sus posibilidades de cambiar de raíz la enseñanza de la historia en las escuelas, convencidos de que lo que se aprende en ellas es absolutamente intrascendente. Al analizar las propuestas de clase elaboradas por los alumnos que cursan la materia Residencia II, aparece como una constante en todas las planificaciones, el intento por superar los límites de la enseñanza tradicional de la Historia caracterizada por la repetición memorística de datos o hechos significativos del pasado y la presentación de los mismos de manera lineal y esquemática dentro de un marco temporal fijo y universal. Los alumnos residentes intentan desprenderse de dicha tradición, presente en su propia biografía escolar y universitaria, para diseñar propuestas alternativas en una dirección totalmente opuesta. Sin embargo y pese a las intenciones declaradas, los autores concluyen que la distancia entre sus propósitos y las planificaciones que efectivamente diseñan para llevar al aula son muy significativas. Los recursos propuestos para el trabajo en clase son, casi en su totalidad, fotocopias de fragmentos de textos extraídos de manuales y la dinámica se desarrolla siguiendo un mismo esquema: cinco o diez minutos iniciales de motivación, luego se inicia una exposición a cargo del practicante sobre los temas a trabajar -durante la cual se producen algunos intercambios de ideas con los alumnos- y el posterior dictado de consignas, finalizando en la puesta en común de los trabajos realizados. De esta manera, los autores advierten que las intenciones renovadoras de los residentes chocan con una concepción tradicional implícita en el estudio del pasado en la escuela, que consiste en pensar que la historia enseñada no es más que un resumen compactado de la historia académica. Consideran que el análisis de cómo y por qué las disciplinas escolares presentan estas características debería constituirse en un aspecto importante de la formación de los nuevos profesores. Concluyen detallando un conjunto de preguntas que les preocupan y ocupan en el campo de las residencias: ¿Por qué lo instituyente de las nuevas modalidades de enseñanza de la historia no le gana terreno a lo instituido, a la hora de su puesta en acto en las residencias? ¿Cómo opera la fuerza de la tradición en jóvenes futuros profesores?, ¿Puede ser tan avasallante el peso de la biografía escolar? ¿Qué es lo que hace que algo de “lo nuevo” deseado destituya

progresivamente a “lo viejo” a la hora de la planificación y del dictado de clases de los residentes?

En el año 2008 el equipo de la cátedra de “Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia” de la Universidad Nacional de La Plata integrado por Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce y María Cristina Garriga presentó en las III Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente un estudio de caso de estudiantes que realizaron sus residencias en dos escuelas de nivel polimodal de la ciudad de La Plata (UNLP) titulado “El Peso de las Tradiciones Escolares en las Clases de los Practicantes de Historia de la Universidad Nacional de la Plata”. En esta ponencia los autores analizaron los registros que los alumnos-residentes hacen de las clases que observan en los cursos donde luego realizarían sus prácticas, centrándose en las visiones que los residentes construyen sobre los profesores y alumnos de los cursos donde realizarán sus prácticas. También tomaron en cuenta los materiales didácticos que los practicantes seleccionaron en sus clases para compararlos con los utilizados por el profesor del curso, con la finalidad de establecer diferencias y similitudes. El registro evidenció una situación similar a la adelantada en el trabajo anterior, es decir una marcada tendencia por parte del profesorado a seleccionar modos de transmisión y construcción del conocimiento que fueron criticados en los registros de las clases observadas por los practicantes, aunque también se advierte el intento de presentar a los estudiantes secundarios cosmovisiones renovadoras aunque carentes de estrategias que pudieran acercar las problemáticas y los contenidos que se habían propuesto enseñar. Los practicantes destacaron la dependencia que tienen los profesores respecto a los manuales escolares y, con ello, su alta incidencia en la determinación del currículum real, situación que, en cierta medida, atribuyeron a un proceso de desprofesionalización o de pérdida de calidad académica en las escuelas. La crítica que más se reiteró fue al “contrato de lectura” que establecían los profesores con sus alumnos: reconocimiento, memorización y reproducción de información factual. También señalaron la resistencia que ofrecen los alumnos frente a la uniformidad, empaquetamiento y rutinización del

conocimiento y del aprendizaje. En cuanto a la concepción de la Historia enseñada se remarcó su carácter “tradicional”, es decir, su insistencia en los aspectos políticos institucionales y centrada en la acumulación de acontecimientos y fechas sin ningún valor formativo. En síntesis, la práctica docente que reconstruyeron los practicantes en sus observaciones se caracterizó por una serie de tareas instructivas que se repiten constantemente y que consisten en explicaciones del profesor, trabajos uniformes que los alumnos realizan en pequeños grupos y que consisten en sesiones de preguntas y respuestas.

Al analizar las propuestas áulicas llevadas a cabo durante las residencias, los practicantes hacen referencia a la complejidad del tiempo histórico, a la problematización de la enseñanza de la Historia, a la necesidad de plantear las múltiples perspectivas y a la estrecha relación entre pasado y presente, pero cuando los autores analizan el modo en que plantean la organización de los contenidos, no se observaban diferencias con los programas vigentes en las escuelas. En la comparación entre los dos modos de intervención docente -la del profesor-tutor y la del profesor-alumno- el factor considerado preponderante en la práctica docente es la idea de "transmitir conocimiento", que está fuertemente arraigada por las tradiciones escolares. El análisis y el tratamiento de los textos configuran una concepción de educación que sobrevalora la transmisión de información, promueve la memorización del contenido y demora el desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos. El equipo de cátedra concluye considerando que la fuerza de las tradiciones escolares y su capacidad para derrotar las “buenas intenciones” se debe a que tanto practicantes como docentes no tendrían en claro para qué sirve la historia en la escuela, a pesar de las apelaciones retóricas al pensamiento crítico y a las relaciones pasado-presente-futuro.

Posteriormente, en un artículo publicado en 2009 en la revista brasileña *Antíteses*, Gonzalo de Amézola, Paula Gonzalez y Sergio Carnevale analizan un aspecto concreto de la residencia: las prácticas de lectura que fomentan los residentes y el tipo de material que suministran a sus estudiantes durante el período de inserción en las aulas, partiendo de este interrogante: ¿qué leen y dan de leer los

futuros docentes de historia? Consideran que para interpretar las prácticas de lectura implementadas por los estudiantes durante su residencia se debe tener en cuenta una serie de variables que tienen una fuerte incidencia en las decisiones didácticas adoptadas: la huella de la cultura escolar, la historia de la enseñanza de la historia, la impronta de la formación disciplinar de los futuros profesores y los modos de entender el campo historiográfico y su producción. Al analizar los textos de historia que los futuros profesores utilizan frecuentemente en sus planificaciones observan que pertenecen a dos mundos distintos: el escolar y el académico.

En el 2009 también fue publicado en la revista *Novedades Educativas* un artículo de Laura del Valle en el que analiza los modelos de enseñanza predominantes en las residencias que llevan a cabo los estudiantes del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur (UNS). La mayoría de los estudiantes al realizar sus prácticas privilegian el uso de un modelo de enseñanza tradicional con fuerte hincapié en la exposición oral del tema a enseñar. Los estudiantes reproducen en sus planificaciones –y prácticas- un modelo academicista en el que los contenidos están por encima de todo y la voz del docente es la portadora del saber, replicando en cierta manera el modelo de enseñanza mayoritario en las aulas universitarias, por lo que la biografía “académica” relativamente reciente habría “borrado” su biografía escolar anterior.

La autora señala que expuestos a experiencias de clases tradicionales y puestos a reflexionar sobre las mismas, los estudiantes residentes destacaron entre los aspectos positivos del citado modelo la claridad de lo que se quería enseñar, la organización de los contenidos al no haber interrupciones ni preguntas, el hecho de que los mismos quedaban en la carpeta, la posibilidad de estudiar de los apuntes y de saber qué les tomará el docente en los exámenes. La autora destaca que en las reflexiones de los estudiantes se advierte cómo el sujeto que aprende se percibe ajeno a ese proceso y no parece participar de la construcción del conocimiento. No obstante, suponer que la única causa de la adscripción o preferencia de los estudiantes por un modelo academicista o tradicional se sostiene en la relación establecida entre

los últimos años de su biografía universitaria y el modelo de enseñanza utilizado, es desconocer que hay algunos otros espacios de reflexión disciplinar y pedagógico en los que pareciera que los estudiantes no han ingresado. Uno de esos espacios tiene que ver con la epistemología, con la concepción de Historia que tienen o que han podido elaborar a lo largo de la carrera. Para ello desde la cátedra de Didáctica de la Historia de la Universidad Nacional del Sur buscaron explicitar dichas concepciones a partir de un cuestionario que revela una concepción muy tradicional. Al respecto, la autora se pregunta ¿cuál es la historia que puede enseñarse en las aulas partiendo de representaciones vinculadas a una ciencia que enseña hechos...? Una historia cronológica, lineal, fáctica, académica, indiscutible o casi indiscutible que “cierra” en el presente.

Sin lugar a dudas, las representaciones que los estudiantes del Profesorado en Historia tienen acerca de la historia, de lo que es, de su objeto de estudio, su método, entre otras cosas, impactan sobre su propia formación y, por supuesto, se proyectan en sus prácticas de residencia -primero- y en sus prácticas docentes -en un futuro cercano. La autora concluye exhortando a revisar esas representaciones y a repensar la relación entre Historiografía y Didáctica de la Historia para aunar esfuerzos en pos de disminuir las tensiones que han mantenido a la Historia investigada como alejada y desentendida de la Historia enseñada.

Continuando esta temática de análisis, Laura del Valle publicó en 2011 un capítulo de libro titulado “Conocimiento histórico escolar y formación docente: Consideraciones al interior de la relación en el marco de las residencias” en el que analiza la forma en que se plasma el pensamiento del practicante al momento de elaborar sus planificaciones áulicas en el caso de la Universidad Nacional del Sur. Al respecto señala que las principales dificultades que evidencian los alumnos del profesorado en Historia al presentar sus propuestas se relacionan con las finalidades, con el *para qué*, pero también con el *cómo* enseñar historia en el ámbito escolar. De esa manera, la facilidad para seleccionar, jerarquizar y escribir los contenidos históricos

contrasta con las complicaciones que tienen al plantear expectativas de logro, estrategias y actividades. La importancia que se otorga a lo disciplinar por encima de lo didáctico específico en la formación de los futuros docentes impacta, en consecuencia, en sus propias representaciones acerca de las características del conocimiento histórico escolar y de las clases de historia. Por ello es que en los primeros momentos de la residencia la planificación es concebida por los estudiantes como una estructura que se debe completar porque es un requisito planteado por los docentes formadores, la consideran una actividad “burocrática” y no la perciben como un instrumento que facilita la práctica.

Una de las estructuras más frecuentes en las primeras planificaciones es la siguiente: el residente presenta el tema exponiendo las características más importantes, los alumnos resuelven actividades en grupos y luego se organiza una puesta en común en la que el residente explicará las dudas. El material y las actividades del trabajo grupal coinciden con lo que se destacó en la presentación inicial y la puesta en común ratifica todo lo dicho durante la clase. En esta construcción, la actividad grupal se vuelve un medio para lograr el fin propuesto que parece ser ratificar lo explicado en la presentación del tema y en el cierre de la clase. Los “trazos” que quedan de esa práctica refieren a la enseñanza de una historia escolar, producto de determinada concepción que se corresponde también con una postura historiográfica. En definitiva, el conocimiento histórico escolar que se enseña en las residencias hace visible la formación disciplinar y didáctica que los estudiantes han recibido a lo largo de su carrera y también la relación que se ha establecido entre ambos. La disociación entre la historia y su enseñanza que se encuentra en los estudiantes en general y en los residentes en particular, es el reflejo de las tensiones que existen al interior de la propia carrera. Tensiones que se incrementan cuando las preguntas acerca de ¿para qué enseñar historia?, ¿qué historia enseñar?, ¿cómo hacerlo? necesitan de esa relación para buscar respuestas posibles.

En el año 2014 la revista *Clío & Asociados. La historia enseñada*, presentó en su número 19 un dossier integrado por tres artículos

dedicados a las prácticas de residencia en Historia. En el primero de ellos Miguel Jara y Víctor Salto analizan las planificaciones realizadas por los estudiantes-practicantes en el marco de la Práctica Docente del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue. Los autores encuentran que en las mismas prevalece una actualización epistemológica del campo disciplinar y desde la didáctica específica. Las finalidades planteadas son igualmente interesantes, para pensar en enfoques de enseñanzas renovadas. Sin embargo afloran las formas más tradicionales de enseñar y que, en general, no son coherentes con los fundamentos esgrimidos en la planificación o en las reflexiones iniciales. La persistencia de ciertas prácticas y de ciertas representaciones de cómo se enseña requiere un replanteo en la formación inicial en todos sus aspectos.

Para tratar de desentrañar estas contradicciones recurren al análisis de las explicaciones que los practicantes realizan durante sus residencias. En sus planificaciones asumen que la explicación será tenida en cuenta como estrategia facilitadora de posibles problematizaciones. Sin embargo, la explicación o las recurrencias en las explicaciones generadas se sostienen en una fuerte preocupación por describir y apuntar causas más que en tender a problematizar a partir de estas. Los modos explicativos que prevalecen oscilan entre una explicación causal, descriptiva, expositiva e ideológica, más que en una sostenida en la problematización y argumentación para la comprensión. Los autores proponen caracterizar las formas de explicación utilizadas por los practicantes como *rutinarias*, *egocéntricas* y *cronológicas*. Son *rutinarias* porque no se alejan de las prácticas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje. Enseñar Historia no se separa de la explicación, del trabajo y resolución de las guías y puesta en común (lectura). Si bien los contextos son diferentes, al igual que muchos de los contenidos y perspectivas que orientan la enseñanza, el hábito del trabajar con el libro de texto o material ofrecido de tal página y resolver las preguntas al finalizar la “lección” no ha cambiado mucho, aun cuando existen experiencias realmente innovadoras que ponen en tensión la tradición en la enseñanza de la Historia. Son prácticas *egocéntricas* porque predomina más la explicación (interpretación) del practicante que la participación del grupo clase. A este

egocentrismo lo entienden los autores en el sentido de la omnipresencia de, por un lado, la lógica de la disciplina y, por otro, de la explicación como única estrategia para la enseñanza. El discurso explicativo, construido por la historiografía, está muy presente en las explicaciones que hacen los practicantes, de los procesos históricos que abordan en la clase. En la mayoría de los casos con la misma complejidad que ha utilizado la historiografía para producirlos. Seguramente ello se debe a que el saber experto da seguridad para desenvolverse en el aula. Son *cronológicas* porque, en sus explicaciones, siempre está la necesidad de ir casi al origen de las cosas, para poder explicar algún concepto o situación actual o procesos históricos de referencia. Pareciera ser que opera, en las perspectivas de los/as practicantes, una idea inicial de todo proceso. Esa idea de una narración lineal del pasado y de la que no se puede salir, se justifica en que ello no generaría mayores dificultades de comprensión en los estudiantes. Los autores advierten que estos tres modos explicativos no pretenden convertirse en tipologías estancas o unívocas. En este sentido, identifican la preeminencia de uno de ellos: el egocéntrico, por sobre los otros dos.

Las formas en las que han aprendido las distintas disciplinas históricas, según se organiza el plan de estudios del profesorado, están presentes en las explicaciones de los practicantes. Según pudieron observar en las experiencias de los practicantes, se evidencia que son las improntas de sus propias experiencias de aprendizaje las que más tardan en desestructurarse. Otro de los aspectos, también común entre los practicantes, tiene que ver con la administración del tiempo clase. Todos han planificado las secuencias considerando la duración de la clase, sin embargo el tiempo dedicado a la explicación siempre es mayor al pensado, y la propuesta no se concreta como se pensó o bien se apuran los tiempos para poder concretarla, independientemente de los tiempos de aprendizajes y el tratamiento de la temática o proceso histórico. Esta situación pone el énfasis en la descripción más que en la gradual complejización del conocimiento histórico escolar.

En las prácticas de la enseñanza observadas en los futuros profesores en Historia, son mucho más fuertes sus representaciones escolarizadas

de cómo aprender y de cómo enseñar que aquellas conscientemente deseadas y promovidas desde los espacios curriculares de la formación inicial. Prevalcen connotaciones que son subsidiarias de tradiciones escolares que han dejado huella y han aportado en la configuración de su experiencia en torno a la explicación en la clase. Los autores consideran que identificar cuáles son las recurrencias más visibles dentro de las experiencias de practicantes permitiría aportar nuevos elementos para orientar las prácticas formativas respecto a la explicación en la formación inicial de grado.

En el segundo de los artículos publicados en el dossier del número 19 de la revista *Clío & Asociados*, dos integrantes de la cátedra de Planeamiento Didáctico y prácticas de la enseñanza en Historia de la UNLP, María Cristina Garriga y Viviana Pappier analizan las biografías escolares de los residentes. Señalan que una de las características que comparte el conjunto de los practicantes de Historia de la UNLP, es su crítica a las modalidades que asume la enseñanza de la asignatura en las diferentes escuelas asignadas para la residencia docente y las intenciones de introducir a través de sus clases cambios significativos en la concepción de Historia construida por los alumnos, tal como se evidenciaba en los trabajos reseñados anteriormente. Sin embargo, afirman que en muchas ocasiones, la práctica que desarrollan en la escuela está tensionada por las experiencias ligadas a su paso por diferentes niveles educativos.

En este artículo buscan analizar el «peso» que la experiencia formativa en las diversas instituciones educativas tiene sobre la práctica concreta de los residentes. Para ello analizan las biografías escolares de ocho alumnos practicantes de las cohortes 2009 y 2010 con el objetivo de explorar qué destacan y qué cuestionan de la Historia enseñada en sus propios recorridos escolares para desentrañar qué incidencia tienen en sus observaciones y luego en sus residencias docentes. Al mismo tiempo buscan determinar la vinculación entre sus prácticas y los marcos teóricos y modelos de enseñanza y aprendizaje construidos en la formación de grado, teniendo en cuenta las múltiples tensiones que se establecen en la práctica educativa concreta.

Las autoras concluyen afirmando que 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. Los supuestos con los que los estudiantes enseñan y desde los cuales analizan el tiempo de su experiencia como practicantes en la escuela asignada, no sólo abrevan en los contenidos teóricos aprendidos en la universidad sino también en los contenidos de su sentido común que coexisten con aquellos y en muchos casos pueden ser aún más significativos pues son una matriz inconsciente, internalizada en experiencias educativas anteriores. Los estudiantes, asocian los diferentes espacios de formación con modelos de enseñanza y aprendizaje «tradicionales», modalidad que propicia una lógica cronológica de la disciplina, desatendiendo a la complejidad del tiempo histórico y en la que la dinámica del aula se centra en la exposición del profesor y en la reproducción por parte de los alumnos de los datos enunciados por el docente o el libro de texto.

En el tercero de los artículos sobre las prácticas en la formación de profesores publicados en el número 19 de la *Revista Clío*, Lucrecia Milagros Alvarez aborda la enseñanza de la Historia Reciente Argentina, considerando el tiempo histórico como dimensión principal. Se analizan las fundamentaciones de contenidos y los mapas temporales que los estudiantes avanzados elaboran en trabajos prácticos, durante el cursado de la asignatura Didáctica de la Historia del Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral pero con anterioridad al inicio de sus prácticas de residencia. El objetivo es sondear si lo que ellos argumentan acerca de la enseñanza de la HRA, es coherente con los materiales que utilizan para enseñar la temporalidad reciente.

En los trabajos prácticos analizados se pone de manifiesto la formación disciplinar y didáctica que han obtenido a lo largo de la carrera de grado así como también las dificultades que encuentran a la hora de elaborar materiales para la enseñanza, en este caso la elaboración de mapas temporales. La autora concluye interrogándose

sobre la formación del Profesor de Historia en la Universidad y la necesidad de que en el marco de la carrera, se incluyan acercamientos a las prácticas docentes concretas, no solo al final del plan de estudios. También se pregunta si estas dificultades se encuentran en la elaboración de materiales para cualquier periodo de la Historia que pretenda enseñarse, o si ellas se acentúan más en relación con la historia reciente.

También en 2014, la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia* publicó en su número 12 un artículo de Mariela Coudannes y Marcelo Andelique sobre el impacto de las prácticas docentes universitarias en la formación del profesor de Historia de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), a partir de los informes de observación que producen los practicantes. En el trabajo se analizan sus percepciones y opiniones respecto de las estrategias didácticas que emplean los docentes universitarios, mayormente expositivas; los supuestos que las sustentan y la brecha entre teoría y práctica, entre otros aspectos. En el marco de la asignatura “Práctica Docente”, los alumnos avanzados deben llevar a cabo una práctica en una asignatura universitaria durante un mes, realizando observaciones e intervenciones áulicas. La mayor parte de las asignaturas elegidas por los practicantes son las que están a cargo de especialistas en la disciplina histórica pero también se han realizado algunas experiencias en la asignatura Didáctica de la Historia.

El estudio de caso se conformó con informes finales de 21 estudiantes que realizaron estas prácticas entre 2006 y 2012. Luego los autores realizaron una actividad de triangulación de los resultados con otros 8 alumnos avanzados en la carrera. De estos materiales se desprende que los estudiantes perciben que las clases universitarias son muy expositivas (sin distinción de edades o experiencia del profesor o profesora) y con escasas intervenciones orales. Quien aprende se limita a tomar apuntes, a escuchar, y muy pocas veces formula preguntas. Tampoco las formula el docente universitario cuando debería ser una estrategia clave no solo para ayudar a la comprensión sino también para desafiar certezas. Los autores resaltan que es poco

común intentar saber qué incidencia tienen estas prácticas docentes en las concepciones de los estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje, más allá de lo que se apropian en las asignaturas pedagógicas de contenido general y específico. No es una novedad que muchos de ellos reproducen luego clases expositivas en el nivel secundario, fenómeno generalmente atribuido a las marcas indelebles de la propia biografía escolar que la formación universitaria no logra modificar o por el contrario refuerza, tal como lo acreditan estudios de otras universidades que fueron reseñados anteriormente.

Si bien la cátedra de Práctica Docente estimula a los estudiantes-practicantes a romper con concepciones tradicionales sobre la enseñanza en el nivel universitario, donde los “teóricos” (centrados en la figura del profesor) aparecen escindidos de los “prácticos” (dedicados puramente a las actividades que resolverán los alumnos), perduran valoraciones de lo práctico como algo menos importante y subsidiario de lo teórico. Los autores consideran que en una buena clase debería buscarse que los alumnos se apropien de conceptos, información y metodologías propias del trabajo disciplinar, y que estén presentes tanto la explicación del profesor como las actividades que les posibiliten a los alumnos aplicar las capacidades del pensamiento o construir conocimientos de manera significativa. Estos problemas también se presentan cuando los estudiantes, luego de realizar sus observaciones, deben llevar adelante sus prácticas en el aula universitaria. Si bien en el plano discursivo, y sobre todo durante los intercambios que se generan en los talleres, los practicantes dicen estar convencidos de que hay que “enseñar a pensar históricamente”, estas intenciones no siempre se concretan. Por lo general se producen contradicciones entre lo que sostienen teóricamente y lo que “pueden” desarrollar. Los autores culminan su artículo considerando que la lectura de los relatos de los y las practicantes interpela muy decisivamente a la didáctica específica. De ellos surge que no puede darse por supuesto que ciertos conceptos y procedimientos específicos han sido construidos en materias correlativas y que urge buscar más alternativas para romper con el modelo de clase tradicional universitaria.

Conclusiones

Retomando los aportes de todos los trabajos reseñados es posible señalar que la mayor parte de las investigaciones dan cuenta de las contradicciones presentes entre la forma crítica que los estudiantes practicantes analizan las clases que observan y las clases que planifican y luego implementan durante su residencia. Los trabajos de Amézola (2005, 2008) y del Valle (2009, 2011) muestran el esfuerzo de los estudiantes por superar el modelo tradicional de enseñanza de la historia escolar al menos en la fundamentación de sus planificaciones, intención que luego no se concreta en los contenidos, estrategias metodológicas y recursos que seleccionan ni en las prácticas áulicas que llevan a cabo. Esto se debe al peso de sus biografías escolares (Garriga y Pappier, 2014), a las características de la formación docente de grado recibida en la universidad (Coudannes y Andelique, 2014) y en los institutos de formación docente. Algunas publicaciones se centran en las problemáticas que deben afrontar los practicantes durante su período de residencias (Barletta y Amézola, 1992; Aguiar, 2004). Estos trabajos ponen en evidencia el bajo impacto que genera la formación docente de grado para problematizar la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica, situación que se explicita en los contenidos y estrategias metodológicas que implementan los practicantes, fenómeno que Gonzalo de Amézola y Ana María Barletta denominan irónicamente como *historiofrenia*. Otras investigaciones arrojan luz acerca de algún aspecto específico como las percepciones que tienen los practicantes respecto de la formación que han recibido (Tejerina, 2003), las explicaciones que realizan (Jara y Salto, 2014), los trabajos prácticos que diseñan (Álvarez, 2014) y las prácticas de lectura que fomentan los estudiantes en su residencia (Amézola, González y Carnevale, 2009). El relevamiento de los trabajos publicados hasta el momento permite percibir qué aspectos han sido abordados y cuáles quedan por indagar sobre esta etapa compleja de la formación de los futuros profesores de Historia. En tal sentido, se observa que quedan por desarrollar investigaciones que aborden las decisiones didácticas que adoptan los

estudiantes durante el período de su residencia y las variables que tienen influencia en las mismas, para comprender de manera más compleja las contradicciones advertidas insistentemente en los diversos trabajos reseñados.

Referencias Bibliográficas

Aguiar, L. (2004). Una reflexión sobre la práctica docente. La formación de profesores en Historia: transmisión de un oficio. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N°82. Córdoba: Universitas.

Barletta, A. M. y de Amézola, G. (1992). Esquizohistoria e historiofrenia: del secundario a la carrera de Historia y vuelta al secundario. En *Entrepasados* N°2.

Cejas, E. (2010). El practicante: docente/no docente, en el límite de la indecibilidad y la decibilidad. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N°8. Córdoba: Alejandría.

Coudannes, M. y Anelique, M. (2014). Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N°8. Córdoba: Editorial Pueblo de la Toma.

De Amézola, G. y otros (2009). Los futuros profesores y las lecturas de historia en las aulas de Argentina. En *Antiteses*, Vol. 2, N°3. Universidade Estadual de Londrina.

De Amézola, G. y otros (2008). El Peso de las Tradiciones Escolares en las Clases de los Practicantes de Historia de la Universidad Nacional de la Plata. En *Actas de las III Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*
[http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/\(D\)%20III_Jornadas/eje_3/de_am_ezola,_gonzalo._dicroc_e,_carlos._garriga,_ma._cristina._trabajo.pdf](http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/(D)%20III_Jornadas/eje_3/de_am_ezola,_gonzalo._dicroc_e,_carlos._garriga,_ma._cristina._trabajo.pdf)

De Amézola, G. y otros (2005). Los deseos imaginarios de los residentes. Contradicciones y cortocircuitos entre propuestas teóricas y prácticas áulicas en las clases de Historia de los residentes de la UNGS. En

<http://tecnologia.ffyh.unc.edu.ar/resources/Residencias2/Ejes/Documentos/Eje%20A/de%20Amezola-Carlos-Guindi.htm>

del Valle, L. C. (2011). Conocimiento histórico escolar y formación docente: Consideraciones al interior de la relación en el marco de las residencias. En Menghini, R. y Negrín, M. (comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

del Valle, L. C. (2009). Representaciones sobre la Historia y su didáctica. En *Novedades Educativas*, año 21, N° 223.

Pappier, V. y Garriga, M. 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 *Clio & Asociados* N°18-19.

Tejerina, M. E. (2003). Sentidos de la práctica docente. En *Escuela de Historia* N°2.