

Una reflexión sobre la práctica docente. La formación de profesores en Historia: transmisión de un oficio.¹

Liliana Aguiar de Zapiola

*...así manda la tradición,
entre los indios del noroeste de América:
el artista que se va entrega su obra maestra al
artista que se inicia.*

*Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contem-
plarla
y admirarla, sino que la estrella contra el suelo,
la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos
y los incorpora a su arcilla,*

Eduardo Galeano / *Las palabras andantes*

I. Presentación.

El seminario-taller *Práctica Docente y Residencia* constituye la última materia de los profesorados en Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba². Bajo la coordinación general del titular de cátedra (desde los concursos implementados a partir de la transición democrática, Gloria Edelstein) el equipo docente se conforma multidisciplinariamente con especialistas en la enseñanza de las distintas disciplinas³.

-
1. *Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia*, Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba.
 2. Los alumnos del profesorado en Psicología, que desde el año 2000 integran una nueva Facultad, por su pertenencia inicia a Filosofía, continúan cursando las materias pedagógicas en forma conjunta con estos profesorados.
 3. Área Historia: Profesor Adjunto a cargo del Área: Liliana Aguiar de Zapiola; Jefes de Trabajos Prácticos, Carmen Orrico, Susana Ferreyra, Nancy Aquino;

El programa general de la cátedra sintetiza los lineamientos teórico-metodológicos compartidos por los equipos docentes que conforman las áreas⁴. Por ello, el presente artículo trabaja en primer lugar los núcleos de problematización del mismo, para luego abordar la propuesta del área Historia. En éste segundo apartado, se describe el dispositivo metodológico que en torno al eje articulador: *análisis y reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la historia*, estructura contenidos y actividades a lo largo del año.

La propuesta que hoy se presenta es fruto de búsquedas y ajustes de muchos años en el marco de profundas modificaciones y cuestionamiento de los paradigmas vigentes en las ciencias sociales en general y, en particular, de la dinámica propia del campo de la historia. En un proceso que lleva más de treinta años de desarrollo, no puede soslayarse el contexto socio-político que derivó en sucesivos quiebres a la autonomía universitaria producto de las últimas dictaduras militares y que específicamente en esta cátedra de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba implicó el alejamiento forzado de profesores y alumnos.

II. Programa Marco. Fundamentación.

En la explicitación del marco teórico de referencia interesa destacar ciertos núcleos de problematización:

1. La perspectiva adoptada en la caracterización de la docencia y sus derivaciones en la propuesta de formación.

Adscripta, María Noel Mera; Adscriptos a investigación: Celeste Cerdá, Dante Bertone.

4. El programa 2004, del que se toma la fundamentación, está basado en el presentado para el concurso de la profesora titular Gloria Edelstein.

2. La problemática de la enseñanza en diferentes campos de conocimiento y la posibilidad de abordaje teórico y práctico desde la confluencia de aportes de diversas disciplinas.

3. La inserción en las instituciones para la práctica docente y los complejos procesos interactivos que se generan a partir del encuentro entre sujetos e instituciones.

1. La perspectiva adoptada en la caracterización de la docencia y las derivaciones en la propuesta de formación.

Los sustanciales y controvertidos cambios en la estructura del sistema, las bases curriculares, el gobierno y la gestión de las instituciones educativas plantean como factor decisivo la necesidad de transformaciones urgentes en la formación de docentes y de sus formadores. Se advierte sobre la necesidad de una redefinición de las tareas, exigencias, responsabilidades y disposiciones que, en tanto profesionales les cabe desempeñar a los docentes tanto en relación al núcleo de su trabajo -la enseñanza- como en relación con el entorno institucional y social del mismo.

Tales postulaciones tienen su raíz en perspectivas de análisis de muy diverso tipo y dan lugar consecuentemente a formas también diversas de manifestación en la práctica. Sin embargo, es frecuente observar que, en el marco de las políticas de reforma en educación de corte neoliberal, derivan en una mera ampliación e intensificación de las tareas en el marco de la recualificación profesional.

La perspectiva que se propone como punto de partida para la reflexión en este caso sería en cambio la de conducir a una potenciación y revalorización del estatuto del profesorado, de su poder para pensar, definir y configurar colegiadamente tanto el tipo de instituciones educativas donde trabaja, como lo que en las mismas se enseña, cómo y para qué se hace.

Dos cuestiones interesa destacar en relación a este debate. El trabajo al interior del aula, que tiene que ver con los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos, ámbito en que la enseñanza se perfila como proyecto pedagógico, como apuesta ética necesita ocupar un espacio sustantivo en la formación. Pero esto no puede significar el descuido del tratamiento simultáneo de las determinantes institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea de enseñar.

La docencia como práctica social históricamente determinada se genera en un tiempo y espacio concretos y como toda práctica social, expresa conflictos y contradicciones. Conflictos y contradicciones que no son solo efecto de viejos y nuevos condicionantes externos, sino que también devienen de representaciones generadas en los propios docentes fruto de pautas social y culturalmente internalizadas.

La posibilidad de profundizar la mirada, la reflexión en torno a procesos que se generan en relación a las prácticas docentes concretas, se constituye en instancia necesaria ante la intención de elaborar propuestas alternativas.

Procurar una aproximación a la realidad de las prácticas docentes requiere en consecuencia un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, sus determinantes, sus límites y posibilidades. La complejidad que las caracteriza por las múltiples dimensiones que en ella se juegan complica su abordaje. Los problemas no se encuentran claramente definidos, hay que dilucidarlos desde situaciones que se presentan en muchas ocasiones como ambiguas, imprevisibles, inciertas. De ahí la necesidad de una actitud de búsqueda sistemática de las claves que la caracterizan.

Desde la perspectiva por la que optamos, el análisis implica básicamente la construcción de nuevas relaciones conceptuales, en tanto se valoriza la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia incluyendo en ella, sujetos, situaciones, procesos y supuestos implicados. Reflexión que excede lo individual, requiere diálogo y debate, demanda contraste intersubjetivo y plural.

Se procura así, abrir posibilidades diferentes de conocimiento y comprensión, lo que a su vez incide en la apertura de alternativas de intervención. La relación entre comprensión e intervención articula instancias de indagación y proyección que se requieren mutuamente.

En esta tarea diferentes marcos disciplinarios, desarrollos teóricos y programas de investigación, aportan categorías que permiten avanzar, al analizar las situaciones de la práctica, desde una visión crítica a una teoría comprensiva de la enseñanza. Interesa en tal sentido, destacar aportes teórico-metodológicos de la perspectiva socio-antropológica y de la narrativa en investigación educativa, como parte de una propuesta que se desafía a formar para el análisis y reflexión crítica acerca de las prácticas de la enseñanza.

2. La problemática de la enseñanza en los diferentes campos de conocimiento y la posibilidad de abordaje teórico y práctico desde la confluencia de diversas disciplinas.

Aun admitiendo la diversidad de opciones respecto de las formas de entender la enseñanza es ya recurrente el concebirla como actividad intencional. Actividad que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula.

En tanto práctica social, la enseñanza responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma. Por ello excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte.

Sostenida sobre procesos interactivos múltiples las prácticas de la enseñanza cobran, sin embargo, forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula.

Desde nuestra perspectiva la enseñanza es un proceso en el que el conocimiento se revela como problemático por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: epistemológico, en tanto remite a las formas de indagación y validación de ese conocimiento y de su estructuración en una disciplina; psicológico, que remite a las formas en que se aprende determinado conocimiento, los modos de relación que se promueven con el mismo; cultural y social en tanto se reconocen y legitiman determinados conocimientos y no otros, operándose en la escuela una selección valorativa en base a un universo más amplio de conocimientos posibles.

Basados en este enfoque, no podríamos pensar en una propuesta de enseñanza válida para todo campo de conocimiento ni en la homogeneidad dentro de cada uno de ellos. Reconocer estas peculiaridades significa asumir una postura frente al problema, que adquiere su concreción en la construcción metodológica.

El desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de producción exige cada vez más profundización sobre la cuestión disciplinar. Esto plantea paralelamente, interrogantes sobre la necesidad de recuperar aportes interdisciplinarios en la búsqueda de respuestas desde múltiples sentidos a las problemáticas que surgen en el campo de la enseñanza.

3. La inserción en las instituciones para la práctica docente y los complejos procesos interactivos que se generan a partir del encuentro entre sujetos e instituciones.

La entrada en las instituciones educativas para la práctica docente pone en juego múltiples relaciones: vínculos entre instituciones, la Universidad y las Escuelas e institutos de Nivel Medio y Superior no universitario, vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia a una u otra institución los coloca en lugares que portan socialmente significados diferentes.

Esto nos ubica en un espacio social cuya conflictividad lleva a interrogarnos sobre nuestra responsabilidad y la perspectiva de intercambios asumida desde una cátedra universitaria.

Rescatamos la idea de una universidad que conoce y respeta la realidad educativa concreta, que no la contornea, no la evade. Una universidad que es expresión de un contexto histórico de profunda conflictividad en el orden político, económico y cultural, que se vincula con otros niveles del Sistema Educativo signados por el cambio y el profundo debate sobre sus orientaciones y consecuencias.

Desde esta postura asumimos la intención de generar ámbitos para socializar saberes y experiencias en torno a las prácticas docentes como una vía para avanzar en la construcción de conocimientos alternativos sobre la enseñanza en diferentes campos y contextos.

III. Área Historia.

En torno a los núcleos de problematización del programa marco, el área historia diseña su propuesta de trabajo planteándose los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar hábitos de reflexión y análisis para formarse como un profesional comprometido con la revisión permanente de las propias prácticas y el diseño de construcciones metodológicas alternativas.
- Revisar enfoques históricos para asumir una postura que otorgue sentido a la selección y estructuración de los contenidos que se llevan al aula.
- Asumir la responsabilidad de acercar la historia a los sujetos del aprendizaje intentando hipótesis explicativas de sus procesos cognitivos en función de sus características grupales y el contexto institucional.

- Demostrar creatividad y flexibilidad en la elaboración de estrategias y recursos, que articulen el contenido con la forma en que se lo presenta.

La opción por el eje que, como dijimos, articula actividades y contenidos -“análisis y reflexión de las prácticas de la enseñanza de la historia”- lleva a cargar de significado expresiones que, a partir de usos acrílicos, pueden resultar vacías de contenido. En primer lugar “reflexión”. Si se la define como un proceso mental, actividad de la memoria, en torno a experiencias, situaciones; si a éste proceso se lo entiende sesgado por una problemática de lo ético que por ende conlleva un compromiso de resolución. ¿en qué medida, la tendencia a trabajar sólo desde el sentido común, podría redundar en la reproducción/consolidación acrítica de prácticas internalizadas en el tránsito por el sistema educativo? ¿cómo plantear la reflexión sobre las propias prácticas de manera que permita su deconstrucción/ reconstrucción? Procesos de análisis alimentando esa reflexión, permitirían quebrar el círculo de la reproducción y avanzar en la objetivación de las propias prácticas. El análisis que implica la división del problema en partes e incluye necesariamente procesos de síntesis, se sustenta con la validación permanente de la hipótesis explicativas en confrontación con los marcos teóricos de referencia.

Estas definiciones sobre los procesos de análisis y reflexión y el reconocimiento de la complejidad de las prácticas docentes en tanto prácticas sociales, al hacer explícita la dificultad de producir efectos de lejanía, lleva a diseñar e instalar un dispositivo de formación complejo, conformado por diversas y variadas estrategias y recursos. El dispositivo, - que se desarrolla a lo largo de todo el año en ámbitos diferentes: la institución formadora (la Universidad) y las instituciones en las que se desarrollan las prácticas-, incluye instancias de revisión teórica individual y elaboración de textos de reconstrucción crítica sobre problemáticas teóricas claves; talleres de construcción grupal en el área y con las otras áreas que conforman la cátedra; trabajo con los tutores y con los profesores de las instituciones.

En su recorrido se reconocen varias etapas claramente deslindadas según los actores involucrados, las tareas desarrolladas y los espacios en que éstas se realizan. La primera, preparatoria, tiene como eje la elaboración de una construcción metodológica personal basada en una aproximación diagnóstica a la institución y al grupo áulico; la segunda, está conformada por la práctica docente intensiva y, la tercera, de pos-práctica, implica una revisión de las mismas al confrontar grupalmente problemas y propuestas, y volver a la teoría para significarlas.

a. Diseño y fundamentación de la construcción metodológica.

Una doble inserción institucional, universidad e instituciones de las prácticas, caracteriza la experiencia apenas iniciado el año lectivo al entender que facilita la siempre difícil relación teoría práctica. Los residentes ingresan a las instituciones en carácter de observadores participantes⁵ y, desde los aportes de la etnografía, buscan avanzar en una aproximación institucional y áulica que permita sustentar la propuesta metodológica personal.

Sin embargo, el eje de esta etapa (primer semestre) está puesto en las clases en la universidad y una parte considerable de la actividad del profesor a cargo, tutores y alumnos, se articula en torno al diseño y fundamentación de una construcción metodológica personal, definiendo ésta, siguiendo a Edelstein (1994), como la propuesta de enseñanza fruto de un trabajo de diseño personal y creativo que se elabora sobre un contenido específico, para un grupo dado y en un contexto determinado.

La forma metodológica predominante es la de seminario-taller dado que el análisis de las dimensiones que entran en esa elaboración, se espirala con ejercicios cada vez más complejos de análisis y reflexión sobre esas prácticas, buscando crear espacios propicios para la formulación y vali-

5. Se privilegia el trabajo en pares de practicantes dado que el compañero y el docente de la institución constituyen apoyos invaluable para confrontar con la crítica pedagógica del tutor.

dación de hipótesis sobre diversas problemáticas referidas a la enseñanza de la historia.

Con el objetivo de construir experiencias comunes de enseñanza y aprendizaje sobre temáticas específicas, el dispositivo se inicia con clases de historia dadas en la Universidad por el profesor adjunto que permiten basar los primeros ejercicios de reflexión/análisis; éstos se apoyan en registros exhaustivos realizados por los auxiliares docentes. A medida que se avanza en los seminarios sobre temáticas teóricas, se continúa con ejercicios que ahora se apoyan en las observaciones de los residentes en las instituciones. Sobre el final del semestre, esta línea de trabajo culmina con microclases que cada grupo de practicantes coordina y registra y se convierten en objeto de reflexión y análisis del grupo clase en general. Se busca desarrollar hábitos de análisis que permitan al futuro docente avanzar en la objetivación de sus prácticas, suspender el juicio evaluativo y profundizar la capacidad para describirlas y analizarlas críticamente fomentando una actitud investigativa sobre las prácticas. La reflexión se centra en la relación contenido/método que estructura en cada caso la propuesta analizada. Se hace explícito el supuesto de que la forma en que se enseña es parte del contenido que llega a los alumnos, que método y contenido no son variables autónomas, que la metodología no es independiente del contenido de que se trate.

El espiralamiento de tales ejercicios implica el ingreso y entrecruzamiento paulatino de categorías conceptuales que profundizan el análisis a la vez que permiten avanzar en la elaboración fundamentada de una construcción metodológica personal. La revisión teórica abarca aportes multi-disciplinarios que dan cuenta de las distintas dimensiones que se abren en su elaboración: las formas que adquiere la interacción, el qué y el cómo de las tareas académicas.

Los aportes de la etnografía permiten ampliar la mirada y elaborar aproximaciones diagnósticas que sustenten la propuesta. La semiótica social ayuda a develar los patrones de significado que estructuran las prácticas; categorías tomadas del psicoanálisis permiten reflexionar sobre la constitución del sujeto; la psicología cognitiva contribuye a la elaboración de

hipótesis sobre cómo aprenden los alumnos; la reflexión epistemológica sobre la historia constituye la base de sustentación de la propuesta metodológica y la didáctica de la historia plantea los grandes desafíos teórico-metodológicos desde los que nos interpela la complejidad de la práctica. Los avances en la construcción teórico-conceptual se plasman en textos de reconstrucción crítica sobre núcleos conceptuales claves de la propuesta de formación: el primero, con relación al posicionamiento personal frente a las perspectivas historiográficas y un segundo texto, sobre la problemática del aprendizaje de la historia de sujetos no especializados⁶.

La transposición didáctica lleva a sucesivas operaciones prácticas que orientan la selección de contenidos y el diseño de estrategias y recursos; trabajo permanentemente apoyado por el tutor. El desafío acá es acompañar la construcción metodológica del futuro docente, interrogando sus opciones, incentivando su creatividad, ofreciendo alternativas sin interferir con los propios modelos.

El concepto de residencia enfatiza la permanencia prolongada en las instituciones para facilitar la articulación teoría-práctica y a la vez refiere a espacios que no se limitan en forma exclusiva al trabajo en el aula. En esta misma línea de sentido, antes del ingreso a las instituciones en que se desarrollan las prácticas y al finalizar el semestre, se desarrollan talleres que organizan el trabajo de alumnos de distintas áreas que realizan sus residencias en las mismas instituciones de manera de abordar desde una mirada multidisciplinar la problemática institucional.

Esta etapa preparatoria culmina con la presentación del informe de julio que incluye una primera aproximación diagnóstica institucional y áulica; el diseño de una construcción metodológica, su fundamentación, la selección y secuencia de contenidos, actividades, recursos, formas de evaluación y bibliografía. La defensa del informe implica la revisión por

6. Se incorpora en Anexo los núcleos temáticos que guían el desarrollo de los Seminarios.

parte del docente a cargo del área, el tutor y el practicante, de la propuesta en general y en forma más intensa de las primeras clases.

b. Prácticas docentes intensivas.

La etapa de las prácticas docentes intensivas implica la puesta en acción de la construcción metodológica; es un "poner el cuerpo" y confrontar con la realidad tanto la formación teórica recibida a lo largo de los cinco años de carrera como las competencias prácticas internalizadas. Edelstein y Coria (1995) han dado cuenta de las representaciones que se cruzan en la posición del residente. Definido por la carencia: todavía no es docente, es estudiante y por ende sujeto a evaluación; aún no legitimado como profesor asume sus funciones; desde esa posición ambigua responde a expectativas, fantasías y ansiedades cruzadas del tutor que lo acompaña, de quien "presta" el espacio para la práctica y del grupo de alumnos que fluctúa entre actitudes de complicidad y de resistencia. Y esta conflictiva experiencia, más o menos gratificante según las miradas que se le devuelven, lo que se constituye en rito de iniciación a una nueva función: el ser docente

En esta etapa, se suspenden las clases en la universidad y la tarea se centra en las instituciones donde se desarrollan las prácticas, concentrando el trabajo de tutoría los esfuerzos del equipo docente universitario. Sin descartar el apoyo del profesor del curso, el contrato de la cátedra con las instituciones establece el tutor acompaña al residente en todas las clases. La observación se apoya en registros exhaustivos que permiten basar las hipótesis explicativas en instancias de crítica pedagógica y servirán posteriormente al practicante para fundar su informe final, complementando el registro del tutor con los del compañero de prácticas y sus propias notaciones desde la memoria. La reflexión y el análisis sobre la base de los registros de quienes observan permiten la revisión permanente de la propuesta y la incorporación de los ajustes necesarios.

c. Talleres pos-práctica.

Instancias de taller que han acompañado las de seminario en la primera etapa, se convierten ahora en el centro de la propuesta metodológica. Al decir de Edelstein,

el taller resulta un dispositivo analizador privilegiado que permite revelar dimensiones constitutivas de las prácticas docentes. Supone un ejercicio investigativo que exige, desde el punto de partida potenciar las capacidades de problematización, generar interrogantes, formular hipótesis, realizar inferencias, construir nuevas categorías. Ejercicio que se enriquece en la medida en que incorpora el colectivo y, desde él, los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios y procesos objeto de análisis (Programa Marco).

Desde esta formulación, los talleres pospráctica profundizan el dispositivo que hace eje en ejercicios de reflexión y análisis. Se inician con la reconstrucción desde la memoria de una clase que se elige en cada grupo y se constituye en el material empírico que acompaña el trabajo de todo el taller. Desde el concepto de descripción densa proporcionado por la antropología se busca recrear la práctica, teniendo siempre presente que esa práctica que se memora responde a una lógica diferente de la práctica de la que se habla. El análisis didáctico que se realiza lleva a revisar aportes multireferenciales trabajados en el primer semestre que ahora adquieren significados bien diferentes desde la mirada de quienes "han puesto el cuerpo" y encuentran en las teorías nuevas resonancias.

Una vez más el trabajo del área se complejiza al intercalarse con espacios interáreas que abordan nuevamente la problemática de la práctica y sus condicionamientos institucionales. En los talleres de pospráctica, la experiencia de los residentes de Historia se enriquece con la de otros residentes que, trabajando en la misma institución, han construido miradas que tienen que ver con su propio objeto de enseñanza.

El dispositivo concluye con la escritura de un texto final donde se plasman los sucesivos niveles de reflexión y análisis sobre las prácticas de la enseñanza de la historia. Se realizan descripciones densas de la experiencia, avanzando en el análisis didáctico de las clases y formulando hipótesis explicativas de los problemas detectados.

A modo de reflexión final

Como dijimos más arriba, la propuesta descripta responde a búsquedas que se inician en la década del setenta. Las dificultades encontradas, desvalorización de la formación de docente en el marco de los Departamentos/Escuelas de Historia, desarticulación de la formación disciplinar y la pedagógica-didáctica, surgen como problemas recurrentes no sólo en nuestro país como se puede ver en el artículo de Pagés que se incluye en esta Reseñas.

Acordamos con el autor catalán que se requiere investigación sistemática sobre la problemática -prácticamente inexistente en nuestra realidad- y, agregamos -de acuerdo a lo que revelan recientes investigaciones- la formación docente inicial requiere la continuidad de capacitación docente en servicio, formación continua de la que las Universidades no deberían desvincularse si no se quiere que los esfuerzos realizados en el grado sean cooptados por las prácticas rutinarias en las instituciones.

Sin desconocer estas y otras limitaciones que condicionan el trabajo del formador de formadores, queremos resaltar que, lo que esta propuesta da cuenta es la profunda convicción que enseñar a enseñar es parte de la transmisión de un oficio que como tal, requiere el trabajo artesanal, codo a codo, abierto a la diferencia pero sin temer a la comunicación de saberes que se han constuido desde la práctica. Por eso el acápite de Benedetti: en la medida que el formador de formadores pueda romper su mejor vasija para que el aprendiz la incorpore a su propio material, sostenemos la esperanza...

Bibliografía.

General

- Achilli, Elena, (1985) *La práctica Docente: Una interpretación desde los saberes del maestro*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales-CRISO- y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, Elena, (1990) *Antropología e investigación educativa. Aproximación a un enfoque indiciario*. CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario.
- Aristi, P. y otros. (1989) *La identidad de una actividad: ser maestro*. DIE.CIEA del IPN. México. DF.
- Ball, S. J. (comp.) (1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y Saber*. Morata. Madrid.
- Camilloni, Alicia y otros. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs. As.
- Coria, Adela. (1992) *Inserción en las instituciones para la práctica docente*. Mimeo.
- Davini, M.Cristina, (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Bs. As.
- Díaz Barriga, Ángel, (1990) *Curriculum y evaluación escolar*. REI IDEAS. Aique editor. Bs. As.
- Edelstein, Gloria y Litwin, Edith, (1993) Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario en Revista Argentina de educación. Año XI N° 19. AGCE. Bs. As.
- Edelstein, G. Aguiar, L y otros (2004) *Reforma y Formación Docente. Un Análisis de Caso en la Jurisdicción Córdoba*. Editorial Brujas. Córdoba
- Edelstein, G. (1997) *La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema*. Mimeo.

- Edelstein, Gloria, (2000) El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar en *Revista IICE*. Año IX, N° 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995), *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Edelstein y otros, *La problemática de la Residencia en la Formación Inicial de Docentes*, Serie Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación, Editorial Brujas, Córdoba, 2000.
- Ezpeleta, Justa, (1991) *Escuelas y Maestros*. CEAL.UNESCO.REC. Bs.As.
- Furlán, A. y Remedi, E. (1981) Notas sobre la práctica docente: La reflexión pedagógica y las propuestas formativas en *Revista Foro Universitario*. Universidad Pedagógica de México.
- Furlán, Alfredo, (1989) *Metodología de la enseñanza*. Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior. UNAM-ENEP. Iztacala. México.
- Gore, Jennifer M. (1996) *Controversias entre las pedagogías*. Morata. Madrid.
- Guber, Roxana, (1990) *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa. Bs. As.
- Jackson, Ph. (1992) *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.
- Lemke, Jay L. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós. Barcelona.
- Litwin, Edith, (1997) *Configuraciones didácticas*. Paidós. Bs. As.
- I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencia en la Formación de Docentes *Prácticas y Residencias. Memorias, experiencias, horizontes...* Editorial Brujas, Córdoba, 2004.
- Remedi, Eduardo (1985) El maestro entre el contenido y el método en *Tecnología Educativa*. Universidad Autónoma de Queretaro. México.

- Remedi, Eduardo y otros. (1987) *La identidad de una actividad. Ser maestro*. DIE. CIEA. IPN. México.
- Remedi, Eduardo, y otros. (1989) *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*. DIE. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. DIE. México.
- Rockwell, Elsie, (1985) comp. *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente*. SEP. Ediciones Caballito. México.
- _____(1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. DIE. CIEA del IPN. México.
- Stodolsky, Susan (1991) *La importancia del contenido de la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona.

Del área Historia

Enfoques en Historia

- Balmand, Pascal, La renovación de la historia política, en Bourdieu, Guy, y Martin, Hervé, (1992) *Las escuelas históricas*, Ediciones Akal, Madrid.
- Block, Marc, (1949), *Introducción a la Historia*, FCE, París.
- Braudel, Fernand, (1953), *La Historia y las ciencias sociales*, Alianza, Madrid.
- Burke, Peter, (1996) *Formas de hacer historia*, Alianza Universidad, Madrid.
- Campagne, Fabián Alejandro, Las búsquedas de la historia. Reflexiones sobre las aproximaciones macro y micro en la historiografía reciente. En *Entrepassados*, año VI, Número 18, fines de 1997.
- Chartier, Roger, *Narración y verdad*, en *Temas de nuestra época*. El País, 29/7/93.
- De Certeau, Michel, (1993) *La escritura de la historia*, Univ. Iberoamericana, México.

Fontana Josep, El retorno a la historia narrativa: Un indicador de problemas y una falsa solución. En Fontana J. (1992) *La historia después del fin de la historia*. Ed. Crítica, Barcelona.

Hobsbawm, Eric, (1997) *Sobre la Historia*, Crítica, Barcelona.

Le Goff, Jacques, (1991), *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Paidós, Barcelona.

Rémond, René, (1996), *Pour une histoire politique*, Éditions de Seul, Paris.

Ricoeur, Paul, *Texto*, (1983) *Testimonio y Narración*, Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile.

Stone, Lawrence, Una doble función. Las tareas en las que se deben empeñar los historiadores en el futuro. En *Temas de Nuestra Época*, El País, Madrid, 29/7/1993.

Vilar, Pierre, (1997) *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos* Crítica, Barcelona.

Enseñanza de la Historia

Aguiar, Liliana, El retorno de la Política y la Narración ¿una nueva historia enseñada? *Reseñas de la enseñanza de la historia*. Publicación de APEHUN (Asoc. Prof. Enseñanza de la Hist. Univ. Nac.) Universidades, Córdoba, 2003.

— La historia del presente en la enseñanza. Metáforas / relatos / categorías teóricas: una trama posible. Publicado en el @tina número 7 agosto 2004.

Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia, (comps.) (1991), *Didáctica de las ciencias sociales*, Paidós, Bs Aires.

Aisenberg, Beatriz y otros. (1998), *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Paidós, Buenos Aires.

Carrizo de Muñoz, Nilda, (1995), *Recuperar la Historia en su valor educativo y social*. UNCuyo, Mendoza.

De Amézola, Gonzalo, La guerra del tiempo. Acerca de los conceptos de tiempo y espacio en las clases de historia de la escuela media. Universidad Nacional de la Plata, Serie Pedagógica, N° 2, 1995.

— La historia y las historias: los discursos y las palabras: la narración y los cuentos. En *Versiones*, N°7 y 8. Publicación del programa *La UBA y los profesores*. UBA, 2° sem. 1996 y 1° sem 1997.

— Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. en *Entrepasados*, N° 17, Bs As, 1999.

Domínguez, Jesús, Naturaleza del Conocimiento Histórico y papel de la Historia en el Currículum. En Pozo, Carretero y Asencio, (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Ed. Visor, Madrid.

Finocchio, Silvia, (1993), *Enseñar Ciencias Sociales*, Troquel, Buenos Aires.

— Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales en ¿Qué nos aporta la didáctica de las Ciencias Sociales?. AZ, Buenos Aires.

Funes, Alicia Graciela (comp.), (2001) *Ciencias Sociales entre debates y propuestas*. Manuscritos, Neuquén.

Funes, A.G y Aguiar, L, La historia como disciplina escolar. Procesos globales y especificidades regionales. En *Identidades y Territorios*, 2001, Publicado por Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Oviedo.

Gómez, José L., Cambios en la perspectiva temporal en el currículum. El concepto tiempo histórico en el currículo: de logro científico a problema didáctico. En "Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI", 1999, Díada Editoria, X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de la Rioja, España.

González, Alba S, (2000) *Andamiajes para la Enseñanza de la Historia*, Lugar Editorial, Buenos Aires.

Huarte, Gabriel, La naturaleza epistemológica del conocimiento histórico y su transposición didáctica. en Anuario (1998), IEHS, N° 13, Facultad de Ciencias Humanas. UN del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Lanza, Hilda, Finocchio, Silvia, (1993), *Curriculum presente y ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. T. III. Miño y Dávila, Bs. Aires.

Moglia, Patricia, (1997) *Pensar la historia*, Edit. Plus Ultra, Buenos Aires.

Pages, Joam, La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas. En "Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI" (1999), Díada Editoria, X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de la Rioja, España.

Pozo, Carretero y Asencio, Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva. En Pozo Carretero y Asencio, (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, Madrid.

Romero, Luis Alberto, (1996), *Volver a la Historia*, Aique, Buenos Aires.

Saab, Jorge y otra (1991), *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Troquel, Bs As.

_____(1998), El lugar del presente en la enseñanza de la historia. en Anuario IEHS, N° 13, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Estrategias y recursos en la enseñanza de la historia.

Aguiar, Ferreyra y Orrico, (1993), El problema de la acreditación. Los instrumentos de evaluación en Historia. Dpto de Cs.Soc de la Esc. Sup. de Com. Manuel Belgrano. UNC. Presentado en las IV jornadas de enseñanza media, Bahía Blanca, Imprenta del Belgrano, Córdoba.

Aguiar, Aro, Coppa, Ferreyra, (1992), Historia oral en el nivel medio. Una experiencia en la Esc. Superior de Comercio Manuel Belgrano. Presentado en el I Encuentro Nacional y Latinoam de Enseñanza Media. Universidad Nacional de Rosario, Agosto, reproducción imprenta del Belgrano, Córdoba.

De la Plaza y otras, (2001) Hacia una historia viva. El método retrospectivo. Imprenta UNC, Córdoba.

Ossana, Edgardo y otros, (1984), *El material didáctico en la Enseñanza de la Historia*, El Ateneo, Buenos Aires.

Svarzman, José H., (1997), *Del hecho al concepto. El concepto de Estado en la historia argentina como eje articulador. Propuesta didáctica para el 2do. y 3er. Ciclo de la E.G.G.*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

____El Taller de Ciencias Sociales, Propuesta didáctica para Primero, Segundo y Tercer Ciclo de la EGB. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, marzo de 1998.

Valls, Enrici: Los procedimientos. Su concreción en el área de historia. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 168.

ANEXO. Núcleos temáticos. Seminarios primer semestre.

I. La reflexión y el análisis de las prácticas de la enseñanza.

Las prácticas de la enseñanza como práctica social. Especificidades. Complejidad, multireferencialidad, autonomía, intencionalidad.

Análisis didáctico, dimensiones tradicionales y nueva agenda. Configuración didáctica, uso del tiempo y del espacio, formas de presentación del contenido, estrategias temáticas/ actitudinales, organización y coordinación de las interacciones.

II. Las instituciones de la práctica.

Aportes de la etnografía. El paradigma constructivista indiciario. La observación. Los registros, hechos, datos, pistas, indicadores.

III. La construcción metodológica.

1. **El objeto.** Dimensiones de análisis: Epistemológica, Psicológica, Didáctica.

a. *Dimensión epistemológica.* Enfoques sobre la Historia. Positivismo, Annales, Materialismo Histórico. Nuevas perspectivas: la

narrativa como forma de conocimiento y sus características dentro de la historiografía; nueva historia política: lo político en sentido amplio; la emergencia del presente en los estudios históricos ¿cambio de paradigma o ampliación del campo?

- b. *Dimensión psicológica.* Especificidades del aprendizaje en Historia. Reflexión y análisis desde categorías básicas del paradigma constructivista: conflicto cognitivo; aprendizaje por recepción / por descubrimiento; aprendizaje de conceptos científicos; relación con conceptos cotidianos. La categoría tiempo-histórico. Su construcción histórica y social, el tiempo en la historiografía. Conceptos que incluye, medida, periodización, construcción del futuro, el tiempo como conocimiento y como poder. El aprendizaje de la historia en adultos.
 - c. *Dimensión didáctica.* Selección y organización de contenidos. Significatividad lógica y psicológica. Análisis de contenidos históricos en el aula: tipos de conocimiento, modelos epistemológicos, conciencia de la historia. Categorías básicas del conocimiento histórico. El tiempo, el espacio, los actores sociales. Una herramienta para reflexionar sobre los contenidos históricos: los mapas conceptuales. Jerarquización de conceptos, categorías teóricas, concretos históricos. ¿cómo plantear grandes inclusores en Historia? ¿cómo resolver la dinámica del tiempo histórico?
2. **Actores sociales** en la experiencia de práctica. Los sujetos de las prácticas: docente-practicante, tutor, docente de las instituciones. Enfoque psicoanalítico aplicado a la educación. Interacciones entre formador y formados, la intersubjetividad, el retorno a sí mismo, el reconocimiento recíproco de los sujetos, las transferencias.
 3. **Derivaciones metodológicas.** ¿por qué “derivaciones metodológicas”? Estrategias (actividades y recursos) desde una perspectiva constructivista. Clasificación de actividades según Ausubel. Actividades para la enseñanza de la historia centradas en los alumnos: la

resolución de problemas, los juegos de simulación. Clasificación de recursos según su nivel de abstracción. Elaboración de organizadores previos y mapa conceptuales. Problematicación sobre elaboración y utilización de líneas de tiempo, mapas históricos y geográficos, imágenes, diapositivas y videos.

4. **La evaluación.** Problemática. La evaluación como proceso. Instrumentos de evaluación en Historia. Elementos.