

FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA HISTORIA: NUEVAS PROPUESTAS PARA VIEJAS PREOCUPACIONES

EDUCATIONAL FORMATION IN THE AREA OF HISTORY: NEW PROPOSALS FOR OLD CONCERNS

Nancy Edith Aquino*

Esta ponencia¹ da cuenta de algunos avances del subproyecto de investigación *La formación de profesores de Historia. Un estudio de caso: La Escuela de Historia de la FFyH. UNC.*

En esta presentación se analiza la propuesta de Formación Docente Inicial en el área Historia, específicamente la dirigida a los alumnos de la carrera de Historia, que realizan la opción por el profesorado y de cómo se constituye en objeto de políticas públicas en el marco de la Educación Superior.

Se reconocen algunos elementos constitutivos de la Formación Docente Inicial que hoy se están discutiendo a nivel nacional. Y se precisa el encuadre, Enseñanza para la comprensión, la propuesta y los núcleos elaborados por el equipo de trabajo del área historia.

El análisis de los contenidos de la formación inicial de los docentes en términos de lo que los futuros profesores deben comprender permitiría decir que se sostiene la dimensión epistemológica-teórica, en la medida que lo disciplinar continua siendo sustantivo. Y a la vez se intenta profundizar la dimensión crítico social, desde el marco en el que están propuestos, ya que la forma de abordaje del núcleo sustantivo de la formación es diferente, en la medida que posibilita la construcción de manera más reflexiva de algunas herramientas para asumir los desafíos de la tarea docente.

Formación Docente – Textos visibles –
Enseñanza para Comprensión

* Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. CE: nancyaquino64@gmail.com

¹ Proyecto de Investigación dirigido por Liliana Aguiar, radicado en la SECYT (U.N.C.) del cual es Co-Directora Susana Ferreyra e investigadora principal Nancy Aquino.

This report provides us with an account of some progress made in the research sub-project *The training of History teachers. A case study: The School of History of the FFyH. UNC.*

In this paper the proposal for the Initial Training in Teaching in the area of History is analyzed, specifically the one intended for the students of History who opt for a teaching career in that discipline, and we examine also how such a matter has become an object of public policies at the level of the Higher Education.

Some constituent elements of the Initial Training in Teaching proposal still undergoing a nationwide discussion are recognized. And the framing of the proposal is made more precise, Teaching for comprehension, as well as the proposal itself and the nuclei elaborated by the team that works in the area of history.

The analysis of the contents of the proposal for the initial training of history teachers in terms of what the future teachers should understand would allow us to say that the epistemological-theoretical dimension is maintained, to the extent that the kernel of the discipline continues to be substantive. And, at the same time, from the conceptual framework within which these contents are proposed, there is an attempt to make the critical and social dimension more profound, since the way of approaching the substantive nucleus of the training is different, to the extent that it facilitates the task of creating in a more reflexive way some of the tools needed to face the challenges of the educational work.

Teaching Training – Visible texts – Teaching for Comprehension

Introducción

En producciones anteriores hemos trabajado los planes de estudio,² en tanto textos visibles,³ como una forma de aproximarnos a la propuesta de saberes seleccionados para la Formación Docente Inicial. Esta ponencia profundiza el análisis acerca de los saberes disciplinares propuestos en el *Proyecto de Mejora de la*

² Aquino, N. y Ferreyra, Susana. Planes de Estudio y concepciones sobre el profesorado en Historia. El caso en la F.F. y H. (U.N. Córdoba). 2ª Jornadas Nacionales de Historia de Córdoba, mayo, 2011.

³ Cuesta Fernández, R.: (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar. la Historia.* Editorial Pomares Corredor. Barcelona.

*Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a las áreas de Lengua, Historia y Geografía. 2009-2010.*⁴

La indagación en el currículum de la carrera del Profesorado en Historia, a partir de documentos oficiales, posibilitó develar los posicionamientos teóricos presentes en los sucesivos Planes de Estudio de la carrera. Lo que se visibiliza claramente es la tradición academicista según la cual *el que sabe algo sabe enseñarlo*. Esto está presente desde los inicios de la carrera y consolida concepciones acerca de lo que un “profesor debe saber” y esto nos permitiría sostener que se ha ido configurado una tradición caracterizada por la importancia y centralidad de los saberes disciplinares.

Estos son considerados el objeto de la transmisión y han participado en su elaboración los expertos. De este modo las formulaciones de los planes de estudio vigentes desde 1959 en la Escuela de Historia de Facultad de Filosofía y Humanidades contribuyen a configurar una “*tradición social duradera en la que se recogen y reposan las claves y sobreentendidos científicos*”⁵ que se constituye en el “*código disciplinar*”. Y de esta manera se cristaliza una sostenida desvinculación, entre las saberes disciplinares y los pedagógico-didácticos, que se expresa en la dicotomía *lo histórico vs. lo pedagógico-didáctico*.

Precisando a partir de los aportes de Alicia de Alba podríamos sostener que en esta tradición, el campo más consolidado lo constituye la dimensión epistemológico-teórica. Mientras que la dimensión crítico-social aparece desplazada, ya que no existen o son muy escasos los espacios curriculares que permitan apropiarse del significado social de la tarea docente habilitando procesos de reflexión.

A partir de estos primeros resultados decidimos profundizar la indagación acerca de los saberes considerados necesarios hoy en la Formación Docente Inicial⁶ en el área Historia, específicamente los saberes disciplinares presentes para el profesorado y si de algún modo estos posibilitarían la interpelación de la tradición que se ha ido consolidando a lo largo del tiempo en la carrera del Profesorado en Historia.

En este sentido se analiza qué implica para la Formación Docente Inicial generar políticas⁷ tendientes a la construcción de acuerdos entre las distintas agencias de formación existentes a nivel nacional y jurisdiccional, especialmente el *Proyecto de*

⁴ El *Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a las áreas específicas*, es un trabajo conjunto entre SPU y el INFD.

⁵ Cuesta Fernández R.: op.cit. Pág. 318.

⁶ En el marco de la implementación de la política educativa tendiente al fortalecimiento de la Formación Docente sobre todo a partir de haberla declarado de interés público.

⁷ Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Docente.

*Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a las áreas de Lengua, Historia y Geografía.2009-2010*⁸.

A continuación se presenta el encuadre, el proyecto y el eje que gira en torno a: ¿Qué significa pensar los contenidos de la formación inicial de los docentes en términos de lo que los futuros profesores deben comprender?

Finalmente, se explicitan los ejes desde los cuales se está proponiendo realizar la selección de los saberes que deberían estar presentes en la formación inicial de los profesores en Historia para el Nivel Medio. Cabe preguntarse en este marco: ¿cuáles son esos saberes que se legitiman como necesarios hoy?, ¿desde qué posicionamiento/s se realizó este proceso de selección de saberes?, y si de algún modo estos posibilitarían la interpelación de la tradición que se ha ido consolidando a lo largo del tiempo en la carrera del Profesorado en Historia.

I-La Formación Docente como objeto de las Políticas Públicas en esta coyuntura

La universidad ha tenido una presencia sostenida en la formación de docentes para el nivel medio en Argentina⁹ y las características que adquiere la misma en ellas es singular, no obstante pueden encontrarse ciertas recurrencias. Singular en la medida que coexisten propuestas curriculares diversas, titulaciones distintas y marcos institucionales variados.

La recurrencia está en el carácter “academicista” que adquiere el trayecto de formación,¹⁰ configurándose una tradición, una permanencia caracterizada por la importancia y centralidad de un saber disciplinar consolidado. Es decir, este conocimiento es el objeto de transmisión, es moldeado por los expertos y transmitido por los docentes con mayor solvencia si se manejaba en profundidad el mismo, los problemas de existir estaban en el escaso o poco dominio ya que se consideraba innecesario la presencia del saber pedagógico, saber era tener dominio sobre la materia que se va a enseñar ya que es ese el saber que se constituye en base para la acción de la tarea de enseñar en la escuela secundaria.

⁸ El *Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a las áreas específicas*, trabajo conjunto entre SPU y el INFD, que convoca a especialistas de Instituciones Superiores de Formación Docente y de las Universidades Nacionales de todo el país para repensar la formación inicial.

⁹ Según Krichesky y Benchimol, (2005), de las 36 universidades nacionales 28 tienen profesorado; y de las 41 privadas solo 26.

¹⁰ Krichesky, (2009), sostiene que está presente desde los inicios de la escuela media en Argentina.

A pesar de que a lo largo del siglo XX se crearon instituciones específicas de formación de docentes para el nivel secundario no universitarios, en los que se reconoce y otorga un lugar al trayecto de formación pedagógica, la tradición academicista emerge como una marca y sella el proceso de formación, y van por sendas paralelas, con sus propias lógicas con escasas instancias de articulación.

En las instituciones universitarias de formación docente los cambios no logran transformar la tradición academicista, a pesar de las innovaciones, en la medida que la oferta de profesorado se da como una más que se cursa a la par de la licenciatura. En cierta medida esta permanencia hace que resulte compleja la tarea de analizar, reflexionar e investigar el lugar de los saberes necesarios en los procesos de formación de docentes para el nivel secundario, dado que este nivel se ha transformado profundamente y requiere de nuevos agentes con un renovado proceso de formación que articule campos del saber disciplinar, pedagógico-didáctico, institucional y contextual. Ante esto se formula desde el Ministerio de Educación el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario que promueve la articulación del INFOD¹¹ y de la SPU¹² ya que se convoca a especialistas de Instituciones Superiores de Formación Docente y de las Universidades Nacionales para trabajar de manera conjunta.

El objetivo es revalorizar y repositonar la formación docente, tanto la inicial como la continua, para asumir los desafíos de las nuevas maneras de escolarización que implican la inclusión universal para un nivel que tradicionalmente se caracterizaba por el elitismo. En este sentido la misma se constituye nuevamente en un foco a atender, lo innovador está en la manera en la que aborda la problemática de la formación docente inicial.

La propuesta de trabajo consta de varias etapas, una de las cuáles es la elaboración de un documento que aporte una de las herramientas para la discusión y revisión de los diseños curriculares de la formación. Esta etapa a su vez consta de tres fases, la primera se centra en la convocatoria¹³ y selección de coordinadores y equipos disciplinares; la segunda lo hace en la producción colaborativa del documento de trabajo y la tercera en la ampliación de la discusión a otros agentes de la formación docente.

¹¹ Instituto Nacional de Formación Docente

¹² Secretaria de Políticas Universitarias

¹³ Cabe aclarar que las convocatorias se realizan por áreas de conocimiento, la de Lengua, Geografía e Historia se realizó en diciembre 2009.

La conformación de los equipos se realizó a partir de una amplia convocatoria a las instituciones formadoras a nivel nacional, tanto de las universidades como de los institutos superiores de formación docente de cada jurisdicción.

El trabajo se organizó en una modalidad que combinaba encuentros presenciales y encuentros virtuales. Los primeros asumieron la forma de talleres intensivos elaborando cada equipo un cronograma y dispositivo de producción. La virtual fue consensuada por los miembros de cada equipo de acuerdo a las posibilidades y limitaciones de cada uno de ellos.

El encuadre¹⁴ de la propuesta tiene en cuenta ciertos temas que interpelan la formación inicial, ¿en qué tipo de institución formarse?, ¿cuál es la duración de la formación más adecuada?, ¿cuáles son los contenidos de la formación más pertinentes y/o relevantes?, ¿de qué modo se constituye la relación entre teoría y práctica?, ¿de qué manera se abordan los problemas de la “práctica docente”?, ¿cuál es la relación entre contenidos disciplinares y pedagógicos?, ¿quiénes son los “nuevos estudiantes”?

La formación docente, en tanto proceso complejo, reconoce que está signada por las propias experiencias que como alumno transita el futuro docente. Y, también, que se necesita formar un docente autónomo, colaborativo en condiciones de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Por ello se propone la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas.

Esta propuesta de formación se sustenta en la denominada Enseñanza para la Comprensión,¹⁵ que busca promover al sujeto de aprendizaje como un sujeto activo y a un abordaje multidimensional de la inteligencia.

Comprender se define, coincidiendo con Perkins, como la “*habilidad de pensar y actuar con flexibilidad, a partir de lo que uno sabe*”,¹⁶ Se sostiene sobre la base del desarrollo activo, es decir la capacidad para el desenvolvimiento de un desempeño flexible. De esta manera en la noción de desempeño se recupera la dimensión sustantiva, activa, en la medida que la misma implica actividades que den cuenta de lo que se puede realizar.

¹⁴ El encuadre se reconstruye a partir de los talleres intensivos en los encuentros presenciales del mes de diciembre, marzo y junio a cargo de la Coordinadora del Proyecto, Dra. Paula Pogré.

¹⁵ Referentes teóricos: David Perkins (1992), Howard Gardner, (1980), y Vito Perrone, (1991).

¹⁶ Perkins, D. (2005). Pág. 70.

Pensar la formación desde esta propuesta requiere la existencia de un dispositivo que sea capaz de crear condiciones para aprender de múltiples maneras. El eje está puesto en aprender. Pero, ¿qué es lo que realmente deben comprender los futuros profesores en su formación inicial? Para ello es necesario reflexionar en torno a: ¿Qué cree comprender muy bien en el área o disciplina en la que se formó? ¿Cómo construyó esa comprensión?, ¿Cómo sabe que lo comprende?

Si la Comprensión como decíamos en párrafos anteriores debe entenderse como la posibilidad de pensar, sentir y actuar flexiblemente, el aprendizaje para la comprensión se produce por medio de un compromiso reflexivo con *desempeños de comprensión* que se presentan como un desafío. La cuestión estriba en saber, ¿cómo lograr esto?

II-La Formación Inicial de Profesores de Historia para Nivel Secundario, una propuesta abierta a la discusión y al debate

a-La propuesta

La tarea de elaboración del documento implicó para el equipo¹⁷ construirse como un grupo de trabajo. Esto necesito un tiempo de socialización y de reconocimiento para hacer posible una producción conjunta, que explicita marcos conceptuales indispensables en la formación disciplinar y las experiencias que hacen posible su apropiación. Esto requirió de la articulación de posicionamientos epistemológicos y teórico-metodológicos. Tarea ardua que necesita de voluntad y de cultura del trabajo compartida, de apertura al dialogo y a la escucha atenta sin dejar de interpelarnos de manera continua.

La finalidad de la producción era aportar a las discusiones y debates para repensar la propuesta de formación inicial de profesores en Historia en las distintas agencias de formación docente. El equipo lo expresaba del siguiente modo: *“Esta propuesta lejos de constituir un diseño curricular, fue elaborada repensando las prácticas docentes (...) Esto obedece a que la producción aquí presentada busca acentuar lo que significa, a nuestro criterio, comprender la disciplina, para que, en cada institución formadora, los equipos docentes, los especialistas y sus alumnos se*

¹⁷ Está conformado por cinco disciplinares, Profesores de ISFD, (Mendoza y Rosario), y en Universidades Nacionales (Tucumán, General Sarmiento, Rosario y Córdoba). La autora de esta ponencia es miembro del equipo.

involucren en la elaboración de diseños curriculares adecuados a cada contexto particular, y orientados a la historia que debe enseñarse en la educación secundaria del siglo XXI.¹⁸

La atención y tiempo se focalizaron en la construcción de ejes para la selección¹⁹ de los saberes que deberían estar presentes en la formación inicial de los profesores en Historia para el Nivel Medio. De este modo la propuesta se organiza en torno a tres núcleos, el conocimiento histórico, la temporalidad y la espacialidad en lo histórico, las sociedades como trama de relaciones, que configuran las dimensiones de lo social, (política, económica, cultural y social). Estos no implican un orden de tratamiento sino que son transversales en el trayecto de la formación inicial.

En este sentido nos parece que se constituye en un aporte, porque más que centrarse en el qué, se trata de focalizar en los modos de abordaje, promoviendo la reflexión y análisis de las implicancias de los procesos cognitivos puestos en juego, así como también de los efectos de la asunción de posicionamientos y tomas de posición en el campo disciplinar y pedagógico-didáctico.

Reconociendo que este es uno de los aportes posibles, se destaca la necesidad de incorporar a la vez las distintas voces de los especialistas en cada una de las áreas del campo histórico y que de ninguna manera se intenta sustituirlas sino generar un espacio para el diálogo entre los diversos agentes que convergen en la formación docente.

Los núcleos reconocen el lugar de la historia en tanto disciplina académica, el papel crítico de la misma, siempre abierta a las controversias y tienden, por tanto, a potenciar la comprensión de los procesos históricos. Estos núcleos implican problemáticas propias de la realidad histórica que deberían formar parte de los espacios temáticos definidos en los diseños curriculares u organizaciones curriculares alternativas.

La organización de cada núcleo se plantea del siguiente modo, se aproximan algunas definiciones, se presenta un esquema conceptual y conjunto de preguntas que orientan su comprensión. Y se desagregan como:

-metas de aprendizaje, dan cuenta de los alcances y la profundidad de la comprensión esperada;

-experiencias de aprendizaje, a modo de sugerencias, una propuesta de acciones que posibiliten lograr comprensión y a dinamizar el proceso formativo;

¹⁸ Extraído de la versión final del Documento, mayo, 2011.

¹⁹ La explicitación de la propuesta se realiza en base a la versión final del Documento, mayo, 2011.

-matrices de evaluación, que explicitan lo que los estudiantes deberían hacer en tanto desempeños que posibilitarían desarrollar y demostrar una comprensión cada vez más profunda, a través de tres momentos de su formación: 1) al promediar el proceso formativo, 2) al finalizar éste, 3) en el comienzo de su ejercicio profesional.

El documento explicita de manera clara que refiere a la formación disciplinar, sin embargo reconoce la necesidad de considerar la articulación con la formación didáctica y en relación a ello se expresa lo siguiente: *“Es menester aclarar que, si bien el contenido de este documento refiere a la formación disciplinar, compromete sin duda la formación didáctica”*.²⁰

Desde lo disciplinar se sostiene que la historia en tanto conocimiento comparte con los otros campos del saber las características de ser una construcción, de ser provisional, *“la historia es un saber en construcción, en permanente movimiento y renovación, lo que hace que no podamos abarcar todo lo que han producido y producen los historiadores, (...), provisional porque no cuenta con una sola lectura del pasado que sea universalmente aceptada, (...) que tiene sus propias reglas de producción y validación del conocimiento, (...) y (que) en el quehacer de los historiadores, alude a pasos metodológicos, a la formulación de problemas, de preguntas, de hipótesis, respuestas provisionales, de categorías de análisis a partir de fuentes, de formas de explicación y de comunicación.”*²¹

A la vez se destaca la dimensión política del conocimiento histórico para el desarrollo de las competencias sociopolíticas y se expresa de la siguiente manera *“la historia, además de ser una construcción teórica con capacidad explicativa, implica un compromiso con el cambio social”*.²²

Se propone para el estudio de las sociedades a través del tiempo una mirada relacional, procesual y conflictivista, que se constituya en una forma de abordaje de lo histórico. Se sostiene de esta manera que: *“las sociedades son entendidas como una trama de relaciones construidas históricamente en la que, a los fines de este análisis, podemos distinguir distintas dimensiones: la económica, la social, la política y la cultural. (...), consideramos que este tipo de análisis permite reconocer tanto la capacidad creativa de los seres humanos como el condicionamiento de las estructuras sociales por ellos creadas. En este interjuego, valorizamos el nivel de la práctica y las*

²⁰ Versión final del Documento, mayo, 2011.

²¹ ídem

²² ídem

*conexiones entre estructuras, procesos y experiencias para abordar la historia de las sociedades en toda su complejidad”.*²³

Constitutivas de esta forma de abordaje se encuentran las dimensiones referidas a lo tempororo-espacial que son ejes articuladores para la comprensión de los procesos sociales. La temporalidad refiere al tiempo histórico, definido como un tiempo social. Es decir, un tiempo que existe de diversas formas, en función de los diversos contextos sociales o culturales. Y por tanto se puede hablar de tiempos superpuestos o de la multiplicidad temporal. El equipo sostiene al respecto: *“La pluralidad del tiempo se expresa en cambios, continuidades, rupturas, permanencias, ritmos, duraciones. Su complejidad obedece a la complejidad de las sociedades y a sus redes de relaciones. El análisis histórico debe dar cuenta de toda esta gama de situaciones.”*²⁴

Se considera necesaria una continua reflexión sobre la naturaleza del tiempo histórico en la medida que resulta central para visibilizar la relación pasado y presente y promover la construcción explicaciones integrales que recuperan el acontecimiento singular –como unidad mínima que nos permite captar el movimiento, y lo sitúan en un entramado más amplio y complejo de cambios y permanencias.

La espacial es la otra dimensión clave que se considera para el abordaje y se define como el conjunto de relaciones resultantes de la articulación entre sociedad y naturaleza. En sentido se plantea al espacio como producto social y es sostenido de la siguiente manera: *“es el producto de la relación entre sociedad y naturaleza, resultado del trabajo a lo largo del tiempo, (...) no se impone como algo inmutable y “natural”.*²⁵

Esta manera de entender lo espacial posibilita reconocer al espacio como constituyente de lo social y por lo tanto una construcción histórica.

b-Algunas reflexiones acerca de la Propuesta

Esta propuesta abierta al debate contempla las dimensiones, temas, competencias que se deben desarrollar para desempeñarse cotidianamente en la tarea de enseñar en la escuela media.

²³ ídem

²⁴ ídem

²⁵ ídem

Sin embargo, los saberes disciplinares explicitados en la propuesta, ¿son reconocidos y considerados como necesarios hoy en la Formación Docente Inicial en el área Historia?

Entendemos que sí, en parte porque los saberes disciplinares expresados en los tres núcleos generan consensos amplios y porque posibilitan el abordaje de las estructuras sintácticas y semánticas de la historia. Y lo hacen desde posicionamientos que promueven el afianzamiento de la dimensión *Epistemológico-Teórica*, en la medida que se posibilita la reflexión en torno a los campos de conocimientos, teorías, y a la estructuración categorial que permite la construcción teórica. Es decir, se promueve un proceso de interiorización del saber tendiente a una resignificación de la relación con el conocimiento.

En este sentido la propuesta podría ser leída como una continuidad de la tradición más academicista. Sin embargo, el encuadre de la Enseñanza para la comprensión en la propuesta podría profundizar la dimensión *Crítico-Social*.²⁶ La finalidad de este campo es contribuir al desarrollo de sujetos sociales “*capaces de comprenderse como producto y parte de la realidad histórico social en que viven*”.

Si aprender para la comprensión exige una cadena de desempeños de comprensión,²⁷ que deben ser variados y de diferente complejidad, es porque en ellos los estudiantes reconfiguran, expanden y construyen los conocimientos. Los nuevos desempeños de comprensión se producen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional/social y por lo tanto ayudan tanto a construir como a demostrar comprensión.

Para dar cuenta de esta nueva forma de abordaje sería necesario configurar un dispositivo que considere la naturaleza de la comprensión. Esto implica reconocer la multiplicidad de las dimensiones²⁸ presentes en cada dominio. Ahora bien la comprensión se profundiza en la medida que sostenga e intensifique la capacidad para usar el conocimiento en todas las dimensiones.

²⁶ Dimensión que posibilita la comprensión del papel social de las profesiones y un análisis del fundamento social de las disciplinas que las mismas involucran.

²⁷ Desempeño de comprensión se entiende como el conjunto de actividades que requiere que los alumnos usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones.

²⁸ La dimensión de los contenidos, (conocimientos del área o disciplina); la del método, (da cuenta de los modos de construcción y validación del conocimiento, y está regido por reglas y procedimientos rigurosos encuadrados en un paradigma ó tradición); la de los propósitos, (explicita las finalidades que se juegan en la comprensión y supone una relación necesaria entre el hacer y la reflexión y la de la comunicación, (reconoce que cada área del saber tiene lenguajes ó sistema simbólicos que le son propios y que dan a conocer lo que es ese conocimiento).

La comprensión pensada como un enmarque para la formación docente implicaría hacer visible que se está en un proceso de aprender para enseñar. Es decir, reconocer que se está tendiendo a generar procesos por los cuales se logre la ampliación de los horizontes temporo-espaciales y culturales, a promover el tránsito por experiencias múltiples de apropiación del conocimiento en sus distintas dimensiones y la construcción de la práctica profesional.

Se intenta articular los saberes con la finalidad de la enseñanza de dichos saberes en un nivel, la Educación Superior, en un tipo particular de formación, la formación docente. Es decir, asumir una configuración que posibilite la estructuración del “*habitus docente*”.²⁹

En este sentido se hace necesario generar espacios tendientes a interpelar la trayectoria escolar que posibiliten visibilizar cómo esas estructuras estructuradas estructurantes han constituido un marco de percepción, cognición y apreciación del mundo, que sin duda significan el proceso de formación en el que se encuentran insertos. Y este planteo puede visualizarse en el documento cuando se explicita que: “*la reflexión sobre las prácticas constituye un factor decisivo en la definición del quehacer del docente, donde la problematización, la desnaturalización y la interpelación de las siguientes cuestiones resultan fundamentales: el porqué y el para qué de la enseñanza de la historia; la selección de contenidos; la enseñanza de la historia como una disciplina y una práctica socio-histórica; los múltiples contextos y sus interrelaciones en los que toman forma los procesos de enseñanza; las nuevas culturas juveniles y sus consumos y formas de relacionarse con el conocimiento, (...). El posicionamiento que el futuro docente construya sobre el conocimiento histórico y su enseñanza en su formación inicial influirá en la manera en que lo acercará a los estudiantes del nivel secundario, y por lo tanto condicionará la forma en que estos últimos se apropien de él*”.³⁰

Si esto pudiera concretarse, de algún modo se posibilitaría la interpelación de la tradición que se ha ido consolidando a lo largo del tiempo en la carrera del Profesorado en Historia, en la medida que se propone superar las antinomias en las tradiciones más academicistas presentes en la Formación Docente, que valoran más el saber disciplinar que los saberes pedagógicos-didácticos. Sin embargo queda aún un extenso camino por recorrer para la consolidación de una nueva tradición en la medida

²⁹ Bourdieu, P, (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo. México. Pág. 58.

³⁰ Versión final del Documento, mayo, 2011.

que existen algunos intentos superadores, que generan los espacios para la articulación de los distintos componentes.

A modo de cierre

En esta ponencia se trabajó una propuesta de Formación Docente Inicial en el área Historia, específicamente la dirigida a los alumnos de la carrera de Historia, que realizan la opción por el profesorado.

Se reconocieron algunos elementos constitutivos de la misma que hoy se están discutiendo a nivel nacional, sobre todo la política tendiente a la construcción de acuerdos entre las distintas agencias de formación existentes a nivel nacional y jurisdiccional. Y se focalizó en el encuadre Enseñanza para la comprensión, en la propuesta y en los núcleos elaborados por el equipo de trabajo del área historia.

El análisis de los contenidos de la formación inicial de los docentes en términos de lo que los futuros profesores deben comprender permitiría decir que se sostiene la dimensión *epistemológica-teórica*, en la medida que lo disciplinar continua siendo sustantivo. Y a la vez se intenta profundizar la dimensión *crítico social*, ya que la forma de abordaje del núcleo sustantivo de la formación es diferente, en la medida que posibilita la construcción más reflexiva de algunas herramientas para asumir los desafíos de la tarea docente.

De manera provisoria, se podría decir que la propuesta intenta articular los saberes disciplinares con la finalidad de la enseñanza de dichos saberes en la formación docente. En ésta, no alcanza con transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza, lo que se busca es la apropiación de saberes más reflexivos y reflexionados, que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas. Se pretende formar un docente autónomo, capaz de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético con el aprendizaje de sus alumnos.

Por lo tanto, desde este lugar se podría plantear una apertura hacia una nueva tradición, que promueva una formación que implique la interiorización de los contenidos a la vez que posibilite distintos tipos de experiencias formativas.

Esto a la vez se vincula con una dimensión constitutiva de la formación que refiere al proceso de construcción de identidad, que se inicia en el trayecto formativo y

continúa durante el resto de su vida profesional. Por ello es indispensable interpelar la trayectoria escolar de los alumnos de profesorado, de modo tal que se les posibilite visibilizar cómo esas estructuras estructuradas estructurantes, han constituido un marco de percepción, cognición y apreciación del mundo, que sin duda significan el proceso de formación en el que se encuentran insertos.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

Krichesky, G. y Benchimol, K. (2005). “Universidad y formación docente: la interdisciplina como modo de acceso al conocimiento pedagógico. Un estudio de caso”. En Suasnábar, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil*. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.

Perkins, D. (2005). ¿Qué es la comprensión, en Stone Wiske, M. (2005). *La enseñanza para la comprensión: vínculos entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Stone Wiske, M. (2005). *La enseñanza para la comprensión: vínculos entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Documento versión digital, mayo, 2011, *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Área Historia*.