

# La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica.

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre.

Cita:

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre (2010). *La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica*. *Antíteses*, 3, 975-990.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/28>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pnbt/wuA>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica* es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

# La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación / docencia y teoría / práctica

## The history teacher training college in Argentina: the growing gap between research / teaching and theory / practice

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre\*

### RESUMO

Mucho se ha escrito sobre la transposición de contenidos en la escuela secundaria argentina. Menos se ha debatido en las instituciones universitarias respecto de la enseñanza en el propio nivel. Resulta bastante extendida la creencia de que sólo con “saber historia” basta, que no es necesaria la reflexión colectiva sobre el qué, para qué y cómo enseñar. La problemática se encuadra en un fenómeno relativamente reciente como es el retroceso de la formación docente en la universidad. Sostenemos que el creciente profesionalismo universitario y un menor compromiso con la transformación social tienen un grado de incidencia importante. Luego, describimos una serie de creencias corrientes sobre la enseñanza que se dan en las instituciones formadoras y las ponemos en relación con aquellos modelos teóricos que permitirían explicar su funcionamiento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Historia; Educación; Modelos de formación; Teoría; Práctica; Argentina.

### ABSTRACT

Much has been written about the transposition of content in high school in Argentina. Less has been debated in academic institutions for teaching in the same level. It is fairly widespread belief that only “know history” enough, which is necessary for collective reflection on what, why and how to teach. The issue is part of a relatively recent phenomenon as is the decline in teacher training college. We argue that the growing professionalism university and reduced commitment to social transformation have a degree of impact. Then, we describe a set of current beliefs about teaching given in the training institutions and those we relate with theoretical models that help explain its operation.

**KEYWORDS:** History; Education; Learning models, Theory; Practice; Argentina.

*Los universitarios hablamos sobre el resto de la sociedad, pero poco sobre nosotros mismos.  
Y el resto de la sociedad, en general, suele desconocernos.*

Roberto Follari (2008 : 8)

La relación entre historia investigada e historia enseñada ha sido objeto de cuantiosas reflexiones en la última década que reclaman dejen de ser

---

\* Doutoranda em Didática de las Ciencias Sociales na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) / Espanha e Professora da Universidad Nacional del Litoral (UNL) Santa Fé / Argentina.

compartimentos estancos (MAESTRO GONZÁLEZ, 1997; BARROS, 2007). Si mucho se ha escrito sobre la transposición de contenidos en la escuela secundaria argentina, menos se ha debatido en las instituciones universitarias respecto de la enseñanza en el propio nivel. Resulta bastante extendida la creencia de que sólo con “saber historia” basta, que no es necesaria la reflexión colectiva sobre el para qué, qué y cómo enseñar en la formación de los jóvenes estudiantes. Adicionalmente, el ejercicio del poder desde las cátedras –que puede adoptar la forma de rechazo a la co-evaluación de la propuesta pedagógica y a interpretaciones no canónicas de la bibliografía– limita fuertemente las posibilidades de desarrollar un pensamiento autónomo en los alumnos, que termina supeditado a las estructuras jerárquicas existentes.

Si no media una ruptura epistemológica y un cuestionamiento a las representaciones sobre la docencia construidas durante toda la escolaridad del individuo, aquellas se convierten en modelos persistentes de las futuras prácticas profesionales de los egresados, en todos los niveles del sistema educativo.

### **Investigación y docencia en la universidad: una relación conflictiva. Algunos testimonios.**

Contribuciones al foro “¿Qué historia vamos a enseñar en el nuevo siglo?” de la *Red Internacional de Historia a Debate* nos proporcionan algunos testimonios sobre aspectos insatisfactorios de la relación investigación/docencia en España. Ramón López Facal ha señalado:

Herederos de un rancio idealismo (anti-materialismo) decimonónico [los profesores universitarios] dividen su profesión entre el «trabajo de investigar» y la «carga docente». Nunca he oído que inviertan los términos («carga investigadora» y «trabajo docente») haciendo con ello explícito su íntimo rechazo a la «ingrata» tarea de enseñar que los aparta de su *elevada misión* de investigar aquello que es objeto de su interés aunque nadie más comparta sus desvelos. El desprecio por el trabajo docente se traduce, con más frecuencia de la que todos deseáramos, en la nula preocupación por mejorar su manera de enseñar... parecen mostrarse insensibles ante un discurso docente que sólo se diferencia del que se formulaba en el pasado siglo por los temas que se enuncian, pero en nada más: clases magistrales, evaluación de conocimientos declarativos de sus alumnos a través de exámenes en los que únicamente queda de manifiesto la capacidad de recordar datos. (LOPEZ FACAL, 2000: s/d)

Por su parte, Rafael Valls:

La investigación historiográfica de tipo académico ha estado durante mucho tiempo alejada de esta básica dimensión social del conocimiento histórico, y desgraciadamente aún continúa en gran parte así si atendemos a la escasa preocupación social (incluso cívica) de muchos de los estudios que en ella se plantean y al exiguo interés por hacer asequibles sus principales resultados más allá de las restrictivas fronteras de los Departamentos Universitarios de la propia especialidad. (VALLS, 1999: s/d)

Testimonios de colegas argentinos dedicados a la formación del profesorado de historia permiten afirmar que las problemáticas detectadas por López Facal y Valls también están presentes en las instituciones universitarias argentinas. Más allá de la incursión crítica de algún historiador reconocido en el debate sobre los contenidos de la reforma educativa de los años noventa,<sup>1</sup> la reflexión y la indagación sobre la enseñanza no constituyen una preocupación de la comunidad en su conjunto. De ahí que goce de un *status* menor respecto de la investigación disciplinar y que sea difícil articular a la universidad con los centros escolares y los institutos terciarios:<sup>2</sup>

[...] en Argentina [es] un tema conflictivo el enlace estudiantado secundario (incluso terciarios)- círculos académicos. Si bien se plantea permanentemente la necesidad de establecer vínculos para mejorar la eficiencia del sistema educativo, cuando desde la pedagogía histórica, se plantea la conveniencia de generar talleres de investigación en pro de las necesidades del aprendizaje adolescente, la cuestión es descalificada desde los ámbitos universitarios. Fue bastante dificultoso realizar experiencias educativas que vincularan ambos entornos [...] (RIPA, 2005: s/d).

Otros ejemplos, esta vez latinoamericanos, ofrecen un diagnóstico similar. En Brasil, trabajos recientes dan cuenta de la falta de diálogo y de vinculación entre las “disciplinas pedagógicas” y las “disciplinas de contenido específico”:

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, elaborado e discutido pela Comissão de Especialistas de História nomeada pelo MEC, juntamente com a Anpuh entre junho a novembro de 1998 e aprovado e publicado em 2001 [...] insiste em um preparo para pesquisa, não citando em nenhum momento a palavra «professor». (MOLINA, 2007: 83)

Na academia, na universidade, estamos constantemente repensando o ensino de história. É uma preocupação presente em salas de graduação e pós-graduação: seminários e encontros discutem e propõem formas, alternativas, novos métodos. Porém, salvo alguns casos, essas idéias não têm chegado às salas de aula da educação básica onde realmente as coisas acontecem (ou não acontecem). Não

---

<sup>1</sup> Ver, por ejemplo, Luís Alberto Romero (1996).

<sup>2</sup> Instituciones de educación superior no universitaria que, en gran número, se encuentran presentes en todo el país. Comprende a los Institutos de Formación Docente (IFD) y a los Institutos Superiores del Profesorado.

se cogita repensar, parar, avaliar, recomençar! Dar o conteúdo é sempre a maior preocupação. (MAC COLE TAVARES SANTOS, 2003: s/d)

En contrapartida, se observaría una resistencia importante de los docentes en ejercicio hacia el discurso académico de los recién egresados con el argumento de que no tendrían suficiente conocimiento de la realidad escolar para criticar y querer cambiar lo establecido.

En Perú, también se deplora la falta de relación entre los resultados de las investigaciones históricas de los historiadores y los contenidos históricos que se trabajan en las escuelas secundarias. Una de sus causas principales sería que las investigaciones y sus resultados quedan restringidos a la universidad y a los pequeños círculos académicos de historiadores, donde se producen los debates de “alto vuelo”. (ROJAS GALARZA, 2004)

[...] el problema no radica en cuanto a que hace el Ministerio de Educación o los profesores de aula para integrar las investigaciones históricas a la escuela, creo que el problema principal es preguntarnos ¿Qué hacemos nosotros los investigadores, los historiadores para integrarnos a la escuela?, es más diría yo, ¿qué han hecho los profesores universitarios de las facultades de educación y ciencias sociales para formular propuestas de integración de la investigación histórica internacional, nacional y regional a la escuela?, casi nada, muy poco, no hay propuesta formulada y el historiador sigue escribiendo en el Perú para una élite de intelectuales y sus trabajos no llegan a la escuela. (ACUÑA MONTAÑEZ, 2005: s/d)

### **Los males del profesionalismo universitario: divorcio de los fines sociales de la disciplina**

En este apartado, vinculamos el evidente academicismo y especialización presentes en las universidades argentinas con ciertas “reglas” de profesionalidad impuestas por las políticas ministeriales del ramo. Constituirían un factor explicativo no único pero sí importante de la devaluación de la tarea docente y lo pedagógico en las carreras universitarias. Desde luego no afectan solamente a la historia y responden a estándares internacionales que comenzaron a aplicarse en los años noventa, década de reformas neoliberales en el país y que, una vez superadas las tímidas resistencias iniciales, se han instalado con un éxito notable en las casas de altos estudios. Aun los que se formaron en los años 60-70, y se ocupan de recordar en forma recurrente el compromiso asumido en esos tiempos difíciles, se han rendido a las exigencias de presentar y dirigir proyectos en todas las convocatorias, publicar en el extranjero, participar en

congresos, formar recursos humanos en investigación, y *–last but not least–* acceder al título de posgrado en un tiempo considerado razonable. Las convocatorias de categorización del “Programa Nacional de Incentivos a los Docentes Investigadores” priorizan estos antecedentes en nombre de la calidad. La enseñanza ha pasado a un segundo plano. La competencia en el mercado académico es fuente de elecciones y disputas que dejan poco tiempo para pensar en lo colectivo, en lo solidario... ¿Quién querrá colaborar en actividades que surjan como iniciativa de un grupo de profesores de secundaria? Se piensa dos veces...

En consonancia con estos cambios, los estudiantes y egresados jóvenes gozan hoy de amplias posibilidades que no existían hace una década en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales (becas de intercambio gracias a la internacionalización de la educación superior, de iniciación a la investigación, de ingreso al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), de participación en proyectos acreditados, etc.). El costado más insatisfactorio es que suele observarse en ellos una apología del academicismo y el intelectualismo, que revela la desconexión de la teoría respecto de las prácticas y una aversión profunda por la divulgación.<sup>3</sup> En tiempos en los que la exigencia de neutralidad es epistemológicamente insostenible predomina más bien una “actitud de «manos limpias» que no quieren tocarse con los conflictos de la realidad”, que reniega del mundo material aunque goce de sus beneficios. En consecuencia, “el espacio del intelectual crítico con capacidad política, mediática o militante... es enormemente minoritario, cuando no, casi inexistente. De tal modo, la potencialidad del rol de los académicos en la sociedad es bastante menguada” (FOLLARI, 2008: 40-1, 62)

Esa manifiesta incapacidad es particularmente grave en el caso de nuestra disciplina porque se contradice con las exigencias planteadas a su *métier* en el siglo XX: “la formación de una conciencia social más atenta y una postura

---

<sup>3</sup> Puede aducirse que ello es producto de los deseos de ser reconocido como intelectual pero también una especie de resistencia frente a las tendencias a la “destitución progresiva de la ciencia como discurso específico” que trae como una consecuencia “la erosión de la legitimidad de la universidad”. El ensayismo periodístico vendría a reemplazar a la “palabra universitaria”, de un modo particularmente fuerte en el ámbito de las ciencias sociales. (FOLLARI, 2008: 72-3)

Para profundizar en el debate sobre divulgación en el campo de la historia, remitimos al dossier “Historia y divulgación”, Revista Clío & Asociados. La historia enseñada, N° 9-10, Santa Fe, UNL, años 2005-2006.

crítica frente a los acontecimientos”. (MOLINA, 2007: 82. La traducción es mía).

Si entendemos que la práctica docente es una práctica social (LANGFORD, 1993) podemos afirmar que ya en la formación inicial se renuncia al compromiso con el cambio. Hacia el final de su carrera, muchos alumnos manifiestan que han sido formados para “pensar” y no para “enseñar”. Otros parecen convencidos de que más allá de las fronteras del espacio protegido de las aulas universitarias, no queda otra alternativa que ser fagocitado por el “sistema”. La práctica profesional es enfrentada con temor y pesimismo. Las condiciones actuales del trabajo del profesorado en el país, las carencias de su formación teórica, la sobrecarga horaria y la soledad que ello promueve, limitan la posibilidad de que surjan espacios de reflexión sobre las propias prácticas. A ello hay que sumarle la descalificación que sufren por parte de los “mejores” que logran acceder a mal pagas, pero todavía prestigiosas, posiciones universitarias.

Como ha señalado agudamente Roberto Follari, en la universidad los intelectuales alimentan una imagen idealizada de sí mismos –la ilusión de ser la voz del “pueblo” – pero en su mayor parte lo único que persiguen, consciente o inconscientemente, es consolidarse en la academia hablando en nombre de los que siguen estando fuera. Los pobres, los marginados, los dominados, continúan siendo –en el imaginario de los intelectuales– “otros” que merecen ser objeto de estudio para que “nosotros” podamos ser considerados progresistas. Ahora bien, el contacto con las realidades escolares -múltiples, diversas, complejas- no parece constituir una vía válida para poner a prueba todo lo que *se piensa, se cree* y -por qué no- *se siente*, respecto del conocer historia. Es habitual que muchos colegas de las materias específicas traten de inculcar en los estudiantes la idea de que todos deben ser investigadores y aspirar al CONICET. No deja de ser un propósito loable en función del necesario desarrollo de las castigadas ciencias sociales en Argentina, pero cabe preguntarse si con ello no están propiciando en realidad la reverencia a su propia elección de vida y al deseo de ser reconocidos como tales. También es frecuente escuchar de los formadores que algunos alumnos reúnen condiciones “para ser docentes en la facultad” y otros “para trabajar en la escuela”, ya que se supone que este es un ámbito de menor jerarquía y menor exigencia, en la que se pierde contacto con las últimas novedades historiográficas y se

“desperdician” los “inteligentes”. Este es sólo un ejemplo de cómo operan desde temprano los mecanismos de diferenciación que sustentan una concepción elitista de la profesión que reduce a la docencia a una “salida laboral” para un grupo “poco privilegiado en sus dotes intelectuales”, que a la postre resulta ser la mayoría de los que egresan.

En la conciencia de que no se puede volver atrás –la época “dorada” de la educación en Argentina, más presente en el recuerdo de los nostálgicos que en los estudios de historia de la educación–, parece válido reconocer obstáculos y fortalezas que sirvan de plataforma para la construcción de nuevos acuerdos. Consensos que, entre otros aspectos, se relacionen con el compromiso que debe asumir el historiador en el siglo XXI como condición inseparable de su profesionalidad. ¿De qué tipo de compromiso estamos hablando? Se trataría de la acción colectiva emprendida por la comunidad de historiadores para derrotar el academicismo imperante y restituir a la disciplina su utilidad social; ideológicamente progresista y pluralista, sin menoscabo de las militancias partidarias, sociales o religiosas individuales. (BARROS, 2004) Se trataría entonces de ajustar prácticas historiográficas y sociales (en particular la enseñanza de la historia en el nivel superior) a la visión progresista del mundo que dicen portar los universitarios en este campo del saber.

### **Cinco creencias sobre la formación docente.**

En este apartado analizamos cinco ideas que gozan de popularidad en las instituciones que producen profesores y licenciados en historia<sup>4</sup>, y establecemos su relación con los modelos que ha elaborado la literatura pedagógica teórica para analizar la formación a lo largo del tiempo (LISTON y ZEICHNER, 1993; DAVINI, 1995; DE LELLA, 1999; LOYA CHÁVEZ, 2008).<sup>5</sup> Estos últimos constituirían configuraciones institucionalizadas históricamente -incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos- que articulan concepciones acerca de educación en sentido amplio, enseñanza, aprendizaje, sujeto,

---

<sup>4</sup> La principal diferencia entre ellos es la dedicación a la docencia y a la investigación respectivamente.

<sup>5</sup> Según Cayetano De Lella, los principales modelos serían: 1) el práctico artesanal; 2) el academicista; 3) el tecnista eficientista y 4) el hermenéutico reflexivo. Hermila Loya Chávez ofrece en cambio la siguiente clasificación: 1) de las adquisiciones académicas; 2) de la eficacia social o técnico; 3) naturalista; 4) centrado en el proceso; 5) crítico; 6) reconstruccionista social; y 7) situacional.



conocimiento, etc. En la práctica, se mezclan y adoptan formas complejas. El hecho de que permanezcan implícitos constituye un serio obstáculo epistemológico para el aprendizaje del oficio de enseñar. Como ha señalado Pilar Benejam, "...muchas decisiones sobre la enseñanza ignoran la teoría y se basan en rutinas o en preferencias y opiniones que no explicitan o ignoran su marco ideológico y científico, lo cual explica profundas contradicciones y frecuentes errores". (BENEJAM, 1997: 34) Ello podría deberse a que la formación inicial de los docentes no procura la interrogación sobre el qué y el para qué de la enseñanza. (SHAVER, 2001) Adicionalmente, la mayoría de los planes de estudios de las carreras de historia en nuestro país adolecen de un espacio de reflexión epistemológica sobre la propia disciplina. A menudo considerada una especulación poco útil para el investigador, su falta habría facilitado el retorno de perspectivas que la retrotraen al siglo XIX y principios del XX (AROSTEGUI, 1995). ¿Cuál es su importancia para la formación tanto del investigador como del docente? Permite visualizar diferentes opciones teóricas metodológicas y cómo estas se encuadran en paradigmas científicos; intereses compartidos e impuestos; continuidades, conflictos y rupturas; tradiciones que coexisten; finalidades diversas y contradictorias; debates no cerrados; experiencias frustradas de acumulación y "progreso"; métodos que no son recetas; dudas y desafíos que nacen del diálogo teoría- práctica; modos que adopta una permanente actitud exploratoria en torno a los fundamentos de nuestro accionar. Desde el punto de vista didáctico, es sumamente relevante que el docente visualice estos temas como una parte inescindible de la construcción metodológica de su propuesta de enseñanza: quiénes, cómo y con qué finalidad han construido el objeto a ser enseñado, cómo es su estructura sustantiva y su estructura sintáctica, por qué su conocimiento debe ser considerado provisorio, etc.

A continuación, algunas de las creencias relevadas:

### *La carga horaria de las materias pedagógicas resta espacio a la formación para la investigación*

Es un argumento común, sobre todo en aquellas instituciones que han nacido como formadoras de docentes, que los "bloques pedagógicos" son rémoras que ponen trabas al "despegue" de las licenciaturas. Aun así, la tendencia de

la última década es la de “achicar” su presencia en el plan, ya que algunas asignaturas han desaparecido o han pasado a ser optativas. También opera cierta idea de lo pedagógico como “barniz” cuando ya se ha recibido el título de licenciado o, lo que es peor aún, de “trámite” para una pronta salida laboral. Cabe preguntarse si las deficiencias en la formación en investigación en la universidad no obedecen a razones intrínsecas como la concepción de conocimiento que se trasmite en las aulas (como por ejemplo, la poca atención a la enseñanza de procedimientos), la incipiente experiencia en investigación de buena parte del profesorado, o la no percepción de una conexión entre ambos roles que de ser explicitada sería sumamente provechosa en el aula. En otros países han comenzado a surgir propuestas que persiguen la recuperación del *status* de la docencia. En Brasil, por ejemplo, algunas experiencias darían cuenta de la búsqueda de una mayor cohesión entre ambas dimensiones académicas:

É possível encontrar projetos de currículos de formação docente que ainda seguem explicitamente modelos e concepções de formação advindos do modelo da racionalidade técnica e científica. Por outro lado, vivenciamos processos de construção de novos projetos, inspirados em um novo paradigma da ciência, «o paradigma a emergir [...] não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)» (SOUSA SANTOS, 1997: 37). [...] Questionam-se o lugar do conhecimento, as relações entre sujeitos individuais, coletivos, o papel da teoria e da prática. (GUIMARAES FONSECA y COUTO, 2008: 122-3)

Según las autoras citadas, la universidad –y sus profesores– deben examinarse a sí mismos previo reconocimiento de que además de generar saberes, cumplen la función de conservarlos, reproducirlos y ritualizarlos.

*Saber la disciplina es suficiente para enseñarla. Las materias pedagógicas no tienen nada que aportar a la enseñanza en el nivel superior.*

Según la clasificación que aporta Cayetano De Lella nos encontramos en presencia de un *modelo academicista*, en el que lo esencial es el sólido conocimiento por el docente de la disciplina que enseña. Es por eso que la formación “pedagógica” –que se considera no específica– pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial e innecesaria. Si el estudiante sabe historia, está asegurada la transmisión del conocimiento que porta. El contacto con la escuela desarrollará las competencias pedagógicas que le permitirán resolver la enseñanza en contextos diversos.

Para ser plenamente exitoso debe poder diferenciarse de otro modelo – el *tecnicista eficientista*– que se aplica al docente que actúa en los niveles educativos anteriores. En estos, la labor del profesor consiste en “bajar” a la práctica, de manera simplificada, el curriculum prescripto por los que “piensan y saben”. En el secundario, por ejemplo, no se necesitaría dominar la lógica de la ciencia (o en todo caso es difícil que se pueda seguir haciéndolo una vez alejado de la facultad), sino las técnicas de transmisión más eficaces para enfrentar los desafíos que plantean a la institución escolar, por ejemplo, fenómenos derivados de la anomia y la desigualdad social. Como no es un intelectual, está irremediablemente subordinado al experto. Esto constituye, desde la perspectiva de sentido común que circula en la universidad, un dato de la realidad difícil de modificar, algo externo que se impone al que quiere salir a trabajar fuera. De ahí la queja habitual de los alumnos del profesorado de que la carrera no le brinda las técnicas que le permitan dominar y reducir la complejidad del aula. En sus versiones extremas varios estudiantes han llegado a sostener que ante la falta de herramientas, una práctica denostada –pero muy habitual en los docentes con varios años de servicio– como el “dictado”... “no es bueno pero se justifica por la indisciplina adolescente que no se sabe cómo manejar”. Los profesores en ejercicio demuestran que comparten el modelo cuando exhiben una actitud receptiva –se posicionan desde el lugar de la carencia, del no-saber teórico, de la auto descalificación– respecto de las ofertas de capacitación que provienen de la universidad. La estructura de los cursos de formación permanente suele profundizar la desarticulación entre la teoría y la práctica, reafirmar la idea de que la primera no sirve para interpretar y enfrentar la realidad de las aulas. (MAESTRO GONZALEZ, 2001: 74)

*Los responsables de la formación del profesor son exclusivamente los docentes de las materias pedagógicas, en particular aquellos que están a cargo de la Didáctica específica y de la Práctica Docente o Residencia*<sup>6</sup>

Al ir alejándose progresivamente del interés por la docencia –a medida que van ganando cargos de mayor dedicación dentro de la universidad y tomando conciencia del prestigio que otorgan las actividades puramente

---

<sup>6</sup> “Estágio supervisionado” en Brasil.

académicas—<sup>7</sup> los responsables de las materias específicas alientan la ilusión de no tener nada que ver con los “resultados” de la formación del profesorado. De ahí que expresen sorpresa hacia las dificultades que manifiestan los inminentes egresados cuando se ponen al frente de los grupos de alumnos. Ello se acentúa cuando existe algún tipo de práctica en el aula universitaria. Cuando decimos “formadores” en el presente trabajo nos estamos refiriendo entonces a todos los profesores de la carrera en cuestión. En los próximos apartados justificaremos por qué afirmamos que todos tienen una influencia decisiva en la trayectoria de los jóvenes.

*En la universidad se estudia “demasiado” para luego enseñar “tan poco” en las escuelas.*

Esta idea se sustentaría en la permanencia en el imaginario colectivo de una concepción de la estructura del objeto de aprendizaje escolar como “asignatura-resumen”, que la historiografía del siglo XIX supo transmitir a la escuela. Dicho imaginario sería compartido y retroalimentado por la gestión educativa, autores de manuales, divulgadores, padres, futuros profesores, etc. Por eso, podemos escuchar a algunos formadores decir que “para enseñar en la escuela basta con un manual”. También es habitual la denuncia de banalización: el saber académico es “deformado” en el nivel secundario. Este planteo desconoce las investigaciones sobre las particularidades del conocimiento escolar, en relación con el cotidiano y el científico (RODRIGO y ARNAY, 1997).

Por otra parte, hay buenas razones para pensar que aun en la universidad, donde la investigación hace uso de los nuevos métodos de la investigación histórica, subsiste una concepción enciclopedista y lineal del conocimiento que termina proyectándose en las expectativas de lo que debería enseñarse en la escuela, ya de por sí agobiada por el mandato curricular de desarrollar una cantidad de contenidos sumamente extensa. Como plantea Pilar Maestro, no sirve que se modernicen los contenidos cuando las concepciones teóricas de fondo sobre “lo que es la historia” permanecen inmutables (MAESTRO

---

<sup>7</sup> Desde luego no se puede generalizar. Buena parte de los alumnos reconoce como “buenos profesores” a los que todavía tienen una inserción en la escuela secundaria. Por razones presupuestarias del sistema de educación superior, la mayoría de los docentes universitarios no cuenta todavía con una dedicación exclusiva en el nivel.

GONZALEZ, 1997; 2001). Este es quizás uno de los principales factores que inciden en la “historiofrenia” como ha llamado Gonzalo de Amézola al “traspaso de la Historia universitaria al ámbito secundario con la menor cantidad de alteraciones posibles”. De ahí que no sea extraño que las clases de los practicantes abusen de la exposición o repitan los prácticos<sup>8</sup> de la Facultad. (BARLETTA y AMEZOLA, 1992: 91)

Al intentar enseñar todo lo previsto en los programas (“¿toda la historia?”) se termina haciéndolo con poca profundidad y atendiendo escasamente a la enseñanza de procedimientos y valores. Desde nuestro punto de vista es necesario analizar críticamente la presunción de que la universidad es el espacio por excelencia de la innovación y transparentar las teorías que sustentan las prácticas de sus catedráticos, en decir, *no de lo que dicen cuando hacen investigación sino de lo que hacen cuando enseñan*. Las encuestas realizadas a alumnos avanzados muestran claramente que en las clases –a las que asisten tanto los que van a ser profesores como los que se van a dedicar a la investigación– se espera la exposición del planteo de los autores y, en contrapartida, la lectura de grandes volúmenes de bibliografía por parte de los alumnos:

[...] los estudiantes de historia cuando están en sus últimos años creen que ya poseen la autonomía suficiente como para aprender sin la necesidad de que el profesor realice diferentes actividades en el aula para facilitar los aprendizajes. Sólo parecerían interesarles las clases más bien teóricas o expositivas... Esta actitud me inquieta demasiado en tanto estos alumnos serán futuros docentes: ¿cómo desarrollarán sus clases cuando ingresen a la escuela media? (...) el docente universitario debe recuperar y revalorizar su rol de educador, además del de intelectual, especialmente cuando se trata de una Facultad que está formando, aunque habitualmente no lo tenga en cuenta, a futuros docentes. Mientras que los alumnos del profesorado no debemos olvidar pensarnos como tales. (GRANDINETTI, 2010: 27)

Como sugiere este testimonio de una alumna en el tramo final de sus prácticas, el problema es más profundo que el estilo de un determinado profesor o las técnicas pedagógicas que elige. Las prioridades mencionadas arriba relegarían la reflexión en torno a las implicancias de elegir uno u otro enfoque, y la articulación que existe entre los conceptos específicos presentes en las lecturas y los conceptos estructurantes de la disciplina (tiempo, explicación,

---

<sup>8</sup> Trabajos de aplicación que se incluyen en el cursado regular de las asignaturas. Proponer los mismos “prácticos” en la universidad y en la escuela secundaria implica no tener en cuenta las particularidades de los sujetos de aprendizaje ni los diferentes propósitos de la enseñanza en cada nivel.

fuentes, trabajo del historiador, etc.). Es frecuente también que los estudiantes avanzados no sepan definir con claridad qué es la historia, cuál es su relación con otras ciencias, para qué sirve y cuál es su influencia fuera del ámbito universitario.

*Poco de lo que se aprende en la Didáctica de la Historia sirve para ser aplicado en la escuela. La innovación y la creatividad son “exquisiteces” propias de la etapa de la formación.*

De manera coherente con lo expresado anteriormente, no se reconoce a la Didáctica el poder formar para el cambio en las prácticas, sea en la escuela o en la universidad. La profecía se cumple a sí misma en tanto y en cuanto no se revise la totalidad de la formación universitaria del profesorado. ¿Cuál es el lugar que queda entonces para una educación crítica que articule teoría y práctica? Innovación y creatividad tienen sentido en el marco de lo que algunos denominan el modelo *hermenéutico reflexivo*. El docente debe enfrentar situaciones imprevisibles, complejas, cargada de conflictos de valor que exigen respuestas que desbordan las técnicas aprendidas y las “recetas” de la cultura escolar. Su forma de aproximarse a la realidad es interpretándola desde supuestos tanto teóricos como prácticos.

Sus textos son “pre textos”, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta que aquella práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador [...] *Esta tendencia hermenéutico-reflexiva no está consolidada, ni siquiera aun suficientemente legitimada. Es más, ella misma produce incertidumbre y dudas.* (DE LELLA, 1999: 6, 8. Las itálicas son nuestros)

Esto último es sumamente importante. Las propuestas innovadoras suponen salir de la seguridad de las rutinas, de la exposición y del libro de texto. En numerosas oportunidades nuestros estudiantes registran como “fracaso” aquello que vivencian en sus prácticas docentes. Si no media la reflexión es posible que se consolide la idea de que las materias pedagógicas les han vendido “espejitos de colores”.

A lo largo del presente trabajo intentamos exponer distintas cuestiones que, relacionadas, contribuyen al deterioro de la formación docente en la

universidad argentina. El diagnóstico requiere ser profundizado y ampliado. El intercambio de experiencias y la participación de instancias de diálogo pueden incidir en la formulación de líneas concretas de acción que la gestión de las instituciones y sus profesores estén dispuestos a llevar a cabo. Nada de ello será posible sin una toma de conciencia acerca de las demandas que plantean las nuevas realidades al mundo académico.

### **Bibliografía.**

ACUÑA MONTAÑEZ, Julio. Contribución al foro de debate: ¿Qué historia vamos a enseñar en el nuevo siglo? Santiago de Compostela: HaD, 14/02/2005. Disponible en <<http://www.h-debate.com/Spanish/debateesp/Educativo/acuna.htm>>. Acceso: 30/05/2009.

ARÓSTEGUI, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. 1ª ed. Barcelona: Crítica, 1995.

BARLETTA, Ana María y AMEZOLA, Gonzalo de. Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de Historia y vuelta al secundario. *Entrepasados. Revista de Historia*. Buenos Aires: Juan Suriano, 2, pp. 89- 102, 1992.

BARROS, Carlos. Defensa e ilustración del Manifiesto historiográfico de Historia a Debate. Santiago de Compostela: HaD, 2003. Disponible en: <[http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo\\_paradigma/defensamanifiesto.htm](http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/defensamanifiesto.htm)>. Acceso: 30/05/2009.

BARROS, Carlos. Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. Santiago de Compostela: HaD, 2007. Disponible en: <[http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo\\_paradigma/npeducativo.htm](http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/npeducativo.htm)>. Acceso: 30/05/2009.

BENEJAM, Pilar. Las finalidades de la educación social. IN: BENEJAM, Pilar y PAGÈS, Joan (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 1ª ed. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona/Horsori, 1997, pp. 33-51.

DAVINI, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DE LELLA, Cayetano. Modelos y tendencias de la formación docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú, septiembre de 1999. Disponible en: <<http://www.oei.es/cayetano.htm>>. Acceso: 20/02/2010.

FOLLARI, Roberto. *La selva académica: Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. 1ª ed. Rosario: Homo Sapiens, 2008.

GRANDINETTI, María Bibiana. Informe final de Práctica en el nivel superior. Santa Fe: Inédito, 2010.

GUIMARAES FONSECA, Selva y COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras de nosso tempo. IN: ZAMBONI, Ernesta y GUIMARAES FONSECA, Selva (Orgs). *Espaços de formação do professor de história*. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2008, pp. 101-130.

LANGFORD, Glenn. La enseñanza y la idea de práctica social. IN: CARR, Wilfred. *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. 1ª ed. Sevilla: Díada Editora, 1993, pp. 21- 34.

LISTON, Dan y ZEICHNER, Kenneth. *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. 1ª ed. Madrid: Morata, 1993.

LÓPEZ FACAL, Ramón. Contribución al foro de debate: ¿Qué historia vamos a enseñar en el nuevo siglo? Santiago de Compostela: HaD, 03/01/2000. Disponible en: <<http://www.h-debate.com/debates/ramon.htm>>. Acceso: 30/05/2009.

LOYA CHÁVEZ, Hermila. Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: OEI, 46/3, 2008. Disponible en: <<http://www.rioei.org/deloslectores/2370Loya.pdf>>. Acceso: 20/02/2010.

MAC COLE TAVARES SANTOS, Jean. Contribución al foro de debate: ¿Qué historia vamos a enseñar en el nuevo siglo? Santiago de Compostela: HaD, 12/09/2003. Disponible en <<http://www.h-debate.com/Spanish/debateesp/Educativo/tavares.htm>>. Acceso: 30/05/2009.

MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar. Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la historia enseñada). *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Santa Fe: UNL, 2, pp. 9- 34, 1997.

\_\_\_\_\_. Conocimiento histórico, enseñanza y formación del Profesorado. En: ARRONDO, Cristina y BEMBO, Sandra (comp.). *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto*. 1ª ed. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2001, pp. 71- 111.

MOLINA, Ana Heloisa. Projeto contação de histórias do norte do Paraná: uma experiência de pesquisa como professores da rede de ensino público. IN: CERRI, Luis Fernando (org.). *Ensino de História e Educação: olhares em convergência*. 1ª ed. Ponta Grossa: UEPG, 2007, pp. 79- 91.

RIPA, María Fernanda. Contribución al foro de debate: ¿Qué historia vamos a enseñar en el nuevo siglo? Santiago de Compostela: HaD, 14/02/2005. Disponible en <<http://www.h-debate.com/Spanish/debateesp/Educativo/ripa.htm>>. Acceso: 30/05/2009.

RODRIGO, María José y ARNAY, José. *La construcción del conocimiento escolar*. 1ª. ed. Barcelona: Paidós, 1997.

ROJAS GALARZA, Carlos. Contribución al foro de debate: ¿Qué historia vamos a enseñar en el nuevo siglo? Santiago de Compostela: HaD, 09/06/2004. Disponible en <<http://www.h-debate.com/Spanish/debateesp/Educativo/galarza.htm>>. Acceso: 30/05/2009.

ROMERO, Luís Alberto. *Volver a la historia: su enseñanza en el tercer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Aique, 1996.



SHAVER, James. *La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales*. IN: ARRONDO, Cristina y BEMBO, Sandra (comp.). *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto*. 1ª ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2001, pp. 41- 59.

VALLS, Rafael. La importante presencia de los problemas relacionados con la enseñanza de la historia en el II Congreso Internacional “Historia a debate”. Santiago de Compostela: HaD, 1999. Disponible en <<http://www.h-debate.com/Resenhas/rafael.htm>>. Acceso: 30/05/2009.

Colaboração recebida em 01/03/2010 e aprovada em 17/06/2010.