



UNIVERSIDAD NACIONAL  
de MAR DEL PLATA

Universidad Nacional de Mar del Plata  
Facultad de Humanidades  
Secretaría de Investigación y Posgrado

TRABAJO PROFESIONAL  
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

*Articulaciones y desencuentros en la formación de Profesores en Historia  
en las aulas universitarias: un análisis a partir del estudio de caso de la  
UNMDP.*

**Autores:**

Prof. Eduardo A. Devoto / Prof. Elena María Génova / Prof. Francisco Ramallo.

**Directora:** Dra. Sonia Bazán / **Co-directora:** Esp. Gladys Cañueto.

Mar del Plata, Diciembre de 2014.



## ÍNDICE

|                                                                                                     |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Agradecimientos.                                                                                    | p. 05.  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b>                                                                                 | p. 07.  |
| Planes de estudio y formación docente en la Educación Superior...                                   | p. 10.  |
| Líneas metodológicas y materiales de trabajo.                                                       | p. 19.  |
| Itinerarios, trayectos y recorridos de investigación.                                               | p. 21.  |
| <br>                                                                                                |         |
| <b>CAPÍTULO I. ENTRE LAS POLÍTICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA</b>  | p. 23.  |
| Políticas educativas y formación de profesores.                                                     | p. 23.  |
| Encuentros y desencuentros en la formación docente de la Educación Superior.                        | p. 28.  |
| Didácticas de la historia: un recorrido posible...                                                  | p. 33.  |
| Pensar el curriculum desde la Didáctica...                                                          | p. 40.  |
| <br>                                                                                                |         |
| <b>CAPÍTULO II. EL PROFESORADO DE HISTORIA DE LA UNMDP</b>                                          | p. 50.  |
| Profesores universitarios en Historia, el caso de Mar del Plata.                                    | p. 50.  |
| El Profesorado en Historia y la Facultad de Humanidades de la UNMdP.                                | p. 56.  |
| Planes de estudios, un recorrido histórico-curricular.                                              | p. 62.  |
| El Plan de estudios de la carrera bajo la lupa.                                                     | p. 67.  |
| Revisando el Plan, ir y volver con lupas compartidas.                                               | p. 73.  |
| <br>                                                                                                |         |
| <b>CAPÍTULO III. ITINERARIOS Y ENCUENTROS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN HISTORIA EN LA UNMdP</b> | p. 76.  |
| La formación de profesores, la CONEAU, la ANFHE y la NES.                                           | p. 77.  |
| Algunas experiencias de <i>encuentros</i> en la carrera.                                            | p. 82.  |
| <br>                                                                                                |         |
| <b>CONSIDERACIONES FINALES E (IN)CONCLUSIONES</b>                                                   | p. 88.  |
| <br>                                                                                                |         |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                                                                   | p. 96.  |
| Fuentes y materiales consultados                                                                    | p. 102. |



## AGRADECIMIENTOS

Estas últimas palabras resultan ser las primeras y las más emotivas. Es nuestro momento y nuestro espacio acordado para agradecerles a quiénes nos acompañaron (y aún acompañan) en la experiencia que significó construir este trabajo.

Los tres autores compartimos primeramente un auto-agradecimiento, por lo compartido dentro y fuera de estas páginas, por la amistad y los diálogos cotidianos que intercalaron nuestros intereses personales y profesionales, muchas veces difíciles de dilucidarse con precisa certeza.

A continuación, nos gustaría agradecer a nuestros ámbitos de trabajo. A la Facultad de Humanidades de la UNMdP y a las personas que la conforman. Particularmente a los afectos que compartimos en las cátedras de las que formamos parte “Problemática Educativa”, “Adolescencia, Educación y Cultura” y “Didáctica General” del Departamento de Ciencias de la Educación y “Didáctica Especial y Práctica Docente” del Departamento de Historia. Asimismo a quienes conforman los Grupos de Investigación en los cuales nos formamos, estudiamos e investigamos; el Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS).

A la Dra. Sonia Bazán nuestra *profesora*, colega, compañera y amiga; por quien compartimos una admiración por su humildad, capacidad de trabajo y compañía. En el mismo sentido, nos gratifica la Esp. Gladys Cañueto, quien siempre fue una compañía alegre y entusiasta, recomendando lecturas, contándonos historias de las aulas y compartiendo su experiencia con la notable dulzura que la caracteriza. Al Dr. Luis Porta, nuestro profesor, director de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria y gran impulsor de estos estudios en nuestra facultad. A él debemos agradecerle su constante acompañamiento en nuestra formación, la horizontalidad de los lazos que construyó con nosotros y las oportunidades que nos ofrece cotidianamente. Su capacidad de emprender, compartir e impulsar, nos continúa interpelando y convocando en

nuestros trabajos.

A la Esp. Mónica Ramos por su compañía en cada seminario, en un agradecimiento que sabemos que es compartido por toda nuestra cohorte. En su maravillosa forma de mostrar compromiso por el otro, su atención y su cuidado. A nuestros compañeros de estudio y colegas, que cada jueves durante casi dos años, nos encontramos en las diferentes clases. A los profesores que nos acompañaron en los diferentes trayectos. A todos ellos por compartir, desde trayectorias, espacios y recorridos diferentes, saberes y experiencias de trabajo. En especial a Alicia Camilloni, María Graciela Di Franco y Susana Celman por la generosidad que nos demostraron colaborando a plantear inicialmente algunos de nuestros interrogantes.

Nuestros primeros intercambios en torno al rol docente y la enseñanza en Historia se dieron en el espacio que la profesora Silvia Zuppa supo construir en estos últimos años, y desde el cual nos alentó como adscriptos a la materia o como alumnos a reflexionar en torno a nuestras prácticas docentes y nuestras biografías escolares. A nuestros colegas de trabajo, los de la facultad y especialmente los de las escuelas, que como nosotros piensan e imaginan cada día mejores prácticas de enseñanza. Finalmente, el agradecimiento más cercano: el de nuestros afectos. Familias y amigos, en especial a Nico y a Pedro los más *afectados* por el tiempo de este trabajo.

A todos ellos y ellas nuestro debido agradecimiento.

Resta decir que asumimos como propias las palabras que se encuentran a continuación siendo de nuestra exclusiva responsabilidad.

Por último, señalar que hacer un trabajo de manera grupal implica decisiones colectivas, debates y potencialidades. Más aún cuando se trata de tres amigos que, además de todo, nos hemos divertido mucho...

Eduardo, Elena y Francisco;  
Mar del Plata, diciembre de 2014.

## INTRODUCCIÓN

El recorrido que proponemos en nuestro trabajo profesional es el resultado de una serie de experiencias que compartimos tres profesores en Historia, en la intención de visitar algunas características de nuestras prácticas docentes y de nuestras propias formaciones de grado. En ese sentido, coincidimos en haber transitado carreras cuya formación profesional se planteó de manera disociada y colmada de desencuentros en lo que, a grandes rasgos, podemos escindir entre la Historia y la Pedagogía. Es por ello que en el transcurso de nuestros aprendizajes como profesores de esta disciplina de las Ciencias Sociales, comenzamos a acercarnos al campo de las Ciencias de la Educación, indagando allí saberes y herramientas que posibiliten potenciar los caminos de búsqueda que despierta nuestro desarrollo profesional. En ese marco, nos encontramos en un compartir de clases, lecturas y espacios de formación en nuestros estudios de posgrado. En particular, el camino de reflexiones que iniciamos en este trabajo se asocian a los trayectos que atravesamos en los distintos seminarios y actividades que se proponen en la *Especialización en Docencia Universitaria* que se dicta en la Facultad de Humanidades de la UNMdP.<sup>1</sup>

De este modo la lectura del plan de estudios del profesorado en Historia que se dicta en la Facultad de Humanidades de la UNMdP de donde somos docentes, fue un eje de debate, interés y preocupación durante todo el trayecto de formación que atravesamos en esta especialización. Desde nuestras primeras conversaciones nos propusimos reflexionar sobre la conformación de la carrera y sobre sus principales características en relación a su actual plan de estudios. Nuestros propósitos iniciales eran

---

<sup>1</sup> Nos parece importante destacar que esta carrera de posgrado se inició en 1998 como una manera de avanzar en la profesionalización de la docencia del Nivel Superior, a lo largo de los años un grupo extenso de docentes han generado interesantes aportes a sus prácticas desde una perspectiva que sitúa la docencia desde la colaboración, la mirada crítica y la apuesta a la enseñanza y al aprendizaje a partir de una perspectiva investigativa.

sistematizar algunas interpretaciones que pudieran derivar en implícitas sugerencias para posibles propuestas de reforma curricular, partiendo de considerar que es necesario revisar los currículos universitarios, y someterlos a periódicos procesos de crítica, actualización y mejoramiento.

Es así, como a lo largo de estas páginas daremos cuenta de algunos aspectos referidos a cuestiones curriculares del profesorado en Historia del cual formamos parte. Luego de la serie de discusiones, consensos e intercambios que implicaron llevar adelante un trabajo en conjunto, y de formarnos como un equipo, decidimos focalizar nuestro estudio en indagar las articulaciones y desencuentros que se presentan entre lo que podríamos llamar el campo de las políticas educativas para la formación docente y la formación universitaria que se brinda a los Profesores en Historia. Al tomar como objeto esta carrera, intentamos caracterizar los perfiles profesionales y la formación de profesores universitarios en Historia que se presentan a partir de los aspectos curriculares.

Nos propusimos entonces observar las presencias y las ausencias que se generan en relación a las políticas de formación de profesores en nuestra mencionada carrera. En ese contexto, partimos de considerar, bajo una primera observación, que debemos poner en discusión un aspecto central del plan de estudios: el de pensar curricularmente al ciclo de formación docente como anexo a la formación disciplinar del Profesorado en Historia. Sostenemos inicialmente que esta condición anexa, y agregaríamos desarticulada, abre un camino cuyas justificaciones curriculares generan prácticas que fragmentan, separan y enfrentan al *conocimiento disciplinar* del *conocimiento profesional*. Sumado a ello, aportes teóricos ya han señalado sobre el desprestigio de la pedagogía y la didáctica por parte de las tradiciones académicas y disciplinares del campo de la historia; factor que conduce a que se generen ciertas grietas en la formación de los estudiantes (De Amézola, 2008, 2011). En ese sentido, es susceptible de ser considerado que el perfil del graduado deseado de la carrera es –al menos desde su prescripción– curricularmente confuso. Esta condición radica en que se presenta como un profesorado y la formación investigativa y disciplinar cobra mayor importancia, apartando y segregando la formación docente. Sobre estos aspectos nos explayaremos más adelante, no obstante es necesario destacar que a pesar de que la carrera está inclinada hacia la formación preferentemente del profesorado; en la práctica la organización y la estructuración de las asignaturas manifiesta cierta indefinición que



tiene que ver con la necesidad de contar con un plan que se ajuste también a la carrera de Licenciatura. Suponiendo por esta última una mirada destinada a la investigación científica de la historia.

En conjunción con estas apreciaciones, fuimos articulando lecturas en relación a la formación docente y a los aspectos curriculares, de manera que se desprendieron ciertas interrogaciones sobre los perfiles de los estudiantes, el lugar de la formación pedagógica en sus estudios y sobre todo la consideración de necesidades de articulación no sólo internas, sino también externas de la institución; con el medio social, el marco normativo y con otras instituciones, principalmente, la escuela.

Si bien las dimensiones y características de este trabajo no nos permite sumergirnos en profundidad en la incidencia del diseño curricular y el plan de estudio de la carrera de profesorado en historia de la UNMdP en la determinación de prácticas de enseñanza basadas centralmente en el conocimiento disciplinar, abrimos igualmente algunas líneas de indagación en ese sentido.

En referencia, a estas primeras palabras que aluden a la definición de nuestro objeto de indagación, nos parece oportuno volver a mencionar y destacar que la propia lectura que llevamos adelante en este trabajo, recoge nuestros itinerarios como alumnos y docentes del profesorado en historia. La experiencia de trabajo que desarrollamos estuvo atravesada constantemente por nuestras propias implicancias biográficas, que nos condujeron a cambiantes reflexiones sobre la intersubjetividad, el suelo epistémico desde el cual estamos construyendo y leyendo nuestro objeto y la llamada "vigilancia epistemológica", que nos invitó a recorrer no sólo las perspectivas desde la cual partimos, sino también a asumir y a la vez intentar correrlos del sentido común, de los preconceptos y prejuicios que marcaban nuestras lecturas.

Comentamos estos aspectos también para mencionar que este estudio no es una investigación teórica del problema estudiado, ni tampoco una aplicación práctica en relación a los aprendizajes compartidos en un posgrado de formación en el campo de la educación. Se trata más bien, de un conjunto de reflexiones que conjugan nuestro trabajo profesional, con lecturas y saberes que fuimos recorriendo, investigaciones exploratorias y sobre todo con la búsqueda de buenas prácticas de enseñanza en nuestras aulas. En ese sentido, podemos decir que este trabajo no es más ni menos que una aproximación al problema, un punto de partida.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> "Un trabajo de exploración (...) aspira adentrarse en una comarca poco conocida (y básicamente su objetivo

## Planes de Estudios y formación docente en la Educación Superior: la construcción de una indagación curricular.

Tal como señalamos anteriormente nuestra propuesta pretende abordar cuestiones relativas a las articulaciones y desencuentros entre las políticas educativas de formación docente y la formación universitaria de Profesores en Historia. Para ello proponemos un diálogo con algunas ideas que entienden al curriculum como un proyecto que reconoce que la educación no es un acto neutral sino que es un *acto* fundamentalmente *político* (Freire: 2011). Estas miradas críticas de la teoría de la educación, que tienen una larga tradición, nos permitieron ahondar por caminos de reflexión que interrogan aspectos como ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿para qué enseñar?, ¿para quiénes se enseña? en relación a la lectura de un plan de estudios. En ese marco, la lectura de Jurjo Torres Santomé (2010) respecto a la justicia curricular nos fue sumamente útil, en especial su mirada integral de este tipo de documentos político-pedagógicos. En su propuesta Torres Santomé (idem) piensa los planes de estudios en consideración a las necesidades y urgencias de los colectivos sociales, y recupera una ética solidaria, colaborativa y corresponsable de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica, destinada a construir un mundo más humano, justo y democrático.

En un nivel teórico recogimos algunos aportes de la creciente producción académica vinculada a las políticas de formación en el campo de la educación superior en nuestro país, destacando en ella una pluralidad y multiplicidad de líneas de indagación. En tal sentido reconocemos que estas temáticas, en particular las reflexiones vinculadas al sistema universitario, constituyen un campo de los estudios sociales de reciente configuración en la Argentina. En el que una de las principales características están asociadas a la pluralidad de enfoques, métodos, problemas y temas donde convergen diferentes perspectivas, como la historia, la sociología, la ciencia política, la pedagogía y las ciencias de la educación (Marquina, Mazzola, Soprano y 2009).

Específicamente nuestra investigación se inserta en el campo de la investigación educativa sobre el nivel superior, retomando una mirada sobre las aulas universitarias

---

es)...iluminar senderos, apartar obstáculos, poner alguna claridad donde había sólo confusión, describir hallazgos, son tareas primarias que se propone quien indaga sobre problemas nuevos." (Cadenas, 1991:183).

desde los planes de estudios y las áreas curriculares. Aquí proponemos un estudio crítico sobre un plan de estudios, de manera que primeramente nos concentramos en el análisis de algunos de los aportes teóricos y metodológicos que se pronuncian desde el campo de la evaluación curricular. Entre las referencias teóricas y de orden conceptual que colaboraron en pensar nuestro problema, destacamos las líneas de indagación inauguradas por Ralph Tyler (1949). Allí, este educador norteamericano analizó sistemáticamente la construcción del curriculum y para su diseño destacó tres fuentes: los estudiantes, los requisitos de contenido y las necesidades de la sociedad. En relación a ello, se desarrollaron una serie de trabajos sobre planes de estudios, que hicieron hincapié en la planificación de objetivos, actividades y recursos propuestos en estos dispositivos de enseñanza. Si bien hoy sabemos que este abordaje inicial se basó en una epistemología funcionalista dentro de un pensamiento pragmático y utilitarista, ya que la evaluación que propuso Tyler buscó identificar los errores y aciertos de un programa curricular, estos abordajes aportan categorías de análisis y líneas conceptuales que fueron útiles para pensar nuestros interrogantes. Sobre todo aquellas aspectos que reconstruyen cómo cada institución está sustentada en una idea de enseñanza, por tanto tiene objetivos que atraviesan y están impregnados en los diseños curriculares. De estas lecturas, rescatamos una mirada preocupada por considerar ¿qué objetivo/s de formación se persiguen en un plan de estudios?, y ¿cómo se pueden organizar las experiencias de formación planteada para los objetivos propuestos?, entre otros aspectos.

Otras producciones más recientes en relación a la evaluación curricular, como la de Gimeno Sacristán (1991) recuperan cómo las reformas y renovaciones de planes de estudios se construyen de manera desarticulada, siguiendo la medición de resultados finales y a partir de “saberes intuitivos”. Destacan los desequilibrios inherentes al diseño de un plan de estudios, en la disputa existente entre los sujetos de determinación curricular; los grupos de poder se imponen unos sobre otros y generalmente no permiten la posibilidad de diálogos horizontales. Según algunas de estas lecturas, la razón principal de las frustraciones y errores curriculares se encuentra en la ausencia de diálogo entre los grupos de una institución, y especialmente de los profesores de cada “compartimento” de formación.

Por otra parte, desde estos enfoques más novedosos se ponen en juego diferentes partes de un currículo. De manera tal, que el *currículo formal* (tal como podría ser la evaluación del perfil del egresado y de la estructura del plan de estudios, en términos de

objetivos, contenidos, metodologías, instancias de evaluación y acreditación formal), está vinculado al *currículo real* (evaluación de las estrategias aplicadas por los profesores, evaluación de los procesos de aprendizaje, evaluación de los productos de aprendizaje, evaluación de las condiciones materiales, espaciales, humanas) y al denominado *currículo oculto* (evaluación de los valores, modelos, actitudes de docentes y alumnos, evaluación de los procesos de socialización en el aula, evaluación de los modelos que proporciona el profesor).

La lectura de nuestro objeto se concentra sobre todo en los criterios para evaluar el *currículo formal*, indicado por Sacristán y Pérez Gómez (1996) en una conjunción de aspectos: la secuencia, la vigencia y la viabilidad de la propuesta. El primero de ellos, alude al grado de relación o al nivel de correspondencia/complementariedad, es decir, al análisis de la mutua necesidad existente entre los componentes de un plan de estudios, un programa y los planes de clase. Por su parte, la secuencia designa cómo fue ordenado en el tiempo, en relación a las finalidades, los contenidos, las actividades de enseñanza y las de aprendizaje y las evaluaciones, es decir, de qué manera se suceden (y coexisten) unos a otros en un programa curricular. El grado de vigencia refiere a la actualización científica, cultural y psicopedagógica que tienen las finalidades, los contenidos, las actividades de aprendizaje, las estrategias de enseñanza de los docentes, como las modalidades de evaluación que se aplican. Por último, el grado de viabilidad institucional alude a las condiciones administrativas y académicas (cualitativas y cuantitativas) para concretar lo que se pretende. Ejemplos de este criterio serían condiciones como el tiempo disponible para la realización de los cursos, el perfil de los profesores, la organización administrativa, recursos bibliográficos y técnicos, cantidad de alumnos, etc.

En síntesis, estas lecturas de los aspectos curriculares proporcionan información posible de los logros y deficiencias del plan curricular. Las razones para realizar y valorar una evaluación curricular que, en líneas generales, ayuda a determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo. A la vez que permite mantener un seguimiento permanente reflejado a través del control de calidad del programa, lo que contribuye a asegurar un ejercicio deliberativo y democrático de los actores involucrados sometiendo a crítica el/los status quo vigente/s. Ello facilita observar el perfil del graduado y redefinirlo en base a la demanda social y académica, tanto interna como externa, de la institución. Además promueve revisiones sobre las normas, los contenidos, las

metodologías y las prácticas universitarias. Desde este marco se posibilitan reflexiones no sólo sobre los espacios institucionales, normativos y curriculares donde se plasma y es producido, enseñado y aprendido el conocimiento; sino también sobre las disciplinas y áreas de conocimiento en sí mismas, sus transformaciones conceptuales, grados de desarrollo teórico-metodológico y epistemológico, y de las culturas que las sustentan.

Además, la evaluación como un proceso permanente de investigación está atravesada por lo institucional. La consideración de esta dimensión permite estudiar también los diferentes componentes del currículo, considerando los contextos; la realidad de la institución, y fundamentalmente el entorno social en que se desarrolla esa formación. Los insumos y herramientas analíticas que tributan a nuestra lectura destacan, siguiendo a Lidia Fernández (1993), que una institución educativa es un objeto cultural que expresa un poder social particularizado. En tanto allí existe un conjunto de sujetos que poseen una particular forma de organizarse e imprimen un estilo institucional específico, que opera como intermediario entre las condiciones y los resultados. Especialmente, fueron útiles ciertas nociones y categorías analíticas de lo institucional, que abordan aspectos tales como las relaciones de poder, las tensiones y conflictos entre los distintos grupos institucionales, las fricciones que se producen entre los deseos de los individuos y la necesidad de adecuarlos a las formas sociales admitidas a través de las producciones culturales (Dejours, 1990; Enríquez, 2002; Fernández, 1993; Mendel, 1972).

Para nuestro estudio tomaremos el fenómeno institucional como una dimensión de la vida humana siempre social presente en todos los hechos y en todos los ámbitos de expresión, tales como los planes de estudios y las regulaciones normativas. Esta dimensión tal como planteó Lidia Fernández (2000) expresa los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos externos e internos del control y se concretiza en diferentes formaciones como marcos externos organizadores del comportamiento interno. Efectivamente recuperamos la idea de que los sujetos concretos viven y dramatizan día a día sus nuevas condiciones de existencia en los escenarios institucionales, de manera que esta impronta se manifiesta en los modos de sentir, pensar y relacionarse ocasionando desencuentros y malestares o promoviendo la configuración de nuevas formas de articular las interacciones. En este marco, las instituciones educativas se presentan como productos sociales e históricos, que asumen diferentes contenidos según sea el contexto específico en el que se singularizan y las

historias particulares a las que anuda los distintos momentos de su constitución.

Estos aportes, evidencian un cruce de perspectivas disciplinares y curriculares múltiples, un espacio transdisciplinar en el que operan la epistemología, la pedagogía, la psicología y la didáctica por mencionar algunos campos y sin desconocer otros, agregándole sus dimensiones y perspectivas de estudio que dan cuenta de la conformación toda del campo de la Educación. En un nivel tanto teórico como metodológico Alicia Camillioni (2001) ha explicado que el diseño curricular es una hipótesis que se pone a prueba cotidianamente en las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje. En tanto que no hay curriculum a prueba de docentes, como no hay curriculum a prueba de estudiantes. Todo curriculum depende de las percepciones, creencias, interpretaciones y expectativas de autoridades, docentes y estudiantes. Los principios generales que conforman un plan de estudios están asociados a equilibrar distintos tipos de formación y de organización de acuerdo con el principio de la gradualidad en la formación. Respecto al diseño de un curriculum se entiende que este debe mezclar lo cultural y lo utilitario como un producto que ofrece y adquiere lo que el estudiante debería aprender. Además, un buen diseño curricular debe contemplar lo que debe enseñarse, lo que se enseña realmente y lo que el estudiante aprende efectivamente (Camillioni: 2001; 13).

Por otro parte, elaboramos nuestro objeto de estudio indagando las investigaciones del campo de la educación, extranjeras y de nuestro país, siendo aquí una referencia ineludible las conexiones que remarcó la *Nueva agenda didáctica* (Litwin: 2006). En especial recuperamos, para el análisis de los diferentes planes de estudios, ciertas categorías centrales como *Buena enseñanza*, *Enseñanza comprensiva*, y lo que Litwin (ibidem) denominó como el *pensamiento reflexivo y crítico*. En esa línea, rescatamos una serie de trabajos que se concentran en la didáctica del nivel superior, como los aportes de Kein Bain (2012) respecto a las buenas prácticas de enseñanza y de Susana Celman (2013) en relación a los compromisos éticos y políticos de educación universitaria. Del mismo modo, contemplamos algunas líneas de las investigaciones sobre la didáctica del nivel superior desarrolladas en el marco del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de Facultad de Humanidades de la UNMDP, especialmente las aproximaciones realizadas en relación al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y la construcción de entornos de enseñanza reflexiva en el ámbito de la formación universitaria.

Bucear por estos caminos y reflexionar sobre la formación de los profesores en el siglo XXI nos llevó a considerar, como dijimos, ciertas líneas provenientes de los planteos críticos en educación. Estos trayectos abren puertas para el abordaje y la profundización de los docentes como intelectuales transformadores, el reconocimiento de las aulas como terrenos políticos de lucha, y sobre todo el pensar en la construcción de espacios contrapúblicos que conduzcan a descubrir prácticas pedagógicas que sean capaces de ampliar el discurso democrático. Parafraseando a Giroux (2008) recordamos que la crítica es el hilo con el que está tejida la democracia, y que enseñar a los alumnos en creer en la democracia es sumamente conveniente y posible.

En relación a la formación ética y política de los profesores, reconocemos que la enseñanza de un saber disciplinario siempre está vinculado al mundo de la vida, es decir al mundo que compartimos en el marco de distintas visiones políticas, económicas y sociales. Por tanto, Pruzzo (2013) aclara que el profesor no enseña sólo una disciplina sino que es responsable también de preparar a sus estudiantes para renovar un mundo común, un mundo viejo construido por los vivos y por los muertos y que puede sucumbir de no ser por la renovación que se espera de los “nuevos”. Y ese mundo común que compartimos puede ser transformado para tornarlo más humano, más justo y más igualitario.

De manera tal que pensar en estos términos reivindican la formación docente y el trabajo profesional de los profesores, como una lucha frente a las consecuencias de la cada vez mayor presencia del mercado, y ante la creciente enajenación y desbarajuste de la vida pública, reforzada por las ideologías dominantes del individualismo, el consumismo y la racionalidad científica. En el camino de volver a pensar la dimensión ética de la docencia, Susana Celman (2013) propuso repensar la formación y la educación de los jóvenes y adultos en función de los sentidos que perdió la modernidad. Lo líquido (en términos de Bauman) de nuestra sociedad con instituciones, relaciones, identidades que hacen que la educación como proyecto a futuro sea una tarea cargada de incertidumbres, se ponen en juego con los tiempos de indagación (en un sentido freirano) visualizados desde América Latina. Pues al dejar de lado el formar docentes y profesionales con competencias idóneas para su empleabilidad, hace que sea necesario abrir espacios para incorporar la palabra y los deseos de otros, atrevernos a construir conocimiento dentro de nuestro quehacer docente, provocar rupturas, encabezar proyectos y despejar alternativas.

En conjunción con ello, Boaventura de Souza Santos (1998) despertó la atención en aspectos vinculados a los saberes que deben impartirse en la universidad pública y en la formación de docentes. Según su perspectiva, las modificaciones de las relaciones entre sociedad y conocimiento nos obligan a ponderar el paso de un *conocimiento universitario* a otro conocimiento de tipo *pluriversitario*. Pues, el conocimiento universitario (producido en la universidad y otras instituciones con la misma lógica, “ethos universitario”) fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades (Souza Santos, 1998: 20). Ese viejo conocimiento enseñado en las universidades es homogéneo y organizativamente jerarquizado, y son sólo los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse. Sin embargo, los movimientos sociales emergentes del siglo XXI comenzaron a desestabilizar este modelo de conocimiento, para pensar en otras formas pluriversales. El conocimiento pluriversal es un conocimiento contextual en la medida que el principio organizador de su producción son los usos que se les puede dar. Es un conocimiento transdisciplinar, que obliga al diálogo y a la confrontación, en donde la sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ella misma ser sujeto de sus interpretaciones.

Bajo este enfoque los profesores son quienes articulan el sistema de conocimiento pluriversitario, construyendo una *ecología de los saberes*. Un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico se puede enriquecer con diferentes intercambios. Lo cual invita a la construcción de comunidades epistémicas más amplias, que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices. Aquí aparecen el conjunto de experiencias que sacan la Universidad a la calle, y enriquecen el saber universitario. Asimismo la formación docente no sólo cobra un espacio fundamental en la relación de la universidad y la escuela, sino que es el hecho que responde al distanciamiento entre ellas, una distancia que de mantenerse acabará por derrumbar cualquier esfuerzo en el sentido de relegitimar socialmente las universidades y las formas de conocimiento impartidas en la academia.

Las ideas y lecturas que fuimos recuperando fueron esenciales para identificar propuestas que puedan contribuir a un análisis del plan de estudios del Profesorado en



Historia, sobre todo pensando en futuros procesos de reforma curricular que conduzcan a otra lógica de ordenación del currículum que exalte las relaciones internas en el plan de estudios. En ese sentido, resaltamos diferentes líneas de integración, en la intención de establecer relaciones entre las distintas materias y cátedras, fortalecer los vínculos entre el ciclo de formación general (disciplinas como sociología, antropología, geografía, etc.), el ciclo de formación disciplinar (las veintidós materias específicas del campo divididas en cuatro áreas: metodológica, universal, americana y argentina) y la formación profesional (el ciclo de formación pedagógica y una única cátedra de didáctica especial y práctica docente).<sup>3</sup>

Particularmente, nuestro trabajo se inscribe en la articulación entre la didáctica general y las didácticas específicas. Entendemos estas zonas de convergencia, siguiendo las palabras de Alicia Camilloni, como espacios en los que se ponen en práctica la teoría de la didáctica general y la aplicación de un conjunto de actividades específicas en situaciones específicas (Cfr. Bazán y Devoto, 2013). Según las palabras de la pedagoga argentina, en temas de currículum la didáctica general es insustituible, ya que visto únicamente desde las didácticas específicas el tema resulta destrozado, dado que cada uno ve una parte y no ve la totalidad (ibídem).

Esta articulación se construye desde un diálogo horizontal en el que no existe una didáctica general y de ella derivan las didácticas específicas, sino que es en esa integración en donde se producen saberes especializados de un área de conocimiento. Particularmente desde la didáctica en el campo de la historia se gestaron algunas líneas de contribución de gran aporte para nuestra propuesta. En relación a ello, existe una creciente producción, sobre todo vinculada a la *Revista CLIO Asociados: La Historia Enseñada*, que nos permite recuperar ciertos debates sobre la formación de los Profesores en Historia en nuestro país y la *Revista Reseñas* - de menor trayectoria, pero de una cada vez más importante difusión- editada en el marco de la Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Más aún, diferentes estudiosos de este campo de intersección disciplinar reflexionaron sobre la historia de la formación de los profesores en Historia, y la construcción de un campo específico de conocimiento (Buchbinder: 2011). En particular, nos concentramos en revisar los variados abordajes que se efectuaron en relación a la articulación entre la formación disciplinar y formación profesional.

---

<sup>3</sup> De acuerdo con el plan vigente desde el 2003.

Frente a ello, recuperamos dos líneas. Una de ellas vinculada a los trabajos desde la perspectiva curricular con respecto a la formación de profesores en Historia, que tomaron diferentes referentes empíricos, reconstruyeron experiencias y analizaron diversas propuestas de enseñanza universitaria de formación. A modo de ejemplo podemos mencionar los estudios del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Litoral, uno entre 1947 y 1962 (Raffo: 2011) y otro para el periodo 1976 y 1995 (Eiros y Pipkin: 2000), y en relación al contexto de la Universidad de la Plata y otros espacios de la Provincia de Buenos Aires en las dos últimas décadas (Dicroce: 2011). Una segunda línea de aporte la identificamos en relación a lo que Pagés (2004) denominó como *enseñar a enseñar Historia*. De manera que en la revisión bibliográfica diferenciamos la literatura que profundiza el contexto teórico y la que se concentra en un contexto social más empírico y restringido a los estudios de casos. Desde las aproximaciones teóricas se avanzó en estudiar las concepciones de enseñanza, las características del curriculum de la formación como profesores y la convergencia entre la Didáctica de la Historia y la formación docente.

Entre otros, Carlos Andelique (2011) planteó que el rol de la Didáctica de la Historia es central para interpelar a las instituciones de formación y presionar para redefinir acuerdos mínimos en la formación de los futuros profesores. Según este autor el rol de este espacio, debe configurarse como un lugar dentro de la carrera que posibilite revisar reflexiva y críticamente los contenidos relacionados con la formación disciplinar específica y profundizar en el plano teórico y metodológico de la formación pedagógica. Todo ello desde la perspectiva del que enseña, lo cual implica formular nuevos interrogantes, asumir un conjunto de acciones que obliguen a desplegar los conocimientos adquiridos y tomar conciencia de la necesidad de una formación permanente (Andelique, 2011: 261). Es decir que la Didáctica de la Historia se constituye como un espacio de síntesis y de integración de la formación disciplinar específica y de la formación pedagógica, de construcción de herramientas teóricas y metodológicas para el desempeño en la práctica docente de manera autónoma, crítica, reflexiva y creativa (idem).

Este campo de inflexión es por su naturaleza híbrido y complejo, oscila en los espacios institucionales y tiene una condición de subordinación en los departamentos y estructuras de los espacios de formación de profesores de historia. Para el especialista de la disciplina, el que se dedica a la enseñanza es una segunda voz dentro la comunidad

académica. En relación a ello, Pagès (2004) destacó el cierto descrédito e incluso desconocimiento de historiadores e historiadoras acerca de la existencia de un campo de estudio dedicado a investigar sobre las mejores formas de enseñar y aprender historia, y de los problemas que existen en esa tarea. De hecho, sostiene que no es común que forme parte de sus preocupaciones al no representarse que los estudiantes son los futuros profesores de escuela secundaria, de modo que la formación de profesores, no se ha orientado en ese sentido.

### **Líneas metodológicas y materiales de trabajo.**

Las definiciones de nuestro propio objeto de estudio y reflexión en este trabajo nos llevó a explorar diferentes aspectos teóricos y metodológicos, pues sin duda analizar las políticas de formación docente y los diferentes planes de estudio del Profesorado en Historia de la UNMdP requieren cruzar miradas entre distintos enfoques, perspectivas y campos de estudio. Al igual que la mayor parte de las investigaciones que se refieren al campo de educación nos enfrentamos a la necesidad de amplitud y diálogo entre las Ciencias Humanas y Sociales. De manera que organizar y poner en práctica una serie de variados recursos metodológicos, que excede con amplitud las ortodoxias disciplinares, nos llevó a pensar en líneas de pluralismo metodológico. En esta conjunción de técnicas se priorizaron las metodologías cualitativas de la investigación educativa y otras estrategias metodológicas que nos permitieron trabajar sobre los materiales utilizados, como el análisis de fuentes históricas.

A diferencia de los posicionamientos normativos y los enfoques tecnocráticos, que construyen sus objetos *a priori*, “desde arriba” y encuadran los datos empíricos (obtenidos en entrevistas, materiales y observaciones) para confirmar esas construcciones conceptuales, el enfoque propuesto apunta a interrelacionar los datos obtenidos. Tanto en el *aquí y ahora* como a través de otras técnicas de recolección de datos que dialogan con las categorías analíticas escogidas. A grandes rasgos los aspectos metodológicos del campo de evaluación curricular que aplicaremos combinan dos líneas de clasificación: la evaluación interna y la evaluación externa. La primera de ellas está referida a determinar el logro académico del alumno con respecto al Plan de Estudios, comprender la evaluación de los elementos curriculares, la organización y la estructura. En cambio la externa busca determinar el impacto que puede tener el egresado de una