

**XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia  
APEHUN**

**Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014**  
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Título del trabajo: La formación didáctica en los profesorados de Historia de Rosario. Análisis de los diseños curriculares del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini” y de la Universidad Nacional de Rosario.

Núcleo temático: 1. Formación inicial y continuada del Profesorado.

Autoras: Gabriela D’Ascanio y María Isabel Pozzo

Cargo y pertenencia institucional:

- Estudiante avanzada de la Escuela de Ciencias de la Educación y de la Escuela de Historia, Universidad Nacional de Rosario.
- Profesora de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario e investigadora del CONICET.

Correo electrónico: [gabidascanio@hotmail.com](mailto:gabidascanio@hotmail.com), [pozzo@irice-conicet.gov.ar](mailto:pozzo@irice-conicet.gov.ar)

## **RESUMEN.**

Distintos autores (Andelique, 2011; Pagés, 2003; Prats y Santacana, 1998) asocian ciertas dificultades en el aprendizaje de contenidos históricos en las escuelas secundarias a los modos en que los mismos son transmitidos. Esta conclusión nos ha llevado a investigar cómo es la formación didáctica (general y específica) brindada en dos profesorados de Historia rosarinos y cuál es la relevancia que tienen esos campos de conocimiento en dichas carreras. Específicamente, nuestro análisis se centrará en los profesorados de Historia de la Universidad Nacional de Rosario y del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini”.

Para responder a dichos interrogantes tomamos como objeto de análisis a los diseños curriculares de dichos profesorados y a los programas de los espacios curriculares que abordan a la Didáctica y a la Didáctica específica de la Historia en los mismos. Si bien el examen de este corpus no nos permite conocer el currículum vivido de esas disciplinas, estos documentos expresan perspectivas epistemológicas, didácticas y metodológicas que son inherentes a la formación del docente. En esta presentación realizaremos un estudio comparado en cada una de dichas dimensiones considerando que ambas instituciones se enmarcan en distintos ámbitos de la educación superior.

## **Referencias bibliográficas**

- Andelique, C. (2011). La didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clio y asociados*, 15. p.256-269.
- Pagés, J. (2003). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. *Miradas a la Historia*. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>. Consultado en abril del 2014.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Ciencias Sociales: Enseñar Historia y Geografía, principios básicos, en *Enciclopedia general de la Educación*, Volumen 3. Barcelona: Océano Grupo Editorial. Disponible en: [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118). Consultado en abril del 2014.

XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia  
de la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales  
(APEHUN)

Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014  
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Título del trabajo: La formación didáctica en los profesorados de Historia del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini” y de la Universidad Nacional de Rosario. Análisis de los diseños curriculares <sup>1</sup>

Núcleo temático: 1- Formación inicial y continuada del Profesorado.

Autoras: Gabriela D’Ascanio - María Isabel Pozzo

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Rosario / Universidad Nacional de Rosario y CONICET.

Correo electrónico: gabidascanio@hotmail.com, pozzo@irice-conicet.gov.ar

## **Introducción.**

Distintos autores (Pagés, 2003; Andelique, 2011; Prats y Santacana, 1998) plantean la existencia de ciertas dificultades en la enseñanza y en el aprendizaje de contenidos históricos en las escuelas secundarias, que las vinculan a los modos en que los mismos se transmiten. Esta problemática nos ha llevado a investigar cómo es la formación didáctica (general y específica) brindada en dos profesorados de Historia rosarinos y cuál es la relevancia que tienen esos campos de conocimiento en dichas carreras. Específicamente, nuestro análisis se centrará en los profesorados de Historia de la Universidad Nacional de Rosario y del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini” de la misma ciudad. Para alcanzar ese conocimiento, en el presente estudio nos limitaremos a tomar como objeto de análisis a los diseños curriculares de dichos profesorados y a los programas de los espacios curriculares que abordan a la Didáctica y a la Didáctica específica de la Historia en los mismos. Somos conscientes de que el examen de ese conjunto documental no nos permite conocer en forma completa cómo es la enseñanza de esas disciplinas; no obstante, los diseños curriculares de las carreras y los programas de cada una de las cátedras expresan perspectivas epistemológicas, didácticas y metodológicas que hacen a la formación del docente. En esta ocasión, nuestro interés radica en conocer las características y diferencias que existen entre cada uno de ellos.

## **Encuadre teórico.**

### ***La Formación Docente***

---

<sup>1</sup> El presente trabajo corresponde a la fase diagnóstico-conceptual del Proyecto “Construcción de espacios interculturales en la formación docente: competencia comunicativa intercultural, cultura regional y TICs” (Secretaría de Estado de Ciencia y Tecnología de la provincia de Santa Fe e IRICE-CONICET, Argentina).

La formación docente en Argentina se lleva a cabo en las instituciones de Educación Superior, que comprenden a los Institutos de Formación Docente, a los Institutos de Educación Superior en el caso de que dentro de ellos se cursen profesorado y a las Universidades. Los dos primeros dependen de los Ministerios de Educación provinciales y municipal en el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; las universidades, en cambio, dependen del Ministerio de Educación de la Nación. En relación a la formación brindada por esas instituciones, Davini (1995) plantea que lo largo de la historia se han constituido tres tradiciones diferentes:

La primera de ellas, que se originó junto al sistema educativo nacional, es llamada *normalizadora-disciplinadora*. El accionar del docente desde esta tradición está ligado a la inculcación de hábitos, valores, sentimientos, disciplinas y conductas a los alumnos. Antes que la transmisión de conocimientos, es más importante el disciplinamiento de la conducta, la incorporación de hábitos y la formación ideológica. En esta tradición, el docente es un ejemplo a seguir por sus alumnos. Su formación teórica y disciplinaria es débil, es una formación instrumental que le otorga conocimientos acerca de un ‘saber hacer’.

La *tradición académica* es la segunda tradición presentada por la autora. En ella se sobrevalora la enseñanza disciplinaria, restándole importancia a la formación pedagógica. Ésta es considerada trivial, como una pérdida de tiempo, ya que dichos conocimientos pueden ser adquiridos en la práctica, sin necesidad de una reflexión teórica previa.

La última de las tradiciones constituidas en Argentina, según Davini (1995), es la *eficientista*. Esta se inicia en la década de los 60’, sirviéndose de la ideología desarrollista. La lógica de la empresa eficaz y efectiva es trasladada a la escuela por lo que en dicha institución se lleva a cabo una división racional del trabajo, en la que a algunos les corresponde planificar, a otros supervisar, evaluar o ejecutar la enseñanza. Así la figura del docente se convierte en la figura de un técnico, cuya única función es “bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de la conducta y medición de rendimientos” (Davini, 1995, p. 37). El docente debe conocer medios que le permitan alcanzar objetivos, es un mero conocedor y ejecutor de actividades diseñadas por otros, cuya aplicación, sabe de antemano que es efectiva.

Las tres tradiciones, más allá de sus diferencias, comparten una visión etnocéntrica de la realidad y se basan en principios positivistas. Según la autora, en los Institutos no universitarios (Institutos de Formación Docente) se priorizó la formación pedagógica de los futuros docentes, a diferencia de las universidades que, históricamente, adoptaron currículos académicos. Estos privilegian a las ciencias disciplinarias, en segundo orden de importancia ubican a las ciencias aplicadas y, por último, la efectiva aplicación de los conocimientos en la práctica. Schon (1992, cit. en Davini, 1995) señala que, desde esta lógica, se “supone que los problemas de la práctica son meramente instrumentales, que se resuelven a partir de la aplicación de la teoría sistemática preferentemente basada en investigaciones” (p. 103).

De este modo, según la autora, la formación brindada por ambas instituciones –al estar permeada de concepciones tecnicistas-, está escindida la formación disciplinaria y la pedagógica. En otras palabras, la formación de los docentes se concibe de manera dicotómica desde la misma organización de las carreras: por un lado, está la formación académica o disciplinaria y, por otro, los aspectos pedagógicos del ejercicio de la profesión docente. Dicha concepción, según Ferry (1990), está directamente vinculada a un error respecto de la teoría y la práctica en la formación docente: se piensa que la teoría son los saberes disciplinarios y que la práctica es la pedagogía. El autor reafirma que no es así, ya que todos los saberes tienen simultáneamente dimensiones teóricas y prácticas.

La dicotomía presente en la organización misma de las carreras se traduce en la incapacidad del alumnado de articular los saberes adquiridos en las Instituciones del Nivel Superior y los adquiridos en el trabajo de campo (prácticas docentes como observador, residente o profesional). En consecuencia, los docentes se apropian de los conocimientos sobre la tarea específica de enseñar especialmente durante los primeros años de iniciación en la docencia; su carácter asistemático e implícito limita una

reflexión profunda y crítica sobre las formas y los contenidos de esos aprendizajes (Birgin y Dussel, 2000, p. 3).

Erradicar la racionalidad técnica de la cultura institucional y de los diseños curriculares requiere, por una parte, que los futuros docentes conozcan los distintos paradigmas epistemológicos, ya que sólo de éste modo es posible advertir que la epistemología positivista no es la única y, por otra, que comprendan desde qué paradigma ellos han sido formados, para así poder ser críticos de él.

Los aprendices docentes deben poder advertir cuáles son “los elementos epistemológicos de los marcos de referencia que incluyen en sus programas de formación docente, sobre las cambiantes orientaciones epistemológicas dentro y a través de las ciencias sociales, y sobre sus supuestos acerca de la mejor manera de aprendizaje para sus alumnos” (Shaver, 2002, p. 57). Ello se debe a que el posicionamiento epistemológico recibido en la formación afecta al desempeño docente, ya que condiciona al modo de concebir la objetividad de los saberes, al modo de entender cómo estos se construyen, a los criterios de selección de los contenidos, a las metodologías que se utilicen para su transmisión, etc.

Por otra parte, son fundamentales los conocimientos epistemológicos de la disciplina en la que el docente se está formando, ya que posibilitan innovar en las prácticas docentes y otorgan elementos que permiten fundamentar científica y epistemológicamente el valor que poseen los saberes a enseñar, el *para qué*, y el *por qué* de su enseñanza: igualmente necesarios son los saberes vinculados a los sujetos de aprendizaje, a las teorías psicológicas y a las teorías didácticas.

Los referentes teóricos cumplen un papel fundamental en todo proceso reflexivo sobre las prácticas, ya que sin ellos la reflexión puede transformarse en una justificación de las rutinas enquistadas en las instituciones, en una coartada para continuar reproduciendo prácticas alienadas. (Andelique, 2011, p.261)

También son necesarios los conocimientos prácticos. Sin embargo, no basta con acercar al alumnado a las aulas desde los primeros años de su formación inicial; la sola incorporación lleva a que estos se adapten de modo pasivo al ámbito donde se desempeñarán laboralmente. La práctica así entendida se reduce a una instancia en la que se aprenden las nociones técnicas e instrumentales, se consolidan rituales. Para no caer en ello, según Ferry (1990), son necesarios sistemas de alternancias entre las acciones de formación de las instituciones formadoras de docentes y las acciones de campo –es decir, la participación en otras clases como observadores, maestros, asesores- sobre la base de una progresividad.

Entonces, tanto Ferry (1990) como Davini (1995), postulan que además de la participación en el campo, es necesaria una instancia de reflexión teórica en la cual se reconstruyan las experiencias vivenciadas en terreno. El trabajo de campo debe ser retomado en las clases de las instituciones de formación docente: debe ser verbalizado, socializado y compartido al grupo ya que los acontecimientos que hayan ocurrido en la práctica dependen del sujeto que los vivenció. Por lo tanto es muy importante reconstruir esos acontecimientos oralmente, para convertirlos en objetos de debate y de reflexión, para cruzarlos con teorías, al tiempo que se construyen otras nuevas. A su vez, lo aprendido en las instituciones de formación inicial, debe ser retomado, sujeto a análisis y a crítica en el trabajo de campo.

De este modo, según Ferry (1990), se revalorizaría la práctica como una instancia de construcción de conocimiento, a partir de la recuperación de las dimensiones políticas, culturales, históricas y sociales que en ellas están presentes, de la elaboración de los problemas que surgen en la práctica y de la integración con otras teorías. La alternancia muestra, por lo tanto, que en las instituciones de formación inicial la formación teórica tiene como objeto preparar para una actividad profesional práctica. Asimismo, que el trabajo de campo no es una mera aplicación de los desarrollos teóricos de las instituciones de formación, sino que ambas instancias se retroalimentan.

Hoy la mayoría de los formadores de docentes reconoce que aunque el conocimiento pedagógico y los contenidos son importantes, más importante es la formación de practicantes reflexivos que estén

preparados para explicar y evaluar sus supuestos y las consecuencias de su enseñanza (Shaver, 2002, cit. en Montero y Vez, p. 58.)

### ***La Formación Docente en el Profesorado de Historia.***

En este punto, consideramos relevante dar cuenta de cuáles son, según diferentes autores, los conocimientos que deben manejar los profesores de Historia.

La Formación Inicial debe favorecer que el aprendiz docente domine críticamente los conocimientos específicos de Historia, su epistemología y el proceso de producción de los saberes históricos. Estos conocimientos son imprescindibles en la Formación Docente ya que, por una parte, influyen en el modo de transmitirlos, y por otra, no es posible transmitir lo que no se conoce. “Para enseñar Historia es necesario saber Historia y reflexionar sobre ella, porque las concepciones que tenemos de nuestra disciplina inevitablemente se expresarán en el aula” (De Ámezola, 2008, p.73). Dichos contenidos son ‘insumos’ que le van a permitir al docente fundamentar científica, epistemológica e históricamente su postura acerca de *qué enseñar y para qué hacerlo*.

En relación a ello, Anelique (2011) sostiene que es importante que en la formación exista un espacio para la reflexión acerca de la “responsabilidad social y el compromiso ético y político” (p. 259) que implica la enseñanza de contenidos históricos; la enseñanza de la Historia implica asumir compromisos públicos, por lo que el aprendiz debe discernir acerca del *para qué* en la enseñanza, acerca de cuál es la utilidad que debe tener la enseñanza de la Historia en la escuela, a partir de una actitud crítica del proceso de selección de los contenidos históricos que permita tener lucidez acerca de la intencionalidad que existe en la enseñanza de los mismos. Esta reflexión implica, a su vez, la reflexión acerca del *para qué* ser docente de Historia, es decir, del rol social mismo.

Una multitud de decisiones de un profesor de Historia sobre la forma de organizar y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción que tenga de la Historia, implícita o explícitamente. Es decir, de la forma que entienda aspectos tan básicos como la interpretación, explicación o comprensión de la Historia, el papel de las fuentes y su relación con el historiador, el tiempo histórico y la idea de evolución, la idea de causas y efectos, de cambio y continuidad, el papel de los acontecimientos o de las estructuras, de la función del individuo y de las sociedades, de la objetividad o de la científicidad de la Historia.” (Maestro González, 2002, p. 78)

Es por ello que de Amézola postula en su *Ezquihistoria* (2008) que “saber Historia para enseñarla e innovar en las prácticas docentes de manera significativa, aunque no es condición suficiente, si es condición necesaria” para poder enseñarla (p. 130). En este sentido Lucien Febvre postula que “no hay una pedagogía de la Historia en abstracto. Para saber cómo enseñar Historia es necesario saber antes qué es la Historia” (cit. en de Amézola, 2008, p. 130)

Por otra parte, y con el objetivo de superar la problemática que postulan Dussel y Birgin (2000) antes citada es necesario que en la formación se piense y reflexione acerca del ámbito cotidiano donde las prácticas se inscriben, a la luz de teorías críticas. Ese es el objetivo al que debe aspirar la Formación Didáctica: ejercitar la capacidad de los estudiantes de “articular relatos de sus propias prácticas que les permitan comprenderlas y darles un nuevo sentido”. Tal formación impide que los futuros docentes sean devorados por la rutina.

### ***La Formación Didáctica en el Profesorado de Historia.***

*“¿Cómo puede la Didáctica de la Historia enseñar a enseñar de una manera diferente ante unas prácticas como las dominantes? ¿Qué conocimientos y estrategias ha de aprender el futuro profesorado para hacer frente a la complejidad de la enseñanza” (Pagès, 2003, p. 161)*

La epistemología positivista estuvo hegemonícamente presente en el campo la Formación Docente y es considerada por Facal y otros (Arrondo y Bembo, 2002) la principal problemática que atraviesa al campo de la Didáctica debido a que la práctica docente es concebida como la aplicación instrumental de técnicas a los problemas prácticos. Así entendida, la Didáctica, no puede alcanzar el status científico; es una teoría práctica no científica.

La Formación Docente bajo este enfoque –como se ha mencionado- escinde la teoría de la práctica; y a ésta última, -la Didáctica- le corresponde adiestrar a los futuros docentes en habilidades, en un ‘saber hacer’. La Didáctica, desde esta postura, “está ligada al logro práctico de los fines de la educación” (Arrondo y Bembo, 2002, p. 21).

Desde esta lógica, según Díaz Barriga (1985, cit. por Edelstein, en Camillioni, 1996, p. 79), el docente es concebido como un ingeniero conductual que debe dominar el modelo más que la disciplina o campo de conocimiento en torno del que trabaja. Díaz Barriga (1996) expone que desde ese paradigma epistemológico se pensó en la universalidad del método de enseñanza y de aprendizaje, entendido como una sumatoria de pasos, reglas fijas, técnicas y procedimientos cuya aplicación era efectiva en la enseñanza y en el aprendizaje de cualquier contenido. Esta concepción –impregnada de los postulados de la tecnología educativa- dio origen a una visión simplificada de la Didáctica, en relación a lo metodológico.

Litwin (1996) expone que en las décadas del 80’ y del 90’ diversos desarrollos teóricos han realizado cambios en los constructos centrales de la Didáctica, posibilitándole abandonar el tecnicismo que imperó en la disciplina durante las décadas anteriores, mediante la recuperación de las dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas, psicológicas y pedagógicas de la enseñanza. Estos aportes han concebido a la Didáctica como una “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-económicos en los que se inscriben” (Camillioni, 1996, p. 94). Debido a este cambio, comenzaron a tener un papel protagónico en el estudio de la disciplina, el análisis y el reconocimiento de los aspectos políticos, sociales, históricos, éticos y epistemológicos que se inscriben en las prácticas, el análisis de cómo es concebida la disciplina por el docente que la imparte y el de cómo dichas prácticas son significadas en el contexto de ejecución.

Posicionado desde esta ‘nueva’ perspectiva acerca de la Didáctica, Andelique (2011) postula que la Didáctica de la Historia debe posibilitar a los alumnos de los Profesorados “revisar crítica y reflexivamente los contenidos relacionados con la formación disciplinar específica y profundizar en el plano teórico y metodológico de la Formación Pedagógica, desde la perspectiva del que enseña” (p.261) y establecer relaciones dialécticas entre las teorías y las prácticas.

Coincidiendo con dicha postura, Pilar Benejam (2002) postula que la formación didáctica debe indagar tanto en el terreno de la teoría como en el contexto de la práctica. En relación al sustento teórico que debe tener esta disciplina, sostiene que es necesario que se sirva de dos campos teóricos: estos son el campo disciplinar y el campo de las teorías del aprendizaje.

Se debe indagar en el campo disciplinar, porque la Didáctica es una ciencia al servicio de otras, por lo que debe respetar la estructura y los ejes de cada una; así, la Teoría de la Historia, debe tener un valor fundamental en la formación del profesorado (Maestro González, 2002, p.71). La Didáctica de la Historia debe tomar de la Teoría de la Historia los aspectos epistemológicos, es decir, aquellos aspectos que le permiten discernir acerca del *para qué* de la enseñanza de la Historia y los criterios que permitan justificar científicamente *qué* Historia enseñar. La reflexión epistemológica permite definir los objetivos, así como seleccionar y organizar los contenidos. *Qué* enseñar y *para qué* enseñarlo remiten, de modo inmediato, a *cómo* hacerlo, lo cual “depende, en gran medida, de cómo aprenden los alumnos. De este modo, Benejam (2002, p. 65) señala la importancia de las Teorías del Aprendizaje.

Antes de continuar con el planteo de este autor, nos parece interesante rescatar dos aportes que hace Andelique (2011) en cuanto a la formación teórica que debe brindar la Didáctica de la Historia. En primera instancia, sostiene que para que los futuros docentes puedan reflexionar el *cómo* enseñar, además de considerar a las Teorías del Aprendizaje y a las características que los aprendices, es

necesario que la formación les posibilite conocer los aportes de una serie de investigaciones recientes que habilitan a la construcción de propuestas didácticas alternativas, a partir de metodologías de enseñanza que incluyan el trabajo con fuentes primarias, con categorías temporales, con resolución de problemas, con actividades empáticas, con medios audiovisuales; que atienden a la construcción del conocimiento histórico, a la identificación de los actores y de los conflictos sociales, de los cambios, de las permanencias ( p. 262)

Por otra parte, el autor postula que deben existir instancias de socialización, de intercambio grupal y de reflexión crítica acerca de las experiencias que han vivido cada uno como alumno de diferentes instituciones educativas, a la luz de las diferentes teorías, tanto pedagógicas como disciplinares trabajadas. De este modo “los estudiantes asumen el rol de un profesor-investigador y de un observador-interpretador de la propia práctica” (Andelique, 2011, p. 263) con el objetivo de cuestionar y desnaturalizar las prácticas cotidianas, rutinarias y reproductivas que permean, casi completamente, el campo de las prácticas docentes.

Retomando el planteo realizado por Benejam (2002) acerca de la Formación Docente, el autor postula que la Didáctica de la Historia debe, además de tomar aspectos teóricos, ‘indagar’ en el contexto de la práctica debido a que es un terreno contingente, singular, en el cual no se pueden aplicar principios generales. En la práctica hay muchas zonas indefinidas que requieren del docente la capacidad de decisión y de elección para proceder de forma prudente y responsable. Ejecutar acciones en la práctica requiere, por lo tanto, de la deliberación, de la reflexión en la acción y, debido a su carácter contingente es necesario además sostener una reflexión crítica sobre las acciones realizadas, para poder evaluar las consecuencias de sus decisiones y de sus actos. Adquirir este saber exige que el alumnado se acerque a la práctica. No es posible la reflexión práctica sin la participación del alumnado en ámbitos prácticos. “Esta reflexión práctica remite al conocimiento disciplinar, y al conocimiento pedagógico, les da sentido y los integra en un proceso de cambio y mejora [...]” (Benejam, 2002, p. 68). De este modo, lo que postulan tanto Benejam (2002), como Andelique (2011) es que desde la disciplina Didáctica de la Historia, los alumnos deben salir al campo de la práctica. Sólo así la Formación Didáctica es capaz de posibilitar a los alumnos vincular dialécticamente la teoría y la práctica, vincular teoría-epistemología-sujeto de aprendizaje y metodología.

Tener en cuenta a estas variables impide pensar en la validez de un método único y a la vez, capacita a los estudiantes para la elaboración de una construcción metodológica. El vínculo dialéctico entre la teoría y la práctica implica advertir lo contingente y por lo tanto, requiere de la elaboración de una propuesta de enseñanza global, integrada por un complejo entramado de concepciones ideológicas, políticas, epistemológicas, pedagógicas, éticas que porta el sujeto docente, vinculadas su trayectoria académica y de vida, a su concepción de alumno, a la institución y al contexto donde se desarrolla la clase. Los procedimientos y técnicas que se constituyen en el marco de esta reflexión, adquieren validez. Este planteo otorga al docente un lugar diferente: “el docente deja de ser un actor que se mueve en escenarios prefigurados” (Edelstein, 1996, p. 84) para devenir en sujeto que pone en juego su creatividad al elaborar la propuesta de enseñanza.

Esta formación habilita al estudiantado a comprender qué “hace o deja de hacer, qué racionalidad preside su práctica, para poder preparar sus intervenciones y tomar decisiones en la práctica así como para poder analizar qué ha ocurrido o qué ha dejado de ocurrir en relación con el aprendizaje de su alumnado y buscar alternativas para mejorarlo” (Pagès, 2003). Según el mismo autor, ésta debe ser la base del currículum de Didáctica de la Historia, ya que concibe que dicha disciplina tiene el objetivo de enseñar a los estudiantes a enseñar Historia lo que requiere que el aprendiz de docente sea ejercitado en la toma de decisiones y en la ejecución práctica de las mismas, y a la vez, que estas se conviertan en objeto de reflexión e investigación para otras futuras.

Pagès (2003) plantea que la relevancia que tiene la disciplina en la formación de enseñantes debe tener como correlato un lugar central en los Diseños Curriculares de los Profesorados. Para poder enseñar la

Historia, el profesor, debe ser un experto en su Didáctica, ya que esos conocimientos son los que le van a permitir transformar sus saberes disciplinares en objeto de la enseñanza.

### **Método.**

El conjunto documental a analizar, como ya hemos adelantado, está integrado por los diseños curriculares de los profesorado de Historia dictados en la Universidad Nacional de Rosario y en Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini” y por los programas de las cátedras que abordan las disciplinas Didáctica y Didáctica de la Historia en cada uno de ellos. Estos últimos corresponden al año 2012 y 2013.

### **Resultados.**

#### ***Descripción y análisis de los Diseños Curriculares de los Profesorados:***

Universidad Nacional de Rosario (U.N.R.)

En la Universidad Nacional de Rosario, el profesorado de Historia se diferencia de la Licenciatura en Historia porque el primero exige el cursado de cinco asignaturas anuales que componen el Ciclo de Formación Docente Universitario y de la mitad de las Unidades Lectivas que son necesarias cursar para obtener el título de Licenciado. El profesorado tiene una carga horaria total de 2880 hs. distribuidas en cuatro años, que se subdividen en tres ciclos diferentes:

1. Ciclo Introductorio: que tiene una carga horaria de 270 hs. y está integrado por tres asignaturas cuatrimestrales correspondientes al primer año de la carrera;
2. Ciclo de Formación Disciplinar: que posee una carga horaria total de 1890 hs. y se constituye por veintitrés asignaturas.
3. Ciclo de Formación Docente: que está integrado por los siguientes espacios curriculares (cinco), que suman 720 hs.

El recorrido por los tres ciclos, según lo establece el Diseño Curricular, brinda contenidos epistemológicos de la Historia, conocimientos vinculados a la historia de los continentes y del país y contenidos que hacen a la formación docente.

El Ciclo de Formación Docente está integrado por las siguientes asignaturas:

- 3.a. Historia Socio-Política del Sistema Educativo Argentino (120 hs.).
- 3.b. Pedagogía (120 hs.).
- 3.c. Teoría del Sujeto y del Aprendizaje (120 hs.).
- 3.d. Currículum y Didáctica (180 hs.).
- 3.e. Residencia. (180 hs.).

Así, según el Diseño Curricular, la formación de docentes exige el cursado de estas cinco asignaturas, que son anuales y que se dictan a partir del segundo año de cursado de la Carrera de Licenciatura. La única materia del Ciclo de Formación Docente que aborda contenidos didácticos es *Currículum y Didáctica*.

El Diseño Curricular del profesorado de Historia plantea que la finalidad del Plan de Estudios es:

[...] la formación de Profesores de Historia. Los graduados del Profesorado de Historia deben ser hábiles en el manejo de las operatorias de transmisión de conocimientos, con una formación metodológica en los aspectos propios de la Historia y de las Ciencias Sociales, capacitados para utilizar críticamente el conjunto de conocimientos adquiridos (U.N.R., Expediente N°51715/187, 2002, p. 1)

Se establece, por otra parte (en el apartado “Objeto de la profesión”), que se deben formar “agentes capaces de producir la transferencia de conocimientos referidos al campo de la Historia” (U.N.R., Expediente N°51715/187, 2002, p. 1). Así mismo, cuando se detallan los contenidos que se deben



abordar desde cada una de las asignaturas, en el espacio curricular *Currículum y Didáctica* no se alude a conocimientos vinculados a la Didáctica de la Historia, sino que se expresa que desde dicho espacio se deben trabajar contenidos vinculados al campo de la Didáctica General y del Currículum. La asignatura tiene una carga horaria de 180 hs.

Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini” de Rosario

El Plan de Estudios del profesorado de Historia del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini” sólo da cuenta de las asignaturas de la carrera, de la organización de las mismas para su cursado y de la carga horaria de cada una de ellas. Es por esto que, para hacer un análisis más exhaustivo, se indagará en el Diseño Curricular de Base para la Formación Inicial en la Provincia de Santa Fe. Profesorado de Tercer Ciclo del Educación General Básica y de la Educación Polimodal en Historia (de ahora en más, DCB). Este es el marco a partir del cual los Institutos de Educación Superior y de Formación Docente, deben elaborar los Diseños Curriculares o Planes de Estudio Institucionales. En ambos documentos, es decir, tanto en el DCB, como en el Plan de Estudio del Profesorado de Historia del IES N° 28, se postula que la carrera tiene una carga horaria de 4416 hs., las cuales se distribuyen en cuatro años y en treinta y tres espacios curriculares. En estos se abordan saberes vinculados a la epistemología de la Historia, a acontecimientos Históricos cuyo impacto fue mundial, nacional y regional, a saberes pedagógicos y prácticos. Trece de estos espacios curriculares están orientados a la formación pedagógica de los alumnos; entre ellos, “*Teoría del Currículum y la Didáctica*” y “*Didáctica Específica de las Ciencias Sociales y de la Historia*” que son los que abordan contenidos didácticos.

El primero, respondiendo a lo establecido en el DCB, tiene una carga horaria anual de 160 hs. Ese documento plantea que el espacio curricular *Teoría del Currículum y la Didáctica* pretende subvencionar al alumnado de herramientas que les permitan analizar el currículum e interpretarlo crítica e históricamente, para que sean capaces de tomar decisiones en forma autónoma, de comprender sus funciones y su relación con la práctica escolar y de analizar críticamente “los procesos de desarrollo curricular, especialmente a nivel institucional y áulico, con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias profesionales para la elaboración de propuestas superadoras en los diferentes niveles de concreción curricular” (DCB).

Se considera que el currículum es un proyecto socio-político-cultural cuyo propósito es la intervención social, por lo que si bien constituye un marco de actuación, también requiere del compromiso de los actores involucrados en las prácticas docentes.

En relación a la Didáctica sostiene que su objeto de estudio es la enseñanza, y que es necesario partir de comprenderla como una práctica social, cuyo marco es un diseño curricular. Se postula, por lo tanto, que es necesario tomar los aportes de la dimensión histórica, política y epistemológica para poder reflexionar sobre las prácticas docentes. Es por ello que uno de los desafíos de la formación docente es poder poner en tensión la práctica de la enseñanza con la teoría del currículum, lo que lleva a revisar continuamente a ambas. Otros de los desafíos son: analizar al campo de la didáctica desde una perspectiva histórica y social, ser críticos de las prácticas educativas y proveer una formación teórica básica y una solidez profesional en docencia y en investigación.

En el DCB se establecen los contenidos a desarrollar por espacio curricular, en forma coherente a lo postulado en la síntesis explicativa arriba presentada.

Por otra parte, y en relación a la asignatura *Didáctica Específica de las Ciencias Sociales y de la Historia*, ambos documentos (DCB y Plan de Estudio de la Carrera) le destinan un total de 96 hs. El DCB, en la *Síntesis explicativa* expone que la enseñanza de las Ciencias Sociales, le demanda a la Didáctica ciertas respuestas que si bien parte de ellas son comunes a las demandadas por otras ciencias, otras están directamente vinculadas a su objeto por lo que, a la hora de pensar en una Didáctica de las Ciencias Sociales, es necesario pensar en la epistemología de las mismas y en aspectos didácticos, tales

como criterios para la selección y organización de los contenidos. Es por ello, que “desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, se pretende que el alumno maneje funcionalmente los elementos específicos del planeamiento curricular, aplicando las técnicas didácticas del área [...]” (DCB, p. 49)

Se considera que es de fundamental importancia en la implementación de proyectos didácticos el análisis reflexivo, ya que aquellos sólo pueden construirse mediante la reflexión-acción-reflexión. La revisión de la propia práctica, es lo que da lugar a esa reflexión.

Por otra parte, el espacio curricular debe ejercitar a los alumnos en ciertas estrategias de pensamiento y proveerles conocimientos conceptuales de las Ciencias Sociales y de la Historia, ya que ello les permite razonar de modo abstracto. Por ello, son necesarios “sistemas jerarquizados de conceptos, además de estrategias y habilidades para lograr un pensamiento crítico y autónomo y teorías o modelos conceptuales que permitan interpretar las situaciones” (DCB, p. 50)

También se postula que desde esta asignatura se deben abordar tanto estrategias de aprendizaje como de enseñanza, se debe favorecer a que el estudiantado comprenda que debe implementar estrategias de enseñanza que favorezcan a un aprendizaje comprensivo y explicativo, y no repetitivo (propio de la lógica positivista), lo que exige no sólo la reflexión acerca de los criterios de selección y organización de los contenidos, sino también la reflexión sobre la estructura cognoscitiva del alumnado y la habilitación de momentos de negociación de contenidos dentro del aula, entre los alumnos y el docente. “Se trata de propiciar una práctica avalada desde la teoría, que haga que cada docente reencuentre el sentido y la satisfacción de sus tareas cotidianas y en los resultados de los aprendizajes de los alumnos” (DCB, p. 51 y 52)

En relación a los contenidos, se hace una distinción interesante entre tres perspectivas a abordar: la disciplinar, la cognoscitiva y la didáctica. Así, entre esta propuesta y lo explicitado en la síntesis, hay coherencia.

### ***Fundamentación, objetivos y contenidos de los Programas de las asignaturas didácticas.***

En este apartado nos abocamos a la descripción y al análisis de la fundamentación, de los objetivos y de los contenidos propuestos en los Programas de cada una de los espacios curriculares que abordan contenidos de Didáctica General y Específica.

Universidad Nacional de Rosario (U.N.R.)

La “Fundamentación teórico-metodológica” del programa de *Currículum y Didáctica*, expresa que se “aborda el campo curricular-didáctico a partir de sus múltiples cruzamientos, dimensiones de análisis y ámbitos de concreción”.

Por otra parte, se postula que el cursado de alumnos que provienen de distintos campos disciplinares, complejiza el tratamiento de dichos contenidos y la trasposición didáctica de los mismos, por ello, se hace “necesario un trabajo compartido entre profesionales en el campo de las Ciencias de la Educación con profesionales especialistas en las disciplinas”. De este modo, el cursado se divide en dos bloques: en uno de ellos se aborda la “problemática curricular” y la “didáctica generalista” y, en el otro, se trabajan contenidos de vinculados a la didáctica específica.

Así, la propuesta de trabajo que hace este programa excede a lo establecido por el Diseño Curricular de la carrera ya que hace alusión al abordaje de contenidos de didáctica específica.

Desde el programa de este espacio curricular se postula que los alumnos deberán hacer trabajo de campo en instituciones educativas y en instituciones de educación no formal.

En relación a los “Objetivos”, se aspira a que el alumno tenga capacidad de comprender la complejidad del campo y de entender al currículum como un elemento articulador entre políticas y prácticas educativas, de analizar situaciones institucionales, de enseñanza y de aprendizaje, de elaborar

propuestas didácticas en las que articula la teoría con la práctica y de reflexionar sobre el rol docente y sus marcas personales, ideológicas e institucionales.

En coherencia con lo postulado en la “Fundamentación” del programa, en la sección en la que se describen los “Contenidos”, se postula que en las clases a cargo de los especialistas en Ciencias de la Educación se trabajan saberes vinculados a la “problemática curricular” y la “didáctica generalista”. En relación a la primera, se abordan aspectos epistemológicos de la Teoría Curricular, al Currículum como proyecto y como realidad, como síntesis de elementos culturales y como propuesta de política educativa; al Currículum oculto y nulo, a la articulación entre Currículum y Educación No Formal; se trabajan además los distintos niveles de concreción y las problemáticas propias de los distintos niveles del sistema educativo.

En relación a la Didáctica, se tratan cuestiones epistemológicas, la trasposición didáctica, la problemática de los contenidos y las diferentes formas de presentarlos, las prácticas de la enseñanza, la construcción metodológica, materiales y estrategias de enseñanza, la evaluación, etc.

En el taller específico de Didáctica de la Historia, se abordan cuestiones epistemológicas de la Historia, las prácticas de enseñanza, sus propósitos a través del tiempo, los propósitos de las políticas educativas y de los distintos modelos epistemológicos de Diseños Curriculares; se trabaja la cuestión del docente frente a la Historia investigada y a la enseñada, los distintos modelos didácticos, la construcción metodológica, estrategias y problemáticas en la enseñanza de ciertos contenidos históricos, materiales y actividades Didácticas, la evaluación de conocimientos históricos, las propuestas editoriales y la problemática de la motivación del adolescente frente a estos conocimientos. Así, el análisis del Programa, permite advertir integración entre Epistemología de la Historia y la Didáctica. Los contenidos epistemológicos de la Historia aparecen y tienen relevancia dentro de la materia.

Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini”

El programa de *Teoría del Currículum y la Didáctica* plantea en su “Fundamentación” lo mismo que plantea el DCB en relación a este campo disciplinar. La mayoría de los párrafos son la copia textual de aquel documento sin mención del mismo.

Entre los “Objetivos” que se postulan está el que se propone analizar al currículum desde una perspectiva crítica e histórica que se oriente hacia la intervención social, comprender sus funciones, problematizar sus vínculos entre el currículum y la enseñanza, comprender a la didáctica a partir del análisis de su acontecer como disciplina y analizar políticas curriculares vigentes.

Los “Contenidos” que se propone abordar son, en relación al campo del currículum, el origen histórico de la problemática curricular, el devenir histórico, la multiplicidad de sentidos que se crearon en relación al término, sus fundamentos y los niveles de concreción curricular, sus funciones, las políticas curriculares y documentos de políticas curriculares vigentes del país. También el currículum y su carácter prescriptivo, la *construcción de los saberes a enseñar* y la transmisión de los conocimientos.

Además se aborda a la configuración de la Didáctica en disciplina, conceptualizaciones y supuestos de la disciplina, la enseñanza como su objeto de estudio, la función social de la enseñanza y la relación entre la teoría y la práctica. Por último, se abordan cuestiones referidas al diseño de la enseñanza, a los criterios de selección y organización de los contenidos, estrategias de enseñanza y la evaluación.

El programa de *Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia* tiene una “Fundamentación” muy extensa en la que se plantea que a lo largo del tiempo han surgido diversas teorías que han intentado dar respuestas a problemáticas inherentes a la enseñanza. Se sostiene que esas prácticas son un objeto de análisis fundamental para la Didáctica, pero que las mismas deben ser tratadas desde una perspectiva compleja. En este punto, nos parece relevante la reflexión que invita a hacer la “Fundamentación” del programa cuando, citando a Marta Souto, se pone de manifiesto que “la complejidad no es una característica ni una propiedad del objeto (tampoco del sujeto) sino una hipótesis, es decir, una forma de interpretación, un tipo de mirada que surge en la mutua relación sujeto-objeto, con el interés de

comprender más que de explicar” (2000) , y que, por lo tanto, las prácticas de enseñanza no pueden pensarse desde una perspectiva lineal en la que existe una correlación entre las conductas del docente y las de los alumnos –típica de la racionalidad técnica-, sino que es necesario analizarlas considerando toda su complejidad. Esto implica entender al docente y a los alumnos como sujetos portadores de ideas, supuestos, valores, creencias, etc., lo que habilita a entenderlos como “una fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción”.

Se sostiene además, que esa complejidad, impide pensar en un método didáctico universal y homogéneo y exige recuperar la idea de construcción metodológica, que entiende al docente como un constructor de una propuesta de enseñanza singular y creativa, producto sintético de “la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan”.

Se postula a la reflexión como un elemento fundamental, presente a lo largo de todo el curso.

Los “Objetivos” que se proponen alcanzar, tras el cursado de la materia son, que los alumnos puedan reflexionar críticamente sobre las prácticas de enseñanza y conocer estrategias y saberes propios del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, además de pretende acercar al alumnado a conocimientos que favorecen al mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje.

Los “Contenidos” que se manifiestan en el programa son: La didáctica general, específica y entendida como construcción metodológica, la clase, el rol del docente y las prácticas de enseñanza; conceptos epistemológicos estructurantes del campo de la Historia, se discuten ciertos temas como las efemérides, los sujetos de la historia, sus héroes, etc.; también se trabaja con los diseños curriculares del nivel secundario, los NAP y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por último se abordan cuestiones vinculadas a la selección de bibliografía, a las planificaciones de las unidades didácticas y de las propuestas de enseñanza y a los recursos y modelos didácticos.

### **Reflexiones finales.**

Como se ha podido apreciar a lo largo de la descripción de los diseños curriculares, si bien el profesorado tiene la misma duración (4 años) en ambas instituciones, existen muchas diferencias entre ellos: el Plan de Estudios del profesorado de Historia del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossetini” organiza las asignaturas que lo componen de una única forma, sin opción a que los alumnos puedan obtener el título de Licenciado; en cambio, el profesorado dictado en la Universidad se plantea como un anexo a la carrera de Licenciatura; la formación docente se presenta como un ciclo opcional a seguir por quienes estudian la Licenciatura. En este marco, en el diseño curricular del profesorado, se advierte una incongruencia entre lo que plantea en las secciones “Finalidad del Plan de Estudios” y “Objeto de la Profesión”, por una parte, y lo que se establece en el detalle de los contenidos que deben ser abordados desde el espacio curricular *Currículum y Didáctica*, por otra. Es decir, se postula que el egresado debe tener capacidad de transmitir contenidos específicos de la Historia, pero por otra no se expresa que desde la asignatura *Currículum y Didáctica* deban abordarse los contenidos que le permiten desarrollar esa acción.

En la carga horaria de las carreras se manifiesta otra diferencia: mientras que el profesorado de Historia de la UNR tiene una carga horaria de 2880 hs.; el del IES N° 28, tiene 4416 hs.

En relación a la relevancia que tienen los contenidos didácticos en uno y en otro profesorado, podemos conjeturar que el IES destina 76 hs. más al abordaje de contenidos didácticos que la Universidad Nacional de Rosario.

Por otra parte, el Diseño Curricular del profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Rosario asigna un número muy elevado de horas al “Ciclo de Formación Disciplinar” en relación a las asignadas al “Ciclo de Formación Docente”. Sumado a ello, este último es común a los estudiantes de diversos profesorados dictados en la universidad. Ambas ideas remiten a *ciertas características* de la *tradición académica* planteada por Davini (1995). La afirmación anterior se fundamenta en la idea de

que, desde esta tradición se sobrevalora la formación disciplinar, restándole importancia a la formación pedagógica; en otras palabras, la formación disciplinar está escindida de la formación docente. En el profesorado de Historia de esta universidad, el único punto de contacto entre formación pedagógica y la formación disciplinar es el Taller de Currículum y Didáctica a cargo de especialistas en Historia.

En relación al programa de la *Currículum y Didáctica* se puede decir, que entre la “Fundamentación”, los “Objetivos” y los “Contenidos” hay coherencia e integridad. Además, los contenidos de trabajo que se presentan en ese documento son los que, según nuestro marco teórico, deben estar presentes en las asignaturas que abordan la Didáctica de la Historia: se aborda tanto contenidos epistemológicos de la Didáctica y de la Historia, como disciplinares de la Didáctica; se abordan el tema de la construcción metodológica y se tratan sus elementos, se toca el tema del adolescente como sujeto de aprendizaje y ciertas problemáticas de los distintos niveles del sistema educativo, se propone la ejecución de trabajo de campo en ámbitos educativos formales y no formales, el análisis de Diseños Curriculares y la elaboración de propuestas didácticas.

La revisión realizada el DCB no permite asociar características de la formación que se propone brindar con ninguna de las tradiciones postuladas por Davini (1995): no se la puede tildar a la formación pretendida y postulada por ese documento como *academicista* debido a que la “formación pedagógica” no se presenta de modo escindido a la “disciplinar”; se postula a la formación docente como un todo integrado. Tampoco se la puede tildar de *eficientista*, debido a que, aquel documento postula la formación de docentes que sean capaces de afrontar la complejidad de las tareas pedagógicas y no, a unos para evaluar, a los otros para transmitir contenidos y a otros para diseñar estrategias de aprendizaje. Por último, tampoco es posible decir que se postula teóricamente una formación con características comunes a las que Davini (1995) plantea en relación a la *tradición normalizadora-disciplinadora*, debido a que en los programas analizados no se piensa al docente como un mero ejecutor de estrategias y técnicas diseñadas por otros, ni a su formación como un adoctrinamiento en un saber hacer: el programa de *Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia* insiste en la necesidad de alejarse de la racionalidad positivista para comprender la complejidad que es propia de la enseñanza –objeto de conocimiento de la Didáctica- y de este modo entender al docente y a los alumnos como portadores de ideas, supuestos, valores, creencias, etc. Si estuviera informado por aspectos de la racionalidad positivista postularía, más bien, que las prácticas de enseñanza, deberían analizarse a partir de un razonamiento lineal, entre el comportamiento del docente y el rendimiento del alumno; y por otra parte, ese mismo programa valora la capacidad reflexiva del docente, por lo que se lo considera capaz de llevar adelante una construcción metodológica, es decir, de construir una síntesis creativa de contenidos, teniendo en cuenta a los sujetos alumnos, a sus capacidades cognoscitivas, a los contextos que rodean al establecimiento educativo, etc.

Del mismo modo, el programa de *Teoría del Currículum y la Didáctica* plantea que uno de los desafíos de la formación, es que el futuro docente sea capaz de poner en tensión a la teoría y a la práctica y de reflexionar sobre cada una de ellas en forma dialéctica. Estas ideas distan considerablemente de la racionalidad positivista.

Por otra parte, los programas de ambos espacios curriculares plantean objetivos, contenidos y perspectivas teóricas en su fundamentación que responden a lo establecido en el DCB.

El análisis anteriormente desarrollado no nos permite afirmar, tal como lo hace Davini, que la formación brindada por ambas instituciones esté permeada de concepciones tecnicistas. En relación a la formación del profesorado universitario, advertimos que la organización de la carrera presenta *ciertas características* comunes a la tradición académica; así mismo, ello no nos habilita a postular que la formación brindada por esa institución es *academicista*. Por otra parte, la formación que se postula dar a los estudiantes del Instituto de Educación Superior no presenta características comunes a esas tradiciones positivistas.

Los diseños curriculares de ambos profesorados postulan la enseñanza de contenidos vinculados a la epistemología de la historia, a la historia de países, continentes y regiones y a los saberes pedagógicos

y, dentro de estos se postula la ejecución de trabajo de campo por parte de los alumnos. De este modo, la formación que postula tanto de Diseño Curricular del profesorado de Historia de la UNR como el DCB de la provincia, es una formación que, según nuestro marco teórico, puede juzgarse como completa. Consideramos que cabe hacer una reflexión y una aclaración sobre el “trabajo de campo”: los límites del presente trabajo no permiten advertir si el material recolectado en terreno es tomado como objeto de reflexión en las clases. Así mismo, éste, además de ser postulado en esos documentos, es mencionado –aunque de distintas formas–, en los programas analizados. El programa de *Currículum y Didáctica* postula asimismo como objetivo la elaboración de propuestas didácticas reflexivas que permitan articular la teoría con la práctica, por lo que se puede hipotetizar que los conocimientos adquiridos en la práctica son articulados mediante la reflexión con los teóricos para poder construir propuestas didácticas.

En el programa de *Teoría del Currículum y la Didáctica* se postula que uno de los desafíos de la formación es proveer al alumnado de herramientas que les permitan razonar dialécticamente entre la teoría y la práctica, por lo que es posible suponer que el material recolectado en el campo, es tomado como objeto de análisis y de conocimiento. Del mismo modo, el programa de Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia asigna a la reflexión un lugar central en el espacio disciplinar, lo cual permite pensar que dicha reflexión se realiza sobre las prácticas.

Por último, podemos decir que los programas que abordan saberes didácticos mencionan como contenidos a desarrollar, a aquellos saberes que son juzgados relevantes en el marco teórico, En este sentido, se abordan desde dichos espacios curriculares saberes vinculados a la epistemología de la historia, a los sujetos de aprendizaje, diferentes estrategias didácticas y, como recientemente aludimos, la reflexión del material empírico.

Así, si bien los contenidos que se postulan en nuestro marco teórico como necesarios a abordar por los espacios curriculares que abordan la didáctica de la Historia están presentes en los programas de esas asignaturas, lo cual nos habilita a juzgar como completa a la formación brindada, debemos remarcar que dichos contenidos son abordados con diferente profundidad, la cual está condicionada por la carga horaria de las materias.

### **Referencias bibliográficas.**

- Andelique, C. (2011). La didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? En *Clio y asociados*, 15, pp. 256-269.
- Arrondo, C. y Bembo, S. (Comps.) (2001). *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Benejam P. (2001). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. (Comps.). *La formación docente en el Profesorado de Historia*, pp. 61-70. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Birgin, A. y Dussel, I. (2000). Seminario Trabajo y Rol Docente. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Dirección de Educación Superior.
- Camillioni, A., y otras (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones Educativas.
- Davini, M. C. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones Educativas.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible d la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camillioni, A., y otras. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, pp. 75- 90. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones Educativas.

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. D.F., México: Paidós.
- Maestro González, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. (Comps.). *La formación docente en el Profesorado de Historia*, pp.71 - 102. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camillioni, A., y otras. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, pp. 91 - 116. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones Educativas.
- Montero, L. y Vez, J.M. (2001). Prólogo. En Arrondo, C. y Bembo, S. (Comps.). *La formación docente en el Profesorado de Historia*, pp. 7 - 10. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Pagès, J. (2003). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. *Miradas a la Historia*, pp. 155-178. Disponible en: <http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>, consultado en mayo del 2014.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Ciencias Sociales: Enseñar Historia y Geografía, principios básicos, en *Enciclopedia general de la Educación*, Barcelona: Océano, Vol. 3. Disponible en: [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118), consultado en mayo del 2014.
- Shaver, J. (2001). La epistemología y la educación de los docentes de las Ciencias Sociales. En Arrondo, C. y Bembo, S. (Comps.). *La formación docente en el Profesorado de Historia*, pp. 41-60. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.