

La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata

por *Gonzalo de Amézola*

IDIHCS – CONICET, Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Quilmes
gonzalodeamezola@gmail.com

Resumen

Este trabajo se centra en la formación de profesores de Historia en la Universidad Nacional de La Plata, especialmente desde la reforma educativa de los años 90. A partir de ese caso se pretende participar en la discusión acerca de la relación que debe existir entre la formación disciplinar y la pedagógico–didáctica que actualmente se desarrolla en Argentina.

Palabras clave

Formación disciplinar; correlación de estudios; didácticas específicas; talleres de enseñanza.



The history teacher training in the Universidad Nacional de La Plata

Abstract

This work focuses on the training of teachers of history at the *Universidad Nacional de La Plata*, especially since the educational reform of the 90's. Since this case, the object is to participate in the discussion about the relationship that should exist between training discipline and pedagogical teaching currently takes place in Argentina.

Keywords

Disciplinary training; correlation studies; specific teaching; learning workshops.



Un problema generalizado

En las últimas décadas, tanto los diferentes procesos de cambio social producidos en el mundo como las políticas de transformación educativa que se realizaron en distintas regiones han hecho que los requerimientos para el desempeño de los profesores sean más complejos. Los docentes están llamados hoy a ejercer su trabajo con mayores niveles de autonomía, mayor capacidad de trabajar en equipo, un dominio disciplinar que los habilite para no tener respuestas únicas y un fuerte compromiso ético, social y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Es en este contexto que muchos países iniciaron modificaciones en la formación inicial de sus educadores.

Al analizar esas diferentes reformas se puede apreciar una clara tendencia a incrementar la duración de las carreras y, en muchas partes, a llevar estos estudios al nivel universitario. Esta corriente podría describirse para el continente europeo con un arco que va del traspaso en Finlandia de toda la preparación referida a la enseñanza al ámbito universitario en los años '70 a la reciente decisión en España de crear una maestría que debe cursarse obligatoriamente para ejercer como profesor, luego de terminar la licenciatura en la disciplina que se enseñará en la escuela. Sin embargo, aparece una inclinación inversa en otros lugares como Estados Unidos e Inglaterra, naciones donde las escuelas universitarias de educación son percibidas como demasiado teóricas y alejadas de la realidad del aula.

En el caso argentino, la preparación de profesores para el nivel medio comparte ambas lógicas en una organización que se ha ido consolidando a través del tiempo. Por una parte, la mayor proporción de los jóvenes que definen su vocación por la enseñanza concurre a institutos terciarios no universitarios donde, en términos generales, se puede afirmar que el énfasis de los contenidos está puesto en lo pedagógico mientras que la formación disciplinar específica resulta débil. Por su parte, las universidades también forman desde sus inicios profesores para la escuela media y allí los términos del problema se invierten: existe en ellas un fuerte énfasis en los contenidos disciplinares y una formación pedagógico – didáctica que demanda menos horas de estudio.

En lo que se refiere a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata su objetivo fue, desde sus orígenes, formar docentes para la enseñanza media y superior universitaria. En 1906 se creó la Sección Pedagógica como parte de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la que fue su primer director el destacado pedagogo Víctor Mercante. El establecimiento de la Sección de Historia, Filosofía y Letras en 1909 tuvo por objeto complementar a la anterior en la preparación de profesores y abrió el camino para que con estos antecedentes se creara en 1914 la Facultad de Ciencias de la Educación, de la que Mercante fue también su primer decano. Seis años después, la tradición de las dos antiguas secciones pedagógicas se reunió para cambiar la denominación de la Facultad por el nombre que mantiene actualmente y que fue impulsado por otro destacado estudioso de la época, el historiador Ricardo Levene, quien dejó una fuerte impronta sobre nuestra Facultad.¹

Hoy, con aproximadamente 15 000 alumnos, Humanidades es la institución universitaria de formación docente más grande del país por cantidad de estudiantes. También lo es por

la variedad de las carreras que allí se cursan: sus diez Departamentos dictan más de treinta carreras de grado, dentro de las cuales catorce son profesorado.

Nuestra Facultad defendió desde sus inicios dos principios básicos para desarrollar esta preparación. El primero de esos preceptos es el de la *formación disciplinar de los profesores*, sin menoscabar por ello la necesaria apertura hacia enfoques interdisciplinarios o perspectivas más amplias que ubiquen a la disciplina en un área de conocimiento. El segundo es el de la *correlación de los estudios*, entendiéndolo que la formación pedagógica debía apoyarse en una sólida formación en los conocimientos específicos de la materia que luego se enseñaría, planteando a la aptitud pedagógica como una suerte de coronación de la aptitud en la disciplina elegida.

La reforma de los '90

En la década del '90, esa tradición, como las de todas las universidades, resultó conmocionada cuando se inició una ambiciosa reforma que se propuso modificar profundamente las reglas educativas que habían estado vigentes —con pequeñas modificaciones— por más de cien años. Como parte de esos cambios, el Ministerio de Educación promovió a fines de esa década mejorar la formación de profesores en institutos y universidades fortaleciendo los puntos débiles en cada uno de los casos. En lo referido a estas últimas estableció que para mejorar las competencias pedagógicas debía destinarse un mínimo del 30 % del tiempo del curriculum a los fundamentos de la profesión docente (pedagogía, psicología educacional, didáctica general, entre otros).

Actualmente, al igual que en los '90, se procura uniformar la heterogeneidad de las formaciones docentes universitaria y no universitaria siguiendo criterios cuantitativos muy similares a los empleados hace casi veinte años. Aunque la necesidad de acercar esos dos ámbitos formativos es indiscutible, lo que debería revisarse son aquellas pautas de los '90 y los valores implícitos que éstas conllevan acerca de lo que debe ser un profesor. En las discusiones actuales se promueve uniformar la preparación de profesores en las universidades estableciendo “campos de formación” muy similares a los que instauraba el Documento Serie A, n° 9 de la reforma de los años '90. Aquella disposición establecía que:

“5.2 (...) Los contenidos básicos comunes para la formación docente de grado abarcarán tres tiempos:

- a) el campo de la 'formación general', común a todos los estudios de formación docente de grado, destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones;*
- b) el campo de la 'formación especializada', para niveles y regímenes especiales, centrado en una de ellos y destinado a sustentar el desempeño de la actividad docente, adecuada a los requerimientos específicos de cada uno de ellos;*
- c) el campo de la 'formación de orientación', que comprende la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones”.*

En los puntos 5.3, 5.4 y 5.5 se definen con más detalle cuáles serían los contenidos básicos comunes correspondientes a cada campo. En el de “formación general” se establecía que se deberían incluir bloques vinculados a algunos “campos problemáticos”: “Sistema Educativo”, “Institución Escolar”, “Mediación Pedagógica” y “Curriculum”. En la “formación especiali-

zada”, según los niveles y regímenes especiales, debía incluirse: “Psicología Evolutiva y del Aprendizaje”, las “Prácticas Docentes”, las “Residencias o pasantías docentes” y las denominadas “Cultura de la infancia”, “Cultura de la pubertad” o “Cultura de la adolescencia” y/o contextos socioculturales específicos. Cualquiera fuera la disciplina o el nivel al que se dedicara el estudiante debían incluirse con fines propedéuticos bloques de “Lenguas”, “Matemática”, “Ciencias Sociales”, “Ciencias Naturales” y “Tecnologías”. Además, todos debían incluir también bloques temáticos referidos al “Mundo Contemporáneo”.²

En la “Formación orientada” se encontraban los conocimientos sustantivos de la especialidad, los que se veían seriamente restringidos. En síntesis, se sobrevaloraban los conocimientos pedagógico–didácticos y se limitaba al mínimo los saberes sustantivos de las disciplinas que deberían enseñar los profesores. En un artículo que tuvo repercusión en la época, Guillermo Obiols planteaba que los resultados de esa formación serían negativos:

“Para superar la ‘escuela vacía’ [de conocimientos significativos] es condición necesaria aunque no por sí sola suficiente, tener un cuerpo docente que se encuentre capacitado en las disciplinas que debe enseñar. Si los futuros docentes no alcanzan un dominio de aquellos contenidos que deberán enseñar, la capacitación pedagógica que reciban se tornará hueca: será una forma sin contenido. Constituirán más bien una suerte de animadores socioculturales que profesores”. (Obiols, 1995:67)

Las iniciativas de cambio abrieron un amplio debate y las decisiones fueron diversas en las distintas casas de altos estudios. En uno de los extremos de ese arco, la UBA interpuso un recurso de amparo ante la Justicia y paralizó por vía judicial cualquier tipo de cambio en cualquiera de sus carreras. En el otro, algunas universidades —como, por ejemplo, las de La Pampa y Cuyo— se adecuaron al porcentaje exigido al pie de la letra. En este último caso, el dilema para acomodarse a dicha relación consistía en si debían eliminarse materias de los saberes sustantivos de las disciplinas para reemplazarlas por materias pedagógicas —lo que hubiera transformado a la formación universitaria en profesorado light en los conocimientos disciplinares— o agregar tantas materias pedagógicas como fueran necesarias para alcanzar aquella proporción. En todos los casos en que se optó por la adecuación a las demandas ministeriales se eligió esta última variante, lo que también se tradujo en graves inconvenientes al tener como consecuencia la prolongación de la duración real de las carreras.

En lo que se refiere a nuestra Facultad, ésta había decidido con anterioridad a las directivas del Ministerio la conveniencia de modificar su formación docente que, hasta ese momento, estaba compuesta por tres materias que dependían del Departamento de Ciencias de la Educación (Teoría de la Educación, Fundamentos Psicológicos de la Educación y Diseño y Planeamiento del Currículum) comunes para todos los profesorado y una única instancia de especialización de esos saberes que se desarrollaba en un curso anual, que en el primer semestre se dedicaba a la didáctica específica y en el segundo al desarrollo de las prácticas de la enseñanza, en una asignatura que dependía en cada caso del respectivo departamento de cada especialidad.

La parte general del llamado “bloque pedagógico” no brindaba una formación adecuada en el juicio de alumnos y profesores, incluyendo en estos últimos a los del Departamento de Ciencias de la Educación.³

La formación docente inicial reformulada

Con anterioridad a las demandas del Ministerio, todos los claustros de la Facultad habían acordado en 1997 que era necesario cambiar los planes de estudio⁴ según necesidades que se establecían por criterios propios. Por ese motivo, desde Humanidades se cuestionó la demanda cuantitativa ministerial acerca de la formación pedagógica. Así fue como en 1998 el Consejo Académico aprobó por unanimidad una solicitud presentada al Ministerio de Cultura y Educación para que el Consejo Federal bajara del 30 al 20 % la carga mínima de estos contenidos en las carreras de profesorado, considerando que el problema de la formación no se resolvía con el aumento de las materias pedagógicas sino por la necesidad de modificar enfoques y contenidos de las existentes y considerar luego si era necesario algún refuerzo. Este reclamo recibió la adhesión de otras diez facultades de universidades nacionales y, con una fórmula más amplia, fue incluido en el programa de la Asociación Nacional de Facultades Ciencias Sociales y Humanidades (ANAF).

Para realizar esa modificación, la Facultad tomó como base los principios tradicionales de formación disciplinar de los profesores —en un momento en que muchos promovían la enseñanza en áreas— y de correlación de los estudios, actualizándolos para el contexto de la época y reformulándolos de la siguiente forma:

“1.- La formación pedagógica se adquiere en todos los espacios curriculares del plan de estudios dado que los estudiantes no aprenden en los mismos sólo un contenido disciplinar sino, explícita o implícitamente, procedimientos y actitudes didácticas y pedagógicas que, en general, no se limitan al contenido disciplinar de la asignatura.

2.- No obstante, la formación pedagógica requiere de asignaturas propias o específicas para dicha formación que expresamente se propongan que los alumnos aprendan de un modo reflexivo y crítico contenidos conceptuales, procedimientos y actitudes didácticas y pedagógicas que completen la formación pedagógica.

3.- Las asignaturas pedagógicas deberán integrar la teoría y la práctica y recuperar para su conceptualización y análisis crítico el trayecto formativo de los estudiantes que llegan a las mismas con una rica y variada experiencia que supone un mínimo de doce años en instituciones de nivel primario y secundario y uno o dos años en nuestra Facultad o la Universidad”. (UNLP–FaHCE – Decanato, La formación pedagógica en las carreras de profesorado, versión 5.0, 28/09/99: 1) (el destacado es mío)

Sobre estos fundamentos es que se reformuló la formación pedagógica, que se compondría de tres materias obligatorias que dependerían del Departamento de Ciencias de la Educación:

Una primera que se ocuparía de los fundamentos de la educación, el lenguaje de la educación, las grandes filosofías y teorías educativas, el status de las ciencias de la educación, los debates contemporáneos sobre el papel de la escuela, los valores de la educación, las relaciones entre sociedad, cultura, conocimiento, educación, etc. Esta asignatura se denominaría “Fundamentos de la Educación”.

La segunda sería “Historia y política del sistema educativo argentino”, que abordaría los aspectos normativos, jurídicos y políticos de la educación en el contexto histórico social argentino con el propósito de que el futuro docente desarrollara una comprensión crítica del entramado normativo y del cruce de perspectivas políticas en el que iba a desarrollar su labor, incluyendo sus derechos y obligaciones.

Con la tercera materia se buscaba ampliar la visión tradicional de los temas clásicos de la psicología evolutiva del niño y el adolescente y la psicología del aprendizaje con una perspectiva del contexto social, cultural e institucional en que se desarrolla la enseñanza. Esta asignatura se denominó “Psicología y cultura en el proceso educativo”.

En la nueva formación, el enfoque didáctico–curricular sumaba un espacio. En este aspecto se establecía que lo referido al curriculum, las estrategias de enseñanza, las formas de selección y organización de los contenidos, la selección de las actividades de enseñanza, los problemas relacionados con la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes de la disciplina, incluyendo las prácticas docentes, debería ser tratada por no menos de dos materias. Para ello se dejaba a criterio de las comisiones curriculares de los distintos departamentos las siguientes opciones:

“Una asignatura de ‘Didáctica General’ que dependerá del Departamento de Ciencias de la Educación y una asignatura de ‘Didáctica Especial y Prácticas Docentes en...’ que dependerá de cada uno de los Departamentos.

Dos asignaturas que dependerán de cada uno de los Departamentos, que podrán denominarse ‘Didáctica especial y prácticas Docentes en...I’ y ‘Didáctica especial y prácticas Docentes en...II’, o bien ‘Didáctica de...’ y ‘Didáctica especial y prácticas Docentes en...’. (Ídem: 2)

Esta última alternativa resultó la preferida en todos los casos.

Los nuevos programas de los profesorados se fueron aprobando a medida que las comisiones curriculares integradas por representantes de profesores, graduados y estudiantes fueron elevándolos a consideración del Consejo Académico, luego ratificados por el Consejo Superior y, finalmente, por el Ministerio. En ellos se dedicaba específicamente alrededor del 20 % a las cuestiones pedagógicas.

La única excepción fue el caso del Departamento de Historia, donde una serie de circunstancias demoraron su redacción definitiva hasta 2003. Cuando ésta se concretó el plan fue aprobado por Consejo Académico pero la protesta de los estudiantes hizo que las autoridades decidieran no implementarlo. Por el tiempo transcurrido desde su discusión, los alumnos —que ya no eran los mismos de entonces— no percibían como representativa la consulta hecha a su claustro, además de realizar algunas críticas a cuestiones relativas a las correlatividades y al agregado de una materia más de formación pedagógica, lo que consideraron como una adecuación servil a la reforma educativa, que se condenaba como el epítome de las ideas neoliberales predominantes en la década de los 90 aplicadas a la educación. En realidad, lo que se preveía era tan sólo desdoblar la materia de didáctica y prácticas en una “Didáctica especial de la Historia y de las ciencias sociales” semestral y llevar las “Prácticas de la enseñanza” a una extensión de un año, con el propósito de permitir a los estudiantes una introducción más gradual en las escuelas y en la problemática educativa que les permitiera comprender críticamente la lógica de estas instituciones y la complejidad de las cuestiones que se deben afrontar en el aula; realizar su experiencia docente en los dos niveles donde deberían desempeñarse —Tercer ciclo de EGB y Polimodal— y, finalmente, concluir esta experiencia con una reflexión sistemática sobre todo el proceso realizado.

El nuevo programa de Historia, como todos los demás, no superaba el 20 % en esos contenidos pero quedó suspendido. En consecuencia, se mantuvo en vigencia el Plan 1993 con el “bloque pedagógico” reformulado aunque conservando idéntica la asignatura “Diseño y Planeamiento del Currículum” que era la prevista en el viejo programa y que había sido eliminada en los demás planes.

La cátedra de “Prácticas”

Con el mantenimiento de este esquema, la cátedra de “Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia” continuó como única instancia de especialización. En ella se suponía que los estudiantes anudarían dos tipos de conocimientos: los pedagógicos generales que adquirirían en las asignaturas previas de esta área y los saberes específicos de la disciplina que habían incorporado a lo largo de la carrera, operación ésta que se concretaba en sus tramos finales. El resultado previsto de esta operación es que al fin de sus prácticas los alumnos habrían adquirido las habilidades necesarias para transformarse en profesores.

La idea de “transformar” a los estudiantes en profesores con nuevos criterios en el transcurso de una única materia es ilusoria. Todos los practicantes cargan sobre sus hombros con largos años de escolaridad durante los que han internalizado imágenes de “buenos” y “malos” docentes a los que buscarán parecerse o de los que aspirarán diferenciarse. Por este motivo —y también por el impacto de la rutina del trabajo profesional que operará más adelante—, Gimeno Sacristán calificó a las prácticas de la formación inicial en el profesorado como una experiencia de “bajo impacto” en la conformación de un perfil docente. Además de esa “formación inconciente”, hay otras cuestiones que ya fueron pensadas y decididas por los estudiantes antes de llegar a las “Prácticas”. No hay una sola forma de ser un “buen” profesor y los alumnos ya han tomado varias decisiones acerca de cómo será en el futuro su desempeño profesional.

La cátedra de “Prácticas” intenta ocuparse fundamentalmente de dos cuestiones a lo largo del curso. La primera de ellas es instalar el trabajo en el aula como un problema donde la enseñanza debe encararse a partir de la consideración de una amplia gama de cuestiones a tener en cuenta, que incluye los aspectos disciplinares, didácticos y psicológicos pero que no elude otras temáticas también significativas. Dentro de esta gran variedad de cuestiones, reflexionar sobre qué es para cada uno la Historia se considera fundamental porque lo que se entiende implícita y explícitamente por ese concepto influye en la mayoría de las decisiones del docente. La segunda es que esta materia debe servir para que los alumnos reflexionen, ensayen y comiencen a llevar a la acción su proyecto personal sobre el perfil con el que pretenden ser profesores en el futuro. En este último sentido, las “prácticas” tienen la aspiración de ser un inicio crítico de lo que será un largo trayecto que sólo comienza cuando se termina de cursar la materia.

En lo que se refiere a las tareas de enseñanza, las actividades se dividen en cinco espacios diferenciados. En el primer semestre se desarrollan las clases teórico-prácticas donde se tratan los temas básicos del programa; las clases prácticas, están —naturalmente— centradas en la actividad de los estudiantes para trabajar esos aspectos; el “taller de profundización”, se ocupa

de la elaboración de materiales didácticos propios de los practicantes para emplear en sus clases y otros temas como los “usos del pasado” en la escuela a partir de observaciones y la realización de visitas educativas; un ciclo de charlas y debates de asistencia optativa que varía cada año según los problemas que preocupan a los estudiantes —y los que la cátedra considera conveniente profundizar— y, finalmente, el trabajo con los profesores que serán los tutores de los practicantes. La segunda mitad del año se ocupa con las observaciones y las clases de los practicantes, además de los horarios de consulta. Por último, al final de las prácticas, los estudiantes realizan una reflexión sobre su actuación durante noviembre y deben defender un trabajo final sobre el desarrollo de sus actividades.

En la segunda mitad del curso el problema central que se le presenta a la cátedra es el de los criterios desde dónde realizar las observaciones de las prácticas. La primera cuestión para realizar su seguimiento es qué debe entenderse por una “buena clase”. Esta pretensión no es fácil de resolver. Como afirma Alicia Camilloni, no hay un formato ideal para organizar una clase. Para esta autora, la clase es una unidad dentro de una totalidad que se pone en juego cuando se programa el curso. Allí es donde el profesor aplica su concepción acerca de cómo entiende la enseñanza y, en nuestro caso, qué concepción explícita o implícita tiene de lo que es la Historia. Camilloni establece que una clase es “buena” si cumple adecuadamente con algunas características, que podemos sintetizar en cinco puntos:

1. La distribución de los tiempos disponibles.
2. La selección de los contenidos.
3. Las estrategias que se emplearán en la enseñanza.
4. La construcción de la secuencia de presentación de contenidos y actividades de aprendizaje,
5. Lograr una clase que invite a pensar a los alumnos (Camilloni, 2007).

Si bien estos elementos pueden verse en alguna medida en las planificaciones de los practicantes, el último sólo puede comprobarse en forma fehaciente *in situ*. La intención de que la clase no termine cuando suena el timbre sino que siga despertando alguna inquietud en la cabeza de algunos alumnos es lo más importante y, a la vez, lo más difícil de la tarea docente.

Por otra parte, la observación es heredera de la tradición escolar de “control”. Margarita Poggi afirma que la observación está asociada a la idea de poder controlar todo, un propósito que califica de “iluminista” por buscar ingenuamente la transparencia y la racionalidad, y que la autora propone desterrar de las instituciones educativas para reemplazarlo por otra definición de “observación” construida sobre tres puntos de partida diferentes.

El primero de ellos es que la observación es un proceso que se sitúa más allá de la percepción y supone plantear que no hay mirada inocente e ingenua porque de lo contrario se caería en el mito de la objetividad de la observación. El segundo, es que el peso de los saberes (teorías, concepciones, etc.) y de las representaciones debería ser reconocido en el recorte de la observación. Se trataría, en este caso, de comenzar a observar nuestra propia observación. Por último, dice Poggi, el propósito de la observación no supone una investigación clínica

personalizada, sino la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado y no sólo sobre lo observado (Poggi, 1995).

Esto implica sostener que la observación en esta cátedra es el acompañamiento de un proceso de reflexión sobre la acción y es a partir de ahí que se sistematiza y formaliza. Por lo tanto confronta observadores diferentes para enriquecer el conocimiento, a la vez que revisa y orienta la experiencia pedagógica.

No es necesario aclarar que este posicionamiento no facilita las observaciones, que tienen implícito en el caso de esta materia una inevitable necesidad de “control”, pero tener en cuenta la complejidad de los elementos que se ponen en juego al realizarlas es necesario para determinar los registros de las actividades que desarrollan los practicantes y las interpretaciones que de esas prácticas se realizan.

Una de las preocupaciones centrales a lo largo del curso de “Prácticas” es cómo se interrelacionan las distintas vertientes que influyen en la formación de los estudiantes como docentes. Para ello, durante el año, se les solicita diversos registros y trabajos sobre los que se vuelve periódicamente. Estos registros están relacionados con tres cuestiones nodales en el proceso de formación de un profesor. La primera se refiere a las marcas de sus propias biografías escolares; la segunda, al proceso de formación mismo que no sólo les proporciona un saber sino también una experiencia como estudiante universitario, portador de marcos conceptuales que requieren de mayor complejidad a los que se exigen en la escuela secundaria y, finalmente, a las expectativas centradas en su papel como transmisores de valores e ideas a través de contenidos históricos que se proponen como ejes articuladores de un plan de intervención en un salón de clases que está en funcionamiento, con reglas ya establecidas entre el docente del curso y sus alumnos.

En primer lugar, los estudiantes presentan por escrito su biografía escolar. Luego registran las clases que se desarrollan en el curso que tendrán a su cargo y que no se limita a una descripción, sino que debe incorporar también sus puntos de vista con la fundamentación correspondiente. Este trabajo se complementa con entrevistas a los directores y jefes de sección de los colegios donde darán sus clases. Ya cuando están al frente del curso, se les solicita que hagan una autoevaluación escrita que distinga los logros y falencias de cada clase. Ese registro se contrasta con las observaciones —no menos de tres— que realizan los integrantes de la cátedra, donde se cotejan las coincidencias y discrepancias entre ambas para orientar con más elementos la actividad de cada practicante. Al final del curso los estudiantes revisan la propuesta inicial para ver qué pudieron llevar adelante de ella y qué no pudieron poner en acto, y presentan un trabajo final donde se reflexiona sobre ello.

En términos muy generales, puede decirse que en los registros de los estudiantes se encuentra el impacto de su pasado escolar como una muy poderosa influencia en la planificación de las actividades. Esta característica está en la vía de comprobar también para este caso lo que Joan Pagès considera suficientemente demostrado para Europa acerca de que la experiencia vivida como alumno es el principal referente que guía las prácticas de los docentes noveles (Pagès, 2010). Sin embargo, en estos registros se encuentra también la influencia de la formación

universitaria, tanto en los conocimientos históricos como en el área pedagógica general. Las segundas son más débiles y algo confusas, como por ejemplo cuando se habla de “construcción del conocimiento” ante cualquier tipo de diálogo que se establezca en el aula entre profesores y alumnos. La preocupación por la calidad de la historia que se transmite en la escuela es un tema clásico de los estudiantes que hacen sus primeras armas como profesores, pero, esta preocupación ha variado en sus características. Hace unos veinte años, los practicantes pretendían mejorar la historia escolar cambiando los contenidos rudimentarios que allí predominaban por otros más actualizados y sofisticados que habían aprendido en la Facultad (Amézola y Barletta, 1991). En los últimos tiempos, esa preocupación se desplaza en la mayoría de los casos a que en la escuela puedan desarrollarse habilidades análogas al método de los historiadores, con lo que se proponen plantear clases más activas y promover un pensamiento más matizado.

Sin embargo, el especial momento de las observaciones pone en cuestión que estas actitudes puedan sostenerse en el futuro. La formación más eficaz, la que tiene repercusión en la mejora de la práctica educativa, se asocia a una práctica reflexiva que necesariamente debe empezar a construirse desde los inicios pero que también deberá sostenerse en el tiempo proponiendo espacios para permitir que los graduados recientes examinen críticamente sus prácticas en el contexto de la realidad social escolar (Amézola; Dicroce; Garriga, 2010).

El nuevo plan de estudios: los talleres de enseñanza de la historia

Luego del rechazo del plan propuesto en 2003, se inició en 2008 un proceso de renovación del programa de estudios que comenzó con el análisis de las virtudes y falencias del plan de 1993, que estaba todavía en vigencia. A principios de 2009 se formó una nueva comisión curricular tripartita —profesores, graduados y alumnos— en el Departamento de Historia que elaboró un plan que se acordó a fines de ese año, luego pasó a consideración de la Junta Consultiva Departamental y a la Comisión de Enseñanza del Consejo Directivo.⁴ Éste lo aprobó a mediados de 2010 y entrará en vigencia —una vez aprobado por el Consejo Superior de la UNLP— en el año académico 2011.

Una característica central de los planes de la carrera desde el de 1985 es la búsqueda de un equilibrio entre una adecuada formación de base y la apertura a los intereses de los estudiantes. Por este motivo, las materias optativas ocupan desde entonces un papel importante en el plan de estudios.⁵ El nuevo programa acentuó esa característica y, de un total de 28 materias, 7 son optativas.

A esta característica se incorpora también en el nuevo programa la formación práctico-pedagógica que queda reformulada de la siguiente forma:

“Una (1) materia del Área Teórica, destinada a que los alumnos adquieran conocimientos generales sobre pedagogía y didáctica, a elegir entre:

- *Fundamentos de la Educación*
- *Diseño y Planeamiento del Currículum*
- *Psicología y Cultura en el proceso educativo*

Una (1) materia del Área Socio–Histórico–Política, que ofrece una serie de conocimientos generales sobre la historia y la actualidad de las políticas educativas, a elegir entre:

- *Historia de la Educación General*
- *Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina*
- *Historia y Política del Sistema Educativo Argentino*
- *Sociología de la Educación*

Ciento veinte (120) horas de Talleres de problemáticas de la enseñanza de la historia destinados a desarrollar herramientas didácticas a partir de conocimientos específicos. Las horas de taller pueden acreditarse paulatinamente en distintos momentos de la carrera a través de talleres de 20, 30 o 40 horas.

Una (1) materia anual teórico–práctica, en la que los alumnos continúan profundizando en los contenidos que les permitirán un mejor desarrollo de su labor en el contexto áulico, y realizan sus primeras experiencias en la docencia. A lo largo de esta cursada los estudiantes se incorporarán a un establecimiento educativo en el que realizarán sus observaciones, su práctica docente y el análisis sobre la experiencia desarrollada:

Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Historia”.

Este nuevo esquema introduce, entonces, lo optativo también en el “bloque pedagógico”, lo que eleva a nueve los espacios curriculares electivos aunque, en este caso, sobre un repertorio limitado de opciones. Así se conserva en los hechos sólo una de las tres materias anteriormente obligatorias aunque puede aumentarse esa cantidad tomando dentro del esquema general electivo aquellas otras que interesen al estudiante que se dedicará a la docencia secundaria. Se incorporan también asignaturas de un campo donde las ciencias de la educación han realizado aportes significativos y que antes estaban ausentes en la preparación del profesor en Historia. Se mantiene la obligatoriedad de la didáctica específica y las prácticas de la enseñanza y se incorporan los talleres de enseñanza de la historia, que constituyen la mayor novedad del plan.

La organización de estos talleres parte de la convicción acerca de que muchos de los problemas para enseñar nuestra disciplina están poderosamente vinculados con las características de los conocimientos presentes en la escuela secundaria y en las ideas de los profesores acerca de lo que es la Historia. Cada día resulta aceptado en el mundo que —más allá de los aportes de los enfoques psicológicos y pedagógicos— las reflexiones que van al fondo de los problemas y fenómenos que hacen a la comunicación del conocimiento histórico y las respuestas a los problemas que la acción didáctica plantea deben comenzar a buscarse en los caminos de la propia Historia. Como dice Pilar Maestro:

“Hay que insistir en que una multitud de decisiones de un profesor de Historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción que tenga de la Historia, implícita o explícita. Es decir de la forma en 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 cientificidad de la Historia”. (Maestro, 2001:78)

También esta iniciativa puede filiarse al concepto desarrollado por Shulman acerca de los “conocimientos pedagógicos de los contenidos”. Con esa idea, el autor alude a “la amalgama del contenido y la pedagogía dentro de una comprensión de cómo los temas particulares, problemas o situaciones, son organizadas, representadas, (...) adaptadas para la enseñanza” (Shulman, 1987:8). Esta afirmación centra el problema en la forma de comprender y definir el contenido y la pedagogía y cómo ambos se vinculan. Por ese motivo, según Shulman, es necesario un conocimiento profundo y flexible de la disciplina y la capacidad de producir representaciones y reflexiones poderosas sobre esos contenidos. Para el autor, un dominio disciplinar de esta naturaleza le anticipa al docente los problemas para la comprensión de los contenidos, lo que es —en consecuencia— una forma de atender también a las cuestiones pedagógicas.

Es necesario aludir, además, a que desde hace años existe un debate —poco desarrollado en Argentina— sobre lo que son las didácticas disciplinares entre quienes hablan de “didácticas especiales” o “específicas”. En el primer caso, se entiende a la “didáctica especial” como una aplicación metodológica de los principios didácticos generales en forma casi indiscriminada a los distintos campos disciplinares. Este es el concepto que predomina en nuestro país y que, creemos, no contribuye a solucionar los problemas de la enseñanza en forma significativa. Enfrentando a esta concepción están quienes apoyan la existencia de “didácticas específicas”, lo que pone de relieve la existencia de problemas propios y distintos que cada ámbito de saber presenta para su enseñanza y la necesidad de reflexionar desde las características de cada una de las disciplinas para superarlos. Pedagogos alemanes como W. Klafki consideran a la “didáctica específica” como una materia autónoma, ubicada entre dos tipos de conocimiento: el científico–general y el científico–educacional. En nuestro caso, entre la Historia y su enseñanza, considerando a ésta última como un problema particular de la disciplina histórica.

Los talleres de enseñanza de la historia se proponen instalar un campo para estas reflexiones, desarrollando una tarea conjunta entre los profesores de las áreas de Historia Argentina, Historia Americana e Historia General con los docentes de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, que es la cátedra de la carrera dedicada a los problemas de la didáctica en Historia.

El trabajo que se pretende realizar tiene como punto de partida al conocimiento histórico para desde allí responder a las tres preguntas básicas de la enseñanza; *qué* debemos enseñar en la escuela, *para qué* creemos que es necesario enseñarlo y *cómo* es conveniente llevar esos contenidos al aula. La intención es que los especialistas de las distintas áreas de los conocimientos históricos sustantivos y quienes se ocupan de los problemas de su enseñanza en el nivel medio en la carrera de Historia busquen respuestas a estos interrogantes en forma conjunta.

En otras palabras, el propósito no es producir en las aulas secundarias “pequeños historiadores”, ya que es seguro que casi ninguno de esos alumnos lo será en el futuro. En realidad, la única certeza sobre esos jóvenes es mucho más general e imprecisa: todos ellos serán ciudadanos con plenos derechos en muy poco tiempo. La enseñanza de la Historia puede desempeñar, entonces, un papel importante para el ejercicio de esos derechos porque “pensar histó-

ricamente” brinda elementos para comprender la realidad sobre la que los jóvenes deberán actuar. Para promover conocimientos significativos en ese sentido una vía conveniente será atender al concepto de conciencia histórica, una noción que Jörn Rüsen define como “la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de forma tal que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo” (Rüsen, 2001:57). Su utilidad, afirma Rüsen, es que “la conciencia histórica da estructura al conocimiento histórico como medio de entender el tiempo presente y anticipar el futuro. Ella es una combinación compleja que contiene la aprehensión del pasado regulada por la necesidad de entender el presente y de presumir el futuro” (Rüsen, 2006:14).

La organización de estos talleres requerirá de un período de preparación, ya que una colaboración de este tipo entre historiadores y profesores de historia dedicados a la didáctica de la disciplina es —hasta ahora— inédita. En estos talleres deberían analizarse los problemas que la historiografía considera centrales acerca del tema elegido; la observación y el análisis de cómo se enseñan esos temas en la escuela; la selección de cuáles de las nuevas perspectivas son relevantes para llevar a las aulas; cuáles resultan las formas más convenientes para la secuenciación de éstos temas, y promover alternativas de recursos y estrategias variados para su enseñanza. Desde el punto de vista formativo, los talleres permitirán a los estudiantes un acercamiento a los problemas educativos en el desarrollo de la carrera de profesorado anterior al que se realiza hasta ahora.

Algunas consideraciones finales

En nuestra consideración, los principios tradicionales de la formación docente del profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la UNLP mantienen su vigencia: lograr una formación disciplinar fuerte que se corone con una aptitud pedagógica, que debe estar compuesta de materias específicas para completar aquella formación, la cual no es por sí misma suficiente, pero es sin duda necesaria y resulta el punto de partida desde el que el profesor de Historia debe reflexionar acerca de cómo enseñar. Varias cuestiones del debate actual parecen confirmar la necesidad de esas bases sólidas sobre las cuales pensar en el fenómeno pedagógico. Mencionaremos algunas de ellas que, a nuestro juicio, avalan esa perspectiva.

Para la opinión pública, la calidad de la escuela secundaria es un problema y los docentes que en ella se desempeñan dejan mucho que desear. Una muestra de esa valoración se vio hace poco en la ciudad de La Plata, cuando el 17 de septiembre último se realizó en la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires el Parlamento Juvenil del Mercosur, un espacio de debate estudiantil. La asamblea fue organizada por la Dirección General de Cultura y Educación que determinó como tema a tratar “Qué escuela secundaria queremos”. En esta reunión, alumnos del nivel medio de todas las regiones de la provincia opinaron sobre la “realidad educativa” que viven a diario y sus juicios acerca del sistema educativo resultaron impiadosos: “Es malo —dijeron—. No estamos siendo preparados para encarar una carrera, ni nosotros ni los de

colegios privados, que ahora son iguales o peores”. Los jóvenes plantearon también cuáles eran a su juicio las causas de esa mala calidad: “Para mí, el problema más grave es que muchos profesores no nos saben tratar. ¿En qué sentido? No saben relacionarse, llegar a los alumnos, sobre todo cuando alguno necesita ayuda. ¿Por qué? Porque no están preparados” (Diario *El Día*, La Plata, 18/09/2010). Pocos meses después, una investigación de una universidad privada realizada en las principales ciudades del país y titulada “Creencias de los argentinos en las instituciones” arrojaba una percepción similar de personas adultas. En este estudio, el 64,3 % de los encuestados consideró que el funcionamiento de las escuelas medias era deficiente y entre las razones invocadas de esa carencia se invocaba como la principal el bajo nivel académico de los profesores (“Otra mala nota para la escuela media”, diario *El Día*, La Plata, 5/3/2011). No está de más agregar que la inmensa mayoría de estos docentes considerados “malos” por sus alumnos y por quienes respondieron esa encuesta son egresados de los institutos de formación docente no universitarios, donde las exigencias pedagógicas que hoy se reclaman a las universidades están ampliamente cubiertas pero que, sin embargo, no parecen tener impacto en su desempeño en las aulas. Tal como lo pronosticara Guillermo Obiols en su trabajo de 1995 ya citado, pareciera que esos amplios conocimientos en el “campo” de la “formación general” y de la “formación especializada” resultan irrelevantes cuando no se apoyan en una “formación orientada” consistente. Algo similar puede encontrarse en un reciente informe de investigación, donde se analizan las causas internas que producen desgranamiento en las escuelas de nivel medio. Entre las razones que explican esa expulsión de los alumnos, las investigadoras señalan que los adolescentes no encuentran casi nada que valga la pena en la enseñanza porque la mayoría de sus profesores les demandan tareas de escasa complejidad intelectual —como “copiar la carpeta” o “completar las cosas”—, lo que tiene como resultado la “exclusión del conocimiento” de jóvenes deseosos de aprender. Tal vez, nada peor pueda decirse sobre las prácticas educativas (Krichesky, 2008).

Como ya expresamos, es necesario mejorar la formación docente y éste fue un propósito de la reforma de los '90 aunque sus resultados no fueron satisfactorios tampoco en este aspecto. Esa intención fue retomada por la Ley de Educación Nacional aprobada a fines de 2006 que, entre otras muchas cosas, amplía el trayecto educativo obligatorio al incluir en él a la escuela secundaria y crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Este organismo no tiene incumbencia sobre las universidades que, al ser autónomas, deberán crear sus propios parámetros para mejorar la preparación de sus egresados, una discusión que está recién en sus inicios en el ámbito de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE).

Esto no quiere decir que se trata de dos discusiones separadas ni que en las universidades se sostenga una posición única acerca del tema. Una cierta indeterminación se plantea a la hora de establecer cuáles son los problemas principales para mejorar la formación docente y las características que tendrá lo que se ha dado en llamar la “nueva secundaria”. Por una parte, existe una sobrestimación de algunas cuestiones como, por ejemplo, las consecuencias del carácter obligatorio que adopta desde ahora el nivel medio. En este aspecto se considera que se debe prestar atención prioritaria a asegurar la permanencia de los alumnos en un sistema que fue

tradicionalmente selectivo. A nuestro entender, esa selectividad es hoy relativa, ya que desde la reforma de los '90 se vio erosionada porque el trayecto obligatorio se amplió hasta abarcar a los dos primeros años de la vieja secundaria y porque la inscripción al Polimodal fue promovida con distintas políticas sociales, lo que dio como resultado un notable incremento de la tasa de escolarización secundaria hasta llegar actualmente al 81,1 %, según datos del Ministerio de Educación de la Nación. Además, si atendemos a la investigación ya citada, el desgranamiento existe pero sus causas son bien distintas al tradicional sesgo elitista de la escuela secundaria y adopta particularidades novedosas: la falta de saberes significativos que allí se enseñan, unos contenidos que los alumnos consideran inútiles y que por lo tanto los convence de que ir a la escuela es sólo una forma poco entretenida de perder el tiempo. ¿Están errados los jóvenes que llegan a esa conclusión? El Informe PISA 2009, un estudio que realiza la OCDE cada tres años y en el que los países participan voluntariamente, ubica a la Argentina junto con España como los países que más han retrocedido en educación en los últimos diez años. Sobre un total de 1000 puntos, nuestros alumnos obtuvieron 398 en comprensión lectora —20 puntos por debajo de los resultados del año 2000—; 388 en matemática y 401 en ciencia, cuando el promedio general para las naciones participantes fue de 570 puntos. Entre los 65 países que participaron de la encuesta, la Argentina ocupó el lugar 58 en comprensión de textos, el 54 en matemática y el 55 en ciencia (“Preocupante retroceso de la Argentina en educación”, diario *La Nación*, 8/12/2010). Ésta, como todas las mediciones de ese tipo, puede ser objetada en algunos aspectos pero, a pesar de ello, de ninguna manera debe ser ignorada.

En definitiva, todo parece indicar que un motivo poderoso de la expulsión de los estudiantes es la crisis de los saberes sustantivos que circulan en las aulas y el problema de la exclusión se ha transformado en que los jóvenes que cursan la escuela secundaria no reciben en ella conocimientos adecuados para acceder a la universidad ni tampoco una preparación que les sea útil para comprender y desempeñarse en la compleja realidad que les toca vivir.

Por otra parte, las características de la formación docente universitaria han sido agriamente criticadas en los últimos tiempos. Desde nuestro punto de vista, algunas de esas particularidades que estos censores señalan como defectos son, por el contrario, fortalezas. Esto sucede, por ejemplo, con el hecho de que en la mayor parte de las universidades las carreras de profesorado y licenciatura comparten un tronco común que sólo se abre con materias pedagógicas para los estudiantes del primero y seminarios de investigación para los de la segunda. Para los críticos, esa formación debe cambiar drásticamente, separándose ambas orientaciones y agregando a los profesores una mayor cantidad de materias relacionadas con la formación pedagógico-didáctica general y, en consecuencia, disminuyendo las destinadas a los conocimientos históricos. En nuestra opinión, esta perspectiva implica dos supuestos negativos. El primero es que considera que los profesores no deben dominar su materia sino simplemente “saber” apenas un poco más que sus alumnos, lo que no puede dar otro resultado que continuar con una educación superficial y poco significativa como la que circula actualmente en las escuelas y expulsa a los jóvenes de las aulas. El segundo es que no toma en cuenta que una formación como la que critican no sólo permite que los profesores egresados de la universidad

conozcan con mayor profundidad los saberes sustantivos de su especialidad y que ese conocimiento resulte flexible y pueda dar respuesta a variados intereses de los alumnos, sino que ha permitido también, especialmente en los últimos diez años, que los egresados universitarios puedan realizar un activo trabajo de investigación en temas de las didácticas específicas. En otras palabras, esa formación es la que los capacita no sólo para indagar en cuestiones disciplinarias sino también en los problemas relativos a la relación entre el sujeto de aprendizaje con el objeto disciplinario, lo que sólo puede hacerse cuando se conoce bien este último.

Por otra parte, ¿son los conocimientos disciplinares una obsesión de los profesorados universitarios de la que no participan los egresados de los Institutos Superiores del Profesorado? No parece ser así. El diseño curricular del profesorado en Historia ha merecido duras críticas por parte de profesores que se desempeñan en los IFD de la Provincia de Buenos Aires. En un Seminario organizado por la Dirección de Cultura y Educación y realizado con docentes de institutos de diferentes distritos, los participantes señalaron que los obstáculos que encuentra la formación docente para la enseñanza de la Historia tienen relación directa con aspectos atribuibles al propio diseño curricular de la carrera. En especial, hubo consenso en señalar que el diseño provincial vigente no contempla los requerimientos básicos de la formación disciplinar y que es demasiado reducida la carga horaria para la profundización de los estudios históricos propiamente dichos. En su visión crítica, los docentes de los IFD calificaron como excesiva la carga horaria destinada a la formación pedagógica general en detrimento de la formación disciplinar. En otras palabras, sostuvieron que sería la estructura misma de ese tipo de diseño el que iría en desmedro de una formación apropiada para el profesor de historia (Fradkin; Canedo; Barral; Cercós, 2004).

En conclusión, deberíamos definir cuál es actualmente el principal problema de la educación —especialmente de la escuela media— para encarar luego una mejora de la formación docente. Inés Aguerrondo hizo una buena síntesis de esa cuestión cuando afirmó recientemente que lo que hay que entender es que se ha producido un gran cambio en el sistema educativo y que el problema de la inclusión ya no es el del acceso a las aulas sino que ésta debía pensarse como inclusión en el conocimiento.⁷ Para ello, decimos nosotros, es necesario que la escuela cuente con profesores que conozcan bien los fundamentos de su disciplina y que sepan comunicarla a los jóvenes para hacerlos pensar acerca de los múltiples problemas que los adolescentes deben comprender y resolver en estos días.

Notas

¹ Para un panorama de la evolución histórica de esta Facultad y de sus departamentos docentes, cfr. Finocchio, S.; Barba, F. y otros (2001).

² Consejo Federal de Cultura y Educación. Documento Serie A, n° 9, en www.me.gov/documentos

³ Una primera reunión para tratar este problema fue llamada en 1992 por la entonces vicedecana, Prof. Mora Pena, en la que participaron los profesores del “bloque pedagógico” y los de las prácticas de la enseñanza de todos los profesorado.

⁴ El documento “La Reforma Curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Un Diagnóstico y una propuesta”, fue aprobado en general en 1997 por el Consejo Académico.

⁵ Este órgano reemplaza al antiguo Consejo Académico en el nuevo Estatuto de la UNLP, aprobado en 2009 y que entró en vigencia en el corriente año.

⁶ La inclusión de materias optativas es, sin embargo, anterior. En el Plan de 1970 se establecía que se deberían cursar dos materias optativas dentro de las que brindaban otras carreras de la Facultad o, aun, de otras facultades de la UNLP.

⁷ Cfr. Premat, Silvina. “La educación espera un ‘salto cualitativo’”, en diario *La Nación*, 26/12/2010.

Bibliografía

- Amézola, G. de y Barletta, A.M. (1991):** “Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de historia y de vuelta al secundario”, en *Entrepasados*, nº 2, 1991.
- Amézola, G. de; Dicroce, C. y Garriga, M.C. (2010):** “¿Qué plan sigo? Los saberes constituyentes de la experiencia”, ponencia presentada en IV Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Universidad Nacional de Córdoba.
- Camilloni, A. de (2007):** “Una buena clase”, disponible en www.12ntes.com/revista/numero16.pdf
- Finocchio, S.; Barba, F. y otros (2001):** *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*, Ediciones Al Margen, La Plata.
- Fradkin, R.; Canedo, M.; Barral, M.E.; Cercós, S. (2004):** “Seminario “Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Historia”, en Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, La Plata.
- Krichesky, G. (dir.) (2008):** “Las prácticas inclusivas en la escuela media: la perspectiva de los jóvenes”, en Cimientos, Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas, Buenos Aires.
- Maestro, P. (2001):** “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”, en AA. VV.: *La formación docente en el Profesorado de Historia*, Homo Sapiens, Rosario.
- Obiols, G. (1995):** “Red federal de formación docente continua. Análisis crítico”, en *Versiones* nº 4–5, Buenos Aires.
- Pagès, J. (2010):** “Las relaciones entre investigación y práctica docente en la enseñanza de la historia”, mimeo, Universidad de Santiago de Compostela.
- Poggi, M. (1995):** “La observación: elemento clave de la gestión curricular”, en Poggi, M. (comp.): *Apuntes y aportes para la gestión curricula*, Kapelusz, Buenos Aires.
- Rüsen, J. (2001):** “What is Historical Consciousness? — A Theoretical Approach to Empirical Evidence”, paper presentado al *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Rüsen, J. (2006):** “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”, en *Praxis educativa*, Vol. 1, nº 2, UEPG, Brasil.
- Shulman, L.S. (1987):** “Knowledge and teaching: foundations of a new reform”, en *Harvard Educational Review*, Vol. 57, nº 1.