

Diálogos sobre política, utopía y formación de profesores de Historia

por Caroline Pacievitch y Luis Fernando Cerri

Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

pacievitch@gmail.com, lfcronos@yahoo.com.br

Recibido: 02|04|2013 · Aceptado: 03|05|2013

Resumen

La formación de profesores de Historia/ciencias sociales y su relación con la política y las utopías, desde el punto de vista de autores académicos de Brasil, Chile, Argentina y Uruguay es el tema de este texto. La elaboración de un panorama de textos académicos tiene por objetivo, en primer lugar, contextualizar un problema de investigación de posdoctorado en desarrollo en el *Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado)* de la *Universidade Estadual de Ponta Grossa* (Paraná/Brasil). El segundo objetivo es presentar un panorama de parte de la producción académica sobre formación de profesores de Historia/ciencias sociales en los países mencionados. Se describe el método escogido para la recolección de los textos y se discuten los temas de estudio, los referenciales teóricos y metodológicos adoptados y los argumentos y propuestas de los autores. El último objetivo es fomentar el debate sobre las posibilidades investigativas de la formación de profesores de Historia / ciencias sociales en su relación con procesos de atribución de sentidos y significados políticos y utópicos a su trabajo.

Palabras clave

Formación de profesores de Historia, política, utopías, didáctica de la Historia



Dialogues about politics, utopia and history teachers education

Abstract

The history/social studies teacher's education and its relation to politics and utopias, from the point of view of academic authors from Brazil, Chile, Argentina and Uruguay are the theme of this text, that aims, first, to contextualize a postdoctoral research in the *Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado and doutorado)* of the *Universidade Estadual de Ponta Grossa* (Paraná/Brasil). The second goal is to present an overview of academic research on history/social studies teacher's education in these countries. The method chosen for the collection of texts is described and the topics of study, the theoretical and methodological

framework adopted and the arguments and proposals of the authors are discussed. The ultimate goal is to encourage debate on the investigative possibilities of history/social studies teacher's education in its attribution of political and utopian meanings to their tasks.

Keywords

History teachers education, politics, utopias, history didactics



Introducción

La formación de profesores de Historia/ciencias sociales y su relación con política y utopías, desde el punto de vista de autores académicos de Brasil, Chile, Argentina y Uruguay es el tema de este texto. La elaboración de un panorama de textos académicos tiene por objetivo, en primer lugar, contextualizar un problema de investigación de posdoctorado en desarrollo en el *Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado)* de la *Universidade Estadual de Ponta Grossa* (Paraná/Brasil). El segundo objetivo es presentar un panorama de parte de la producción académica sobre formación de profesores de Historia/ciencias sociales en los países mencionados. Se describe el método escogido para la recolección de los textos y se discuten los temas de estudio, los referenciales teóricos y metodológicos adoptados y los argumentos y propuestas de los autores. El último objetivo es fomentar el debate sobre las posibilidades investigativas de la formación de profesores de Historia/ciencias sociales en su relación con procesos de atribución de sentidos y significados políticos y utópicos a su trabajo.

¿Deben los profesores de Historia del siglo XXI tener y expresar sus utopías políticas y educacionales? ¿Se deben valorar las utopías de profesores o ellas sólo contribuyen para una interpretación irracional y demasiado subjetiva de la profesión docente? ¿La comprensión de qué piensan los profesores de Historia sobre política y utopías es relevante para desarrollar el diálogo entre investigadores y profesores de la escuela básica, en el área de la didáctica de la Historia y de las ciencias sociales? Para aproximarse a posibles respuestas, es importante investigar desde distintos puntos de vista. El primer tema es: ¿de qué se habla cuando se habla de utopías?

Totalitarios, proyectistas o iconoclastas

Russel Jacoby en «Imagem Imperfeita: pensamento utópico para uma época antiutópica» (2007) hace una defensa de la legitimidad de las utopías en el siglo XXI, en contra de ciertos consensos de que las utopías deberían de ser combatidas. Según Jacoby, estos consensos han sido divulgados por pensadores liberales dichos antiutópicos como Isaiah Berlin, Karl Popper y Hannah Arendt, entre otros.

En un ejercicio de presentar juicios y de combatirlos, Jacoby (2007: 11) empieza por recusar la posibilidad de pensar el nazismo y otros totalitarismos como expresiones utópicas. Su argumento es que en la vía totalitaria no existen elementos como la fraternidad, la igualdad, la paz, el placer, la tolerancia, la inclusión y la imaginación que siempre están en las utopías dichas clásicas. El autor no explica qué serían las utopías clásicas, pero nos ofrece ejemplos como la *Utopía* de Thomas Moore, «Looking Backward», de Edward Bellamy y escritos de Saint-Simon, entre otros.

Para Jacoby (2007) la imaginación perdió espacio en la sociedad moderna, lo que se nota en unos estudios sobre los juegos infantiles. La pérdida de la capacidad de imaginar, es decir, de proyectar una imagen de futuro posible y mejor perjudica la formulación de utopías.

A história não afeta apenas as eleições e as guerras, mas também o modo como pensamos e imaginamos. Será possível que a imaginação – a fonte de especulação utópica – tenha perdido o seu vigor? Será que uma represa implacável de «imagens» pré-fabricadas, advindas do cinema e da publicidade, tenha estorvado a sua fonte linguística e factual, a «imaginação»? Será que a imaginação se tornou estéril – ou melhor, prática e realista? (Jacoby, 2007:15).

El papel de las utopías es ofrecernos imágenes de futuro que no pueden ser todavía conocidos en el desarrollo natural de la Historia. Las utopías desafían el tiempo y el espacio y permiten acceder al radicalmente nuevo, placentero y bueno. Jacoby (2007:19) parece decir que el sueño es fundamental a la Historia humana. Si es así, ¿por qué serían contradichas por pensadores muy influyentes? Para el autor, el problema reside en una malhecha relación directa entre utopía, genocidio y totalitarismo —extrañamente mucho más el totalitarismo soviético que el nazista.

Jacoby (2007) demuestra que es impensable que de la utopía se derive el horror, pues las utopías sostienen la libertad y la tolerancia y no es posible eso favorezca el genocidio y la destrucción. De la misma manera, el autor deshace la idea de que Aldous Huxley y George Orwell escribieron tan solo para criticar la política derivada del marxismo. *Brave new world* sería mucho más una crítica de un mundo donde derechas e izquierdas estarán confundidas y el marketing y la producción masiva serán los dominadores de la sociedad. En 1984 la crítica se dirige tanto para el totalitarismo soviético como para la sociedad industrial inglesa y el nazismo. Sin embargo, Orwell escribió muchas otras veces para defender un socialismo democrático. Con esos y otros ejemplos, Russel Jacoby (2007:30–41) muestra la parcialidad de los pensadores liberales antiutópicos que hacen una relación directa entre utopía y totalitarismos (casi siempre el soviético) y, en consecuencia, suelen abandonar toda posibilidad de pensamiento utópico.

Para construir argumento opuestos y afirmar que «*a comunidade humana tem mais motivos para temer os defensores de uma agenda étnica, religiosa ou nacionalista do que homens com projetos utópicos*», Jacoby (2007:51) presenta dos clases distintas de utopías: las proyectistas y las iconoclastas, sacando de ellas, de antemano, las experiencias totalitarias y las distopías.

Las utopías proyectistas son las que intentan describir la vida en el futuro en todos sus detalles, incluyendo el tamaño de las casas y los horarios en que se debe comer, dormir y trabajar. La rigidez de los proyectos parece olvidar de todo que sea imprevisible y de la propia

existencia de la voluntad humana. Serían, por eso, destinadas a fracasar. Para Jacoby (2007), a nuestros tiempos no les hace falta clase de utopías.

Las utopías iconoclastas tienen otra característica y son fruto, según Jacoby (2007:19), de pensadores judíos en su mayoría. El autor hace una conexión entre la prohibición religiosa judaica de hacer imágenes o de nombrar a Dios, al mismo tiempo en que se preserva su palabra y se escucha a los profetas mesiánicos. Como ejemplos de utopistas iconoclastas, Walter Benjamin, Gustav Landauer, Max Horkheimer y el más grande de todos, Ernst Bloch. El ejercicio de oír al futuro sin caer en la tentación de describirlo en todos sus detalles hace con que la crítica al tiempo presente reciba un aire de desorden, una «brisa anárquica» (Jacoby, 2007:22) a descubrir imágenes —seguramente imprescindibles a que se construyan proyectos concretos de futuro.

Esos proyectos, por la interdicción del nombramiento, se caracterizan por su fluidez, en diálogo con la música, la poesía, la mística y un compromiso con el futuro.

Contra a tradição dominante dos projetos, eles ofereceram um utopismo sem imagens entretecido com a paixão e o espírito (...). O futuro, talvez, possa ser escutado, mas não visto. Os utopistas iconoclastas sabiam disso. Eles o abordaram tal como abordaram o absoluto – com os ouvidos e os corações abertos (Jacoby, 2007:66–70).

En los capítulos siguientes de su libro, Jacoby (2007) rechaza con pasión a los argumentos de Karl Popper, J.L. Talmon, Hannah Arendt e Isaiah Berlin y explora la especificidad del pensamiento de los utopistas judíos iconoclastas. El rechazo a Arendt, sin embargo, se sostiene a partir sólo uno de sus libros, *The origins of totalitarianism*. Al final de este artículo, se pretende ofrecer una interpretación distinta de las posibles relaciones entre el pensamiento arendtiano en su noción de responsabilidad y la presencia de utopías en la formación de profesores de Historia. Pero se acepta la crítica de Jacoby de que Arendt, en el mencionado libro, hace unas generalizaciones sobre el potencial maléfico de la «radicalidad del mal». Las conclusiones de «*Imagem imperfeita*» terminan por no dialogar de manera tan generalizada como nos gustaría sobre el potencial del pensamiento utópico (sin necesidad de ponerle adjetivos) para una época —quizá— antiutópica. Quizás la «brisa anárquica» que su libro ofrece pueda ser ampliada con el diálogo con otros autores.

Soñar despierto

Se puede partir, de un lado, de una sugestión derivada del pensamiento de los liberales antiutópicos: deberíamos concentrarnos en proyectar soluciones más cercanas a la realidad y que puedan amainar, ahora mismo, las penas que sufren nuestros hermanos. Si la intención es disfrutar del potencial innovador de la utopía sin perder los límites del posible, se puede recurrir a un movimiento de intelectuales inspirado por el más importante de los utopistas iconoclastas, Ernst Bloch (2005). Filósofos de la Historia como Arrigo Colombo y Cosimo Quarta, miembros de la «Escuela de Lecce», un grupo de investigadores italianos —filósofos de la Historia— que defienden un concepto de utopía como movimiento histórico, inspirada en Ernst Bloch. La escuela ha acumulado una extensa producción académica en defensa de

la utopía comprendida como proyección de futuros mejores y posibles a partir de profundas críticas al tiempo presente, pero aprovechan de las demás contribuciones de Bloch, quien escribe: «*muitos se sentem confusos e nada mais. O chão balança, eles não sabem por que nem de quê. Esse seu estado é de angústia. Tornando-se mais definido, é medo*» (2005:13).

Bloch (2005) explica que por encima del temor debe de estar la esperanza, para suplantar la angustia de la respuesta a «*Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Que esperamos? O que nos espera?*» (2005:13). Para él, la mirada al futuro, la mirada de la esperanza —sin que se pueda ver exactamente lo que se pasa, quizá un sueño despierto— es la clave de la Historia.

A vida de todos os seres humanos é perpassada por sonhos diurnos, que em parte são apenas uma fuga insossa e até enervante, e até presa para enganadores. Outra parte, porém, instiga, não permite se conformar com o precário que aí está, não permite a resignação. O esperar está no cerne desta outra parte, que é ensinável. Ela pode ser extraída tanto do sonho diurno, livre de regras como do seu uso leviano, pode ser ativada sem estar envolta em névoa. Nenhum ser humano jamais viveu sem sonhos diurnos, mas o que importa é saber sempre mais sobre eles e, desse modo, mantê-los direcionados de forma clara e solícita para o que é direito. Que os sonhos diurnos tornem-se ainda mais plenos, o que significa que eles se enriquecem justamente com o olhar sóbrio — não no sentido da obstinação, mas sim no de se tornar lúcido. Não no sentido do entendimento meramente contemplativo, que aceita as coisas como são e estão no momento, mas sim no da participação, que as aceita em seu movimento, portanto, também como podem ir melhor. Que os sonhos diurnos tornem-se, deste modo, realmente mais plenos, isto é, mais claros, menos caprichosos, mais conhecidos, mais compreendidos e mais em comunicação com o correr das coisas. Para que o trigo que quer amadurecer possa crescer e ser colhido (Bloch, 2005:13–14).

El miedo que tenemos al presente que no podemos comprender es una clase de crisis, que, en una sociedad burguesa, solo puede alimentar esperanza en los campos individuales y religiosos y no colectivos. La esperanza auténtica, para Bloch inspirado en Marx, es la que envuelve el pensamiento y lo concreto en la sociedad. El filósofo cree que Marx ha sido el último pensador a poner esperanza y futuro en la Filosofía, pues las demás alternativas han sido míticas o demasiado próximas al pasado. Es solamente la filosofía marxista que valora el futuro, el nuevo, pero en estrecha conexión con lo que se hizo antes y se construye en el momento presente.

A luz, em cujo brilho o todo como processo inconcluso é retratado e promovido, chama-se docta spes, esperança compreendida em termos dialético-materialistas. O tema fundamental da filosofia, de uma filosofia que permanece e é enquanto vem a ser, é a pátria que ainda não veio a ser, ainda não alcançada, assim como ela está se formando, construindo-se na luta dialético-materialista do novo com o velho (Bloch, 2005:39).

La esperanza es una señal para seguir adelante, inspirada no por el imposible fantástico, pero por el que «*todavía no*» es. El tiempo presente no está solamente cargado de memorias, pero también de un impulso para el nuevo. La esperanza, por lo tanto, «*não é concebida apenas como afeto, em oposição ao medo (...), mas mais essencialmente como ato de direção cognitiva*» (Bloch, 2005:22).

Bloch (2005) escribe que somos humanos envueltos en Historias y tiempos, inquietos por nuestro pasado y futuro, donde la angustia con sentido se configura como búsqueda. El deseo es la capacidad humana de imaginar lo que se quiere —en general, algo mejor de lo que ya

se tiene y que es más complejo que la pulsión o el apetito, pues determina acciones—. Bloch dialoga con Freud y Jung, pero concluye que el concepto de inconsciente del psicoanálisis no es suficiente para explicar la idea del «todavía no consciente» porque este es progresivo y aquél, regresivo y, además, no se conectan con la historicidad de la humanidad. El hambre, al revés —y otros afectos «expectantes» como el miedo, la angustia y la fe— son necesidades que se acercan de lo que Bloch describe para explicar lo que representa la utopía y sus variantes en la Historia: *«a esperança, este afeto expectante contrário à angústia e ao medo, é a mais humana de todas as emoções e acessível apenas a seres humanos. Ela tem como referênciã, ao mesmo tempo, o horizonte mais amplo e mais claro»* (Bloch, 2005:77).

El hambre no conduce solamente a la búsqueda de la saciedad, pero a la eliminación misma de las fuentes de carencia, es decir, se transforma en «interese revolucionario» (Bloch, 2005:78). El sueño despierto, diurno, no tiene las mismas características del sueño nocturno, pues refleja y trabaja con la realidad para crear iniciativas y experiencias. Al sueño nocturno no nos queda ninguna opción que interpretarlo, mientras que en el sueño diurno podemos construir, trabajar, ponderar y planificar. Además, en ello es posible mantener la conciencia para la idea de mejorar al mundo, llevándola a sus últimas consecuencias, es decir, a realizar los cambios. La disposición de humores del utopista es también un aspecto importante para Bloch, pues si se abre espacio a la esperanza y a la confianza es posible proyectar imágenes positivas de paraísos y carreras deseables, de salvación, de aurora. El final es todavía inseguro, pero no más ocupado por el miedo del desconocido. Parece que Bloch entendía que a su generación le costaba mucho no tener miedo paralizador al incierto. A partir de este punto, el filósofo intenta ofrecer un panorama muy bien detallado del papel de la utopía en la Historia humana, que tendía a culminar en un futuro ya determinado. A ver como la Escuela de Lecce ha aprovechado o rechazado sus teorías.

La polisemia de la palabra utopía es discutida y se combaten argumentos en contra de una confusión de la utopía con perfeccionismo fantástico e irrealizable. Arrigo Colombo (2009), presenta posibles interpretaciones de la palabra utopía, alzando su comprensión para una nueva línea directamente inspirada en Ernst Bloch. Colombo demuestra que la utopía se puede expresar en muchas formas narrativas y, por lo tanto, no puede ser estudiada sólo como género literario. Proyectos de partidos políticos, discursos, plantas arquitectónicas y, quizás, textos académicos también pueden ser o contener utopías.

Se combate igualmente la idea de que las utopías ya no estarían de moda, desde que se cayó el Muro de Berlín y se acabó la Guerra Fría. Si se tiene un concepto extendido de utopía, no es posible limitarla a una determinada corriente ideológica, política o teórica como el socialismo. Sería caer en el mismo error de los liberales antiutópicos (Jacoby, 2007). El tema de las utopías es actual y su estudio tiene grande relevancia en el mundo académico mundial, ya que la humanidad no ha todavía dejado de soñar (Berriel, 2012).

Un tercer punto comentado por Colombo (2009) es la noción de que las utopías son irreales o fantásticas, es decir, la palabra no puede nombrar a una proyección realizable. De la misma forma, el filósofo italiano demuestra que los utopistas no dijeron nunca que sus utopías serían perfectas. Sus palabras fueron, en realidad, «óptima» o «la mejor posible». Además, una utopía

supone proyectos perfectamente realizables, principalmente si se toma en consideración que las narrativas utópicas no son determinantes del futuro.

Esta aproximación con lo concreto y con el pasado y el presente es el argumento más valorado de Colombo, cuando escribe que toda utopía es histórica por nacer de profundas críticas al tiempo presente, como es la primera parte de la *Utopía* de Morus. A partir de este punto, Colombo (2009:58) defiende que el marxismo utópico ha propuesto una nueva línea de la utopía al conectarla inextricablemente con proyectos de la humanidad contra las injusticias, el despotismo, la guerra, la esclavitud, la sumisión de la mujer, etc., fruto de los movimientos de los pueblos.

Aún de acuerdo a Colombo (2009), en Karl Mannheim la utopía representa la Historia y la verdad, mientras que la ideología representa la mentira y la manutención del *status quo*. Con Ernst Bloch, la utopía sería clave de lectura para el desarrollo de la Historia de la humanidad, que se libera de la alienación hasta llegar a su punto final, la democracia radical. Esta finalidad predeterminada es criticada por Colombo y sus compañeros de la Escuela de Lecce.

La utopía como clave de lectura se nota en la Historia, según la Escuela de Lecce, en eventos como las revueltas populares, los procesos de democratización y las revoluciones modernas. Los filósofos de la Historia de este grupo comprenden que hay por lo menos dos corrientes de motivación de esos eventos: el religioso (cuando los movimientos se basan en la Fraternidad) y el revolucionario (cuando los movimientos se basan en la Justicia). Esas corrientes avanzan para tres modelos interpretativos, todavía en construcción: el modelo democrático liberal (búsqueda de la soberanía popular), el modelo de la justicia social (como en el socialismo y en los movimientos laborales) y el cosmopolita (búsqueda por la comunidad planetaria de los pueblos, como en la Organización de las Naciones Unidas). La real operación de esas categorías para la interpretación de la Historia no interesa en este momento del estudio, pero demuestra la fuerza de los sueños de mundos mejores en la Historia de la humanidad.

Para Cosimo Quarta (2009), la utopía es un impulso para el futuro que se confunde con la comprensión antropológica de lo que son mujer y el hombre, cuya inteligencia posee grande versatilidad y capacidad de adaptación. Eso ha posibilitado alto nivel de independencia pero, también, conflictos con los demás, que causa angustia e incentiva la búsqueda de nuevas formas de vivir, en un ambiente pobre de recursos. La necesidad de precaverse contra la escasez estimuló la apropiación de una conciencia de tiempo. Otro factor es la sociabilidad humana, que permitió a las generaciones mayores transmitir conocimientos a los menores y estimular su creatividad. Además, los humanos preservamos nuestra curiosidad mismo cuando más viejos. La utopía existe porque los humanos no somos aislados, vivimos en contexto histórico y social, trabajamos en conjunto y competimos. Por eso, la utopía es la proyección de la Historia. Claramente inspirado en Bloch, Quarta (2009) afirma que es parte del ser humano buscar por su deber-ser, esperar lo que todavía no sucedió.

Además, por las razones presentadas por Colombo, las utopías son también históricas, ya que el impulso para el nuevo no es individual, sino que sucede colectivamente, como describe Quarta.

Il progetto utopico, quindi, non è solo un modelo teorico, ma, in quanto è proteso, per sua natura, alla rializzazione, richiede un forte impegno anche sul piano della prassi. Lungi dall'essere qualcosa di «astrato», esso è estremamente concreto, poiché nasce in un determinado contesto storico ed esprime i bisogni concreti di una determinada società, anche se tali bisogni non sono sempre immediatamente realizzabili, per l'imaturità dei tempi (Quarta, 2009:239).

El filósofo italiano también reconoce la importancia de estudiar las utopías en su forma literaria, a fin de buscar complejidad en su comprensión. De esta manera, es posible comprender las utopías como expresiones múltiples y complejas, inconclusas pero nunca irreales: «La nuova linea dell'utopia, storica e concreta, realissima, riprende dunque l'idea del «non luogo», della società che non esiste ancora; certo, ma la si sta costruendo. E al sua costruzione non si adempirà mai, nel senso non sarà mai compiuta, perfetta» (Colombo, 2009:59).

Utopías y formación de profesores de Historia

Las relaciones entre educación y utopía no son desconocidas del mundo académico y parecen todavía más importantes en el sentido común sobre educación. Cuando Bronislaw Baczko (1989) trata de la relación entre utopía y educación, interpreta los usos de la educación para la concretización de ciertos proyectos utópicos totalitarios —entre éstos, el nazismo—. Para Charles Gilbert Dubois (2009), es posible pensar en múltiples utilizaciones de la utopía en educación, desde su comprensión como herramienta para concretar proyectos utópicos (como en la Utopía de Morus, en un grado más pequeño en Island de Huxley o en los mismos regímenes totalitarios), hasta la visión optimista e ingenua —o racional iluminista— de la educación como única salida para la regeneración o emancipación de la humanidad.

Con frecuencia, al seguir debates que tratan de problemas del pasado y del presente de difícil resolución —en general, que dependen de cambios culturales— se recurre a la educación como única salida posible. En consecuencia, se otorga una responsabilidad a los profesores, que es mantener la fidelidad a las demandas sociales que confían en la escuela para la renovación del mundo. La identificación del profesor como agente de renovación política por excelencia sería la consecuencia primaria de esta idea que, según Pierre Furter (1974), se consolida en Rousseau y no deja de transmitirse en el pensamiento educacional de derechas y de izquierdas por los siglos diecinueve y veinte, de acuerdo a Patrizia Piozzi (2007).

No sería difícil notar esta clase de pensamiento en el sentido común sobre la profesión y en las propuestas políticas. ¿Estaría ella presente también en las reflexiones académicas sobre la docencia? ¿Serían las utopías elementos importantes para los propios profesores?

La investigación de Pacievitch (2012) ha explotado estos interrogantes en un abordaje comparativo entre la comunidad autónoma de Cataluña (España) y el Estado de São Paulo (Brasil). En lo que se refiere a las tesis doctorales especializadas en la formación de profesores de Historia/Ciencias Sociales, se han notado distintas formas de expresar utopías. Una primera forma, poco común, es la expresión de las utopías políticas y educacionales de los propios autores. En unos casos, hay una conciencia de que esas utopías toman parte de la constitución misma de su profesionalidad y de la investigación doctoral (principalmente en Pagès, 1993).

En otros, las utopías se revelan en enunciados al final o en la introducción de la tesis, como si naturalmente las creencias más profundas del investigador fueran naturales en la elaboración del problema de pesquisa (como, por ejemplo, en Villaquirán, 2008).

Una segunda forma es la valoración de los profesores de Historia —de parte de los investigadores— que demuestran sus propias utopías o que realizan trabajos «comprometidos», «críticos» o «conscientes de su papel transformador en la sociedad». A veces, son los mismos trabajos que recusan la responsabilidad únicamente individual de los docentes por los cambios esperados en la enseñanza de la Historia, exigiendo que, antes que los docentes puedan hacer cualquier cosa, es importante que sus condiciones de trabajo sean respetadas (por ejemplo, en Paim, 2005, Mesquita, 2008, Vásquez, 2005). No ha sido posible notar una aproximación explícita entre las dos posiciones en las tesis.

Por fin, una tercera expresión utópica de las tesis doctorales es la que más interesa en el momento. Se trata de cargar de esperanza a la formación inicial (a veces, también la continua) del profesor de Historia. Si hay que admirar a los docentes que cumplen con lo que se espera de ellos y que depende de ellos y también garantizar las condiciones dignas de trabajo, entonces, es imprescindible formar a los docentes para que reconozcan sus responsabilidades y sepan cumplirlas bien. Los investigadores, en general, se niegan a poner toda la responsabilidad solamente en los profesores y, por eso, hacen afirmaciones elocuentes sobre lo fundamental que es una formación erudita y centralizada en la relación teoría y práctica.

Es un avance importante que el discurso académico sobre los profesores abandone el carácter acusativo que tuvo en otros tiempos, que construyó la imagen del docente de la escuela básica como el «algoz incompetente» (Dias-da-Silva, 1998). Parece que la responsabilidad por construir la enseñanza de la Historia con la que soñamos se comparte con la formación. En las tesis analizadas, hay pocas indicaciones prácticas de cómo, exactamente, esa formación debe actuar, a excepción, quizás, de estudios de caso o análisis de experiencias como las de Pagès (1993), Boixader (2004), Bravo (2002), Basso (1993) y Soares (2005).

Las nuevas preguntas que se hacen, en este momento, es: ¿quién es el agente de la formación de profesores? ¿Cómo desarrollar el diálogo entre lo que se establece para la formación de profesores y lo que los propios docentes de la escuela básica hacen de su formación? Como hipótesis, podríamos pensar que, si el referente teórico–metodológico de la gran mayoría de las tesis se relaciona con la idea del profesor reflexivo, el agente de la formación es el mismo (futuro) profesor? Otra posibilidad serían los currículos o las políticas públicas para la formación docente. O, quizás, algo que casi nunca está presente como objeto de investigación: la práctica del profesor formador de profesores.

La producción académica en Brasil, Argentina, Chile y Uruguay: ¿quién se responsabiliza por la utopía de la formación?

En la búsqueda por comprender mejor el tema de la relación entre política, utopía y formación de profesores de Historia, se han puesto en diálogo los datos y el referencial teórico–metodológico de las investigaciones de los autores de este texto. El proyecto «Jovens e História»

pretende contribuir con una panorámica estadística sobre el pensamiento de jóvenes y sus profesores de Historia sobre la Historia, la conciencia histórica y la cultura política. El proyecto ha acumulado cerca de doscientos cuestionarios contestados por profesores de Historia/ciencias sociales de Brasil, Argentina, Chile y Uruguay que ofrecen múltiples posibilidades de análisis. Las posiciones políticas y utópicas de los profesores es una forma de acercamiento de las informaciones ofrecidas por los cuestionarios.

La investigación doctoral de Pacievitch (2012) ha contribuido principalmente con la elaboración de un panorama cualitativo de la presencia de utopías en discurso académico y en narrativas de profesores de Historia/ciencias sociales. Sin embargo, hay preguntas todavía por contestar, principalmente desde el punto de vista del discurso académico. En este texto, la pretensión es expandir la amplitud de textos académicos analizados, para identificar cuáles son las propuestas para la formación de profesores de Historia más frecuentes y quiénes son los responsables por hacerlas realidad. La comparación será hecha entre textos de Brasil, Argentina, Chile y Uruguay.

El método de recolección de textos ha sido desarrollado conforme a los intereses de la investigación postdoctoral. En primer lugar, la búsqueda ocurrió en dos bases de datos virtuales: Scielo (search.scielo.org) y Google Scholar (scholar.google.com). Las palabras-clave utilizadas fueron: «*formação de professores de História*», «*formación de profesores de Historia*», «*consciência histórica*» + «*ensino de história*», «*cultura política*» + «*ensino de história*», «*conciencia histórica*» + «*enseñanza de la Historia*» + «*culturas políticas*» + «*enseñanza de la Historia*». Las palabras-clave «*culturas políticas*» y «*conciencia histórica*» han resultado demasiado frágiles y aisladas de la intención de la investigación, así que sus resultados no fueron analizados. Los datos fueron recolectados desde el 01 de marzo hasta el día 14 de marzo de 2014.

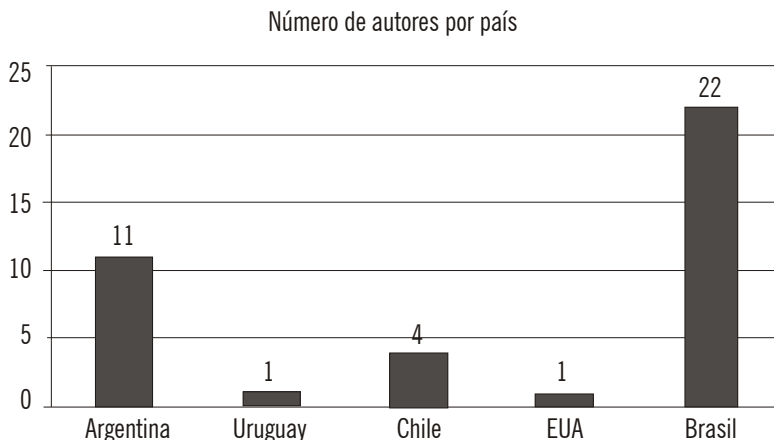
Para la búsqueda en portugués sobre formación de profesores de Historia, el número de resultados fue demasiado alto (330), así que se restringió tan solo a los que presentaran la palabra-clave en su título. En castellano, al revés, los resultados fueron más escasos y se añadieron dos tesis doctorales sobre formación docente en Argentina y Chile que no estaban en los resultados de la búsqueda pero que eran de conocimiento de los autores. En los casos en que había más de un texto del mismo autor, se ha elegido lo que presentase la perspectiva más alargada del tema. Disertaciones de maestría cuyos resultados no hubiesen sido sometidos a evaluación del cuerpo editorial de revistas de investigación tampoco fueron incluidas en el análisis.

En todo, treinta y dos (32) textos, entre artículos de revistas y tesis doctorales fueron leídos integralmente. El rol completo sigue en el apartado «*fuentes documentales*» al final del presente texto. A seguir de la lectura, se organizaron, en tablas, trechos o resúmenes de los siguientes temas, para cada texto: formación de los autores e institución de trabajo, tema de estudio, referencial teórico–metodológico (principalmente sobre formación de profesores de Historia), herramientas metodológicas y argumentos/propuestas.

Los autores

La intención de la metodología adoptada para buscar los datos ha sido la de garantizar que los resultados fueran fieles al tema de investigación y que incluyeran los más destacados investigadores. El primer gráfico demuestra que, de los treinta y dos textos, veintidós autores son brasileños y la segunda más grande parte es de argentinos(as) (once autores).

Gráfico 1. Número de autores por país



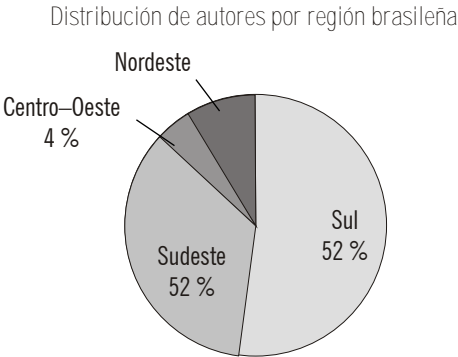
Fuente: *datos recolectados por los autores.*

En Argentina, tres de los autores pertenecen a la Universidad de Buenos Aires, mientras que los demás trabajan en otras Universidades Nacionales, como General Sarmiento, La Plata, Tres de Febrero, Mar del Plata y Córdoba. En Chile, hay un autor de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Puc/Valparaíso) y otro de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC). Los demás pertenecen a la Universidad Nacional y a la de Concepción. El Centro Latinoamericano de Economía Humana, institución dónde trabaja la autora del texto uruguayo, es una Organización sin Fines de Lucro. El investigador vinculado a la Universidad de Massachussets ha contribuido como coautor en un texto de chilenos.

Para el caso brasileño, hemos dividido los autores por región, como se nota en el segundo gráfico. De los veintidós (22) autores brasileños, siete (7) trabajan en instituciones particulares, tales como *Faculdade Porto-Alegrense*, *Universidade Tiradentes*, *Centro Universitario LaSalle*, *Universidade de Passo Fundo*, entre otras. Tres autores no pertenecen a instituciones de enseñanza superior: dos son profesores de escuelas públicas y una trabaja en el *Arquivo Histórico do Estado do Rio Grande do Sul*. Los demás son docentes en universidades públicas, ubicadas principalmente en las regiones *Sul* y *Sudeste*. No fueron ubicados trabajos a la región *Norte*. Las universidades públicas más presentes en esta recolección fueron, *Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)*, *Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)* y *Universidade Federal de*

Uberlândia (UFU). Es interesante notar que la región *Sul* es la que concentra mayor número de autores, pues, en general, investigaciones en Educación se concentran mayormente en la región *Sudeste*. Sin embargo, se sabe que la formación universitaria en nivel doctoral de los investigadores especializados en formación de profesores de Historia en Brasil se realiza casi siempre en grandes universidades de la región *Sudeste*, como Unicamp y *Universidade de São Paulo (Usp)*.

Gráfico 2. Distribución de autores por región brasileña

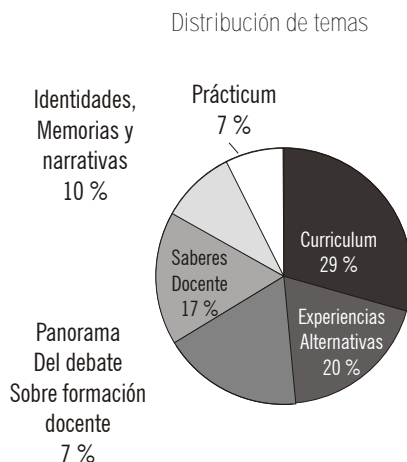


Fuente: *datos recolectados por los autores.*

Los temas de estudio

En el análisis de los temas de estudio que predominan en los textos, es posible captar unos índices sobre quiénes serían los responsables por efectuar los cambios en la formación de profesores de Historia. El «curriculum» ha sido el tema más evidente, pero estudiado de distintas formas. Hay textos que analizan una determinada propuesta curricular en vigencia o ya superada, mientras otros se disponen a estudiar experiencias alternativas no oficiales o el tema de saberes docentes a partir de una visión curricular. El tercero gráfico presenta la distribución de los temas entre los textos. Hemos considerado que un mismo artículo puede, por veces, presentar más de un tema a la vez.

Gráfico 3. Distribución de los temas de estudio



Fuente: *datos recolectados por los autores.*

¿Sería el currículum —y, por consecuencia, las políticas públicas— el elemento que responde por los cambios de la formación de profesores de Historia? Para aproximarse aún más del tema, es importante mirar desde qué punto de vista los textos han presentado sus datos y propuestas.

El referencial teórico–metodológico

Hacer un rol de todos los autores mencionados en los textos en análisis podría rendir un panorama muy diverso de lo que se lee y utiliza en la investigación educacional. Sin embargo, hemos elegido buscar por los autores que, de una y otra manera, funcionaron como apoyo primario para interpretar la formación de profesores de Historia. La tabla a seguir muestra quiénes fueron los autores más mencionados en los textos.

Tabla 1. Frecuencia de menciones a autores

Aproximadamente 3 menciones	Joan Pagès	Pilar Maestro
	Paul Ricoeur	Dea Fenelon
	Flavia Caimi	
Aproximadamente 4 menciones	Ana Maria Monteiro	Ivor Goodson
Aproximadamente 6 menciones	António Nóvoa	Selva Guimarães
Aproximadamente 8 menciones	Maurice Tardif	

Fuente: *datos recolectados por los autores.*

El puntaje de las menciones es aproximado pues no es posible considerar a los textos que indirectamente se han inspirado en estos pensadores, pero no los han nombrado. No ha sido posible definir distinciones muy claras entre las referencias favoritas de brasileños y de argentinos, chilenos o uruguayos. Prácticamente no existe la mención de autores latinoamericanos en los textos brasileños, pero, por veces, autores como Selva Guimarães o Luis Fernando Cerri surgen en textos extranjeros. Sin embargo, Maurice Tardiff, Paul Ricoeur, Ivor Goodson, Antonio Nóvoa y Hannah Arendt son mencionados por todos. Joan Pagès, Pilar Maestro y Joaquín Prats son más presentes en los textos de Argentina y Chile, mientras que Brasil cuenta con autores brasileños considerados clásicos en la formación docente en Historia, como es Dea Fenelon.

Llama la atención el hecho de que el tema «saberes docentes» no sea el objeto de estudio principal de los textos. Sin embargo, Maurice Tardif, Ana Maria Monteiro y Selva Guimarães están entre los autores más mencionados cuando la intención es ubicar el texto en el campo de la formación de profesores de Historia. Es común la utilización de expresiones como «profesor crítico» o «reflexivo», con o sin menciones a Popkewitz, Pérez-Gómez, Sacristán, Perrenoud y otros.

En general, los textos tienen por supuesto que la formación de profesores debe tornar el docente preparado para tomar decisiones basado en su interpretación de toda situación, a partir de una concepción que unifica lo crítico, lo teórico y lo práctico, valorando los conocimientos que un docente construye en su trayectoria profesional y personal.

El conocimiento de los profesores se distingue de muchas maneras: saberes académicos, experiencia discente, experiencia profesional, sentimientos y afectos, saberes de la experiencia, creencias, perspectivas, cosmovisiones, saberes pedagógicos y psicológicos. Hay también los autores que valoran las capacidades y actitudes docentes y los que se preocupan con distinguir las muchas calidades y sabidurías que debe de tener un profesor de Historia. Pero la más grande parte de los textos elige una de esas calidades o trata de ellas de forma más general, utilizando la expresión «saberes docentes».

Los profesores son comprendidos como actores-clave, agentes primevos del proceso educacional, son ellos los que hacen con que el curriculum gane vida, a partir de sus distintos marcos de referencia. Son mencionadas investigaciones que concluyen que para que la enseñanza cambie, es necesario por primero cambiar a los docentes. Pero eso, según González Amorena (2008), significa que no se valoran a los saberes de los profesores y por eso, la aproximación por las narrativas y memorias es todavía muy importante.

Hay otra forma de interpretar ese conjunto de textos, que es detallando mejor las propuestas y argumentos de los propios autores que las ideas que comparten con su marco teórico y metodológico. Son esas ideas que se exploran en el próximo apartado.

Los argumentos

La necesaria articulación entre teoría y práctica es el tema más presente en los textos, principalmente en Cerri (2013), Martínez (2004), Cunha e Cardózo (2008), Silva (2010), Mesquita

(2008), Rodrigues (2010), Zaslavsky (2010), Vásquez Lara (2004), Andelique (2011), Dicroce (2011), Bazán e Zuppa (2013) y González Amorena (2008). Entre los problemas de la formación está que el profesor parece actuar a pesar del currículo y de la carrera oficial, recurriendo, en la práctica profesional, a las estrategias de búsqueda más intuitivas, como destacan Cerri (2013), Silva (2010), Pacievith (2012), Lourenço (2011), Nascimento (2010), Schemes e Reichert (2007), Souto (2008), Zaslavsky (2010), Vásquez Lara (2004) y Ranaletti (2011).

Porque se empieza a ser profesor mucho antes de ingresar en la formación inicial institucional, se reconoce que los profesores atribuyen diversos significados a su trabajo y que es muy importante que la investigación sobre formación docente tome en cuenta las memorias y narrativas de los docentes. Quizás por esa razón haya un interés en el tema de los saberes docentes, como se nota bien en González Amorena (2008) y Nascimento (2010), mientras tan solo Ana Zavala (2008) presente una propuesta de formación radicalmente centrada en el pensamiento del profesor y su capacidad propia de teorizar su práctica.

La tensión entre teoría y práctica aparece también como tensión entre historiografía y didáctica. Está claro que la tendencia en los textos —los brasileños como los argentinos, uruguayo y chilenos— es que existe un vínculo importante entre producir (investigar) Historia y enseñar Historia. Las diferencias se sostienen en cómo se jerarquiza esta relación, es decir, si se pone más importancia a la investigación histórica —por ejemplo, en Martínez (2004), Oliva (2006), Penna (2007), Schemes e Reichert (2007), Aquino (2013), Andelique (2011), Dicroce (2011), Sofia (1999) — o si se privilegia la didáctica, como en González Amorena (2008), Bazán y Zuppa (2013), Zavala (2008), Vásquez Lara (2004), Barroso (2013)—. Hay otros, también, que no hacen jerarquización y reconocen que los docentes sostienen una diversidad de saberes que deben de ser utilizados para tomar decisiones prácticas, como Cerri (2013), Silva (2010), Nascimento (2010) y otros.

Aun en el tema de la relación entre teoría y práctica, es interesante notar que casi todos los textos si no la suponen como el gran problema de la formación docente, por lo menos la mencionan, pero no son todos los que presentan propuestas concretas, realizadas y evaluadas, de renovación de la formación docente. Los textos que presentan experiencias son los de Martínez (2004), Penna (2007), Schemes y Reichert (2007), Rodrigues (2010), Souto (2008), Zaslavsky (2010), Ranaletti (2011) y Bazán y Zuppa (2013). En parte, se puede decir que los textos de Cerri (2013), Barroso (2013) y Zavala (2008) a pesar de no hacer referencias directas a ello, se basan en sus propios proyectos (individuales o colectivos) de formación continuada o de renovación curricular. Es interesante notar que predominan las experiencias hechas desde un punto de vista de que cabe al Historiador crear conocimientos y materiales didácticos y ponerlos al alcance de los profesores de la educación básica, cómo son las de Martínez (2004), Penna (2007), Schemes y Reichert (2007), Ranaletti (2011) y Bazán y Zuppa (2013). Las demás intentan considerar la participación activa de los docentes en la elaboración y dirección de la producción de conocimiento, siendo que sólo Ana Zavala (2008) se les ofrece espacio total. De la misma manera, no todos son los que establecen conexión entre sus propuestas para la formación y el currículum que rige a los estudios de la educación básica. Quizás esto sea tan obvio que sea necesario mencionar. Sin embargo, hay textos que lo toman en cuenta con más vigor, como los de Martínez (2004),

Ricci (1998), Fonseca y Couto (2006), Oliva (2006), Reyes *et al.* (2013), Vásquez Lara (2004), Dicroce (2011), Sofia (1999) y González Amorena (2008).

De esa manera, parece que la presencia o no del protagonismo docente depende de cómo se comprende el profesor y su papel. Así, de los treinta y dos trabajos, se nota que veintiuno ofrecen una concepción amplia de formación. Como hemos visto, unos ofrecen más espacio a la historiografía y otros a la didáctica, pero parece existir un acuerdo, más o menos explicitado, de que el profesor aprende de muchas formas y que mueve muy distintos saberes para luego tomar decisiones en la práctica. Lo que parece difícil para muchos autores es valorar a esos saberes, porque no siempre las decisiones tomadas por los maestros y profesores son las que les gustaría que hubieran tomado.

Hemos dicho que predominan las referencias al profesor reflexivo, o crítico y reflexivo, o solamente crítico. No es frecuente que el texto no utilice esas ideas, directa o indirectamente (por ejemplo, al mencionar que se basa en pensadores como Nóvoa y Giroux, mismo que no escriba que los profesores son críticos). Cunha y Cardôzo (2011), Silva (2010), Fonseca y Couto (2006), Mesquita (2008), Nascimento (2010), Penna (2007), Pacievitch (2012), Guimarães (2013), Schemes y Reichert (2007), Cerri (2013), Souto (2008), Reyes et al (2013), Vásquez Lara (2004), Anelique (2011), Bazán y Zuppa (2013), Sofia (1999) y González Amorena (2008) hacen mención a la defensa de un profesor crítico, reflexivo, casi siempre apoyados en términos de la Pedagogía Crítica. Sostenidos en este referencial, parece que los investigadores esperan que los profesores tomen decisiones y firmen compromisos con la sociedad en que viven, para cambiar la enseñanza de la Historia y formar ciudadanos conscientes y transformadores. Para que eso sea posible, es importante que se estructure una formación que favorezca esta esperanza.

Si miramos a las críticas que hacen los textos, la formación tal y cual está no da cuenta de formar profesores críticos y reflexivos, pues en ella predomina la dicotomía entre teoría y práctica y, además, las experiencias no están cargadas de compromiso con la sociedad y con el futuro. No todos los textos valoran la existencia de un compromiso con el futuro, pero en casi todos se nota la presencia de cierto anhelo por el papel de la formación como promotora de la transformación del profesor y de la enseñanza de la Historia. Hay también otras formas de expresar la presencia de esperanza —o lo que preferimos llamar de utopías políticas y educacionales— en textos sobre formación de profesores.

Cunha y Cardôzo se preocupan con la presencia de estereotipos o de quimeras sobre la profesión de profesor de Historia, porque dificultan la comprensión realista de la tarea de enseñar Historia.

A abordagem da profissão na formação inicial, associada ao motivo da escolha da profissão, a memória de estudante, faz com que o graduando construa uma imagem de um «bom professor». Cria, portanto, um estereótipo, uma concepção idílica da relação educativa, que acaba por causar efeitos negativos ao profissional por considerar-se o único responsável pela eficácia docente. Esta visão da educação, que pretende mudar o mundo sem considerar o plano prático, o como fazer, cria tabus acerca de situações reais em sala de aula, como a da disciplina, a da avaliação. Em pouco tempo, percebe que tem limitações que o impedem de se enquadrar no modelo de «professor ideal» no qual se apoiou e criou expectativas durante o tempo da formação (Cunha & Cardôzo, 2011:157).

En este caso, las utopías que cargan los profesores son comprendidas como obstáculos a una formación centralizada en la práctica real de la enseñanza. Pero esta no es la posición más frecuente. Para Claudia Ricci, es imprescindible que el profesor de Historia conozca su compromiso social. Sin ello, no es posible pasar a la comprensión de las técnicas de enseñanza.

O que permeia toda essa diversidade [de pensamento del profesorado] (...) é a paulatina perda do significado do papel social do professor. (...) Se entendermos a questão educacional como fundamental num processo de consolidação democrática de um país, esse perfil explicita uma grave crise no que diz respeito à identidade dos professores atribuída pela coletividade perpetuada no imaginário social (Ricci, 1998:12).

Para Silva, la existencia de un compromiso social no es sólo una profesión de fe, sino una derivación lógica de su referencial teórico–metodológico.

Lembro aqui as reflexões de Henry Giroux, numa perspectiva em que pedagogia e cultura são campos de luta que se sobrepõem: «é preciso desenvolver programas nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia» (1997:196). Sinto que, cada vez mais, esse também é um componente essencial do currículo: não prescindir das potencialidades da transformação, da crítica e da reflexão na ação docente na contemporaneidade (Silva, 2010:153).

Pensamiento muy semejante se encuentra en Fonseca y Couto, que defienden la reflexión sobre la diversidad cultural en la formación docente: «*acreditamos que a idéia de multiculturalismo deve vir associada a um projeto de metamorfose social, um multiculturalismo que seja crítico e de resistência*» (2006:60). Bajo la perspectiva de la educación para las relaciones étnico–raciales, Oliva (2006) ubica la formación de profesores en un lugar utópico, defendiendo que es necesario combatir el racismo y las prácticas discriminatorias en Brasil y, por eso, es necesaria la información correcta sobre el África, los africanos y los afrobrasileños. Los cambios políticos y legislativos en la educación brasileña, añadidos a sus propias experiencias como formador de profesores lo hacen sostener esperanza.

Porém, acima de tudo, fica a expectativa de que o momento vivido em relação ao Ensino da História da África tenha longa vida, e, que nos permita, em um futuro não muito distante, pensar e enxergar a África com outros olhares, menos sobrecarregados de estigmas e preconceitos. Que a África ocupe sua posição ao lado dos outros continentes no esforço de compreender e investigar a trajetória e as realizações da humanidade. Inclusive nas escolas (Oliva, 2006:212).

Las ideas mencionadas por Bloch (2005) y Jacoby (2007) de miradas al futuro cargadas de esperanza se muestran muy claras en la citación de Oliva. Trabajos que utilizan de memorias y narrativas de profesores suelen sostener que los buenos profesores (sean lo que sean buenos profesores) hacen la diferencia en las escuelas. Hay una admiración por los que muestran dedicación, seriedad y compromiso (Lourenço, 2011). Un profesor no es solamente quien enseña, pero igualmente, quien aprende y transforma (Nascimento, 2010) y es papel da la formación incentivar a la innovación (Penna, 2007). Así, para perseguir los cambios en la enseñanza de la Historia, para adecuarla a los tiempos y a las necesidades de los jóvenes, son necesarios cambios en la formación para que se puedan cambiar las creencias y perspectivas de los profesores.

Em suma, o desafio da mudança na formação docente no Brasil, diante de sua tradição, vai muito além de mudanças curriculares, de ementas e cargas horárias de disciplinas, de alocação de programas em tal ou qual departamento ou faculdade. Trata-se de promover a mudança mais difícil, que é a mudança cultural, e fazer frente a concepções e posições pedagógicas aprendidas e ensinadas por muito tempo como as únicas válidas (Cerri, 2013:180).

Es importante saber Historia y otros contenidos. Pero no es suficiente. Se hace necesario crear una identidad propia para el curso de formación, donde el profesor no sea un misionario ni un improvisador y la práctica no sea vista de forma restricta al mundo escolar y al prácticum (Rodrigues, 2010). El cambio cultural de que trata Cerri (2013) es planeado con detalles por Barroso (2013) —su texto es bastante proyectivo— quien cree en la formación inicial y continua como instrumento fuerte en manos de los docentes para los cambios que, al menos, la Academia espera. No está claro, en los textos, si los cambios que proponen son los mismos que esperan los alumnos. Este punto se recupera apenas en el texto de Dicroce (2011).

La investigación de Souto (2008) trae resultados relevantes porque se trata de una experiencia curricular innovadora que fue investigada y evaluada desde puntos de vista bien distintos (de los profesores en formación, de los especialistas y de los directores de instituto que evaluaron el trabajo de los docentes). El autor percibió que la realización del curso cambió profundamente las vidas profesionales, las prácticas pedagógicas y la identidad personal de los docentes, que percibieron que las dificultades de estructura física y organizacional de las escuelas eran los mayores obstáculos para realizar las clases de la forma como han aprendido. La crítica a las condiciones de trabajo es frecuente en los textos sobre formación de profesores de Historia. Es como si la responsabilidad del docente por los cambios en la enseñanza de Historia se pusiera en suspenso mientras no haya condiciones dignas de trabajo en las escuelas. En la tesis de Simões (2013), los profesores de Historia noveles demuestran fuerte entusiasmo por las características emancipadoras de la enseñanza de la Historia, a pesar de conscientes de las dificultades económicas y sociales que han de enfrentar.

Son pocos los textos en dónde no haya ningún tipo de mención a utopías políticas o educacionales. Los de Caimi (2013) y Martins (2007) son ejemplos para el caso brasileño, mientras que los de Aquino (2013), Eiros y Pipkin (2000) y Bazán y Zuppa (2013) ilustran el tema para Argentina y Chile. Para Zaslavsky (2012), la opción por alimentar o no utopías depende del profesor, que puede elegir si va a ser un profesor conformador o un profesor emancipador. La tarea de la formación es ofrecer conocimientos y técnicas de enseñanza. En la interpretación de Ranaletti (2011), se nota la presencia de utopías en la medida en que se cree en el potencial transformador de la formación, siempre y cuando ofrezca estrategias prácticas de mejora.

La presencia de utopías políticas o educacionales es significativa también entre los autores argentinos, chilenos y uruguayos. Reyes, Campos, Osandón & Muñoz, de manera semejante a Ricci (1998) lamentan constatar, en sus investigaciones, que los profesores no demuestren compromiso político, que sería parte de la esencia de enseñar Historia o educación para la ciudadanía.

De esta manera, mientras la formación ciudadana que promueve el currículum oficial en los distintos niveles de escolaridad, ha apuntado en las últimas décadas a generar mayor disposición a participar, a la par de un conocimiento adecuado

del ordenamiento jurídico y una comprensión más o menos compleja de cómo transcurre la vida social a través del tiempo, paralelamente, entre los y las docentes, prima una concepción mixta de ciudadanía (maximalista/minimalista), con una clara tendencia a su versión minimalista. Esta entiende la formación ciudadana como aquella que lo lleve a la posibilidad concreta de insertarse a un sistema «ya dado», respetando sus normas, deberes y derechos e institucionalidad, más que a su transformación. En general, los valores asociados a esta concepción de ciudadanía, como la convivencia, el respeto, la diversidad y la tolerancia, obedecen a una comprensión neutral y a-histórica. Así, las evidencias muestran que en general no hay problematización en torno al tema del poder y su compleja configuración a través de las sociedades en el tiempo. Tampoco se los contextualiza históricamente (Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2013:233).

Una posición semejante se nota en Sofia, que lamenta que los futuros docentes no se impliquen en una visión de Historia para pensar el presente y transformarlo, lo que sería resultado directo de la influencia de la formación. «Sin embargo, la clase reflexiva y crítica así planteada presenta como condición necesaria la existencia de un docente formado en la reflexión y la crítica. El pensamiento del profesor influirá implícitamente en la implementación curricular; y el curriculum nulo de su formación se transformará en curriculum nulo de su transposición» (Sofia, 1999:61).

Vásquez Lara (2004), por su parte, también defiende que los profesores, además de enfrentar su papel social transformador, deben de ser preparados para ello. En su modo de ver, se hace necesario construir una nueva profesionalidad docente, para que los profesores se adapten a los cambios, sin sobrecargarlos con nuevas tareas. Se debe tener muy claro qué es de responsabilidad de los profesores y qué es de responsabilidad del Estado o de otras instituciones sociales.

Andelique (2011) está de acuerdo con la premisa de que hay que tener compromiso político y social para enseñar Historia. Además de lo básico, que es conocer bien Historia y evaluarla epistemológicamente para seleccionar los contenidos, es necesario reflejar sobre la «responsabilidad social y el compromiso ético y político que demanda su enseñanza» (Andelique, 2011:259) y pensar sobre su papel como profesor y sobre el papel de la educación (transformadora o reproductora) en la sociedad.

En la enseñanza de la Historia no se puede ser neutral ni imparcial. Por el contrario, exige discutir el rol y pensarse como actor social inserto en la realidad. Eso implica un compromiso con la sociedad de su tiempo, con el presente. Ser consciente del rol social que nos cabe como intelectuales críticos de la Historia lleva necesariamente a pensar sobre el uso público que hacemos del conocimiento que portamos (Andelique, 2011:260).

Las posibilidades políticas de reflejar sobre la docencia son alargadas en la visión de Ana Zavala, que cree que la reflexión sobre la práctica no puede dejar de ser política, pues implica la posibilidad de cambios — en el docente mismo y en su práctica.

El problema es que a la cantidad incontrolable de ejercicio del poder que implica de por sí el actuar, la posibilidad de llevar a cabo un proceso de investigación práctica le agrega otro componente: el poder de cambiar—se (que no es ni el poder de cambiar—te ni el de cambiar—los) de «forma», más allá de los marcos institucionales previstos a tales efectos. Por eso la investigación práctica de la práctica de la enseñanza es en definitiva una cuestión política (Zavala, 2008:259).

El último ejemplo viene de González Amorena (2008), que menciona a Hannah Arendt para justificar su perspectiva de que la educación significa preocupación con las futuras generaciones, con vistas a la autonomía y a la responsabilidad por los demás. Por esa razón que la asignatura de la Historia sigue siendo imprescindible a la formación de los jóvenes, justo por su papel iluminador y transformador.

Parece a los autores de este artículo que estos textos, a pesar de sus distinciones en temas de objeto de estudio y referencial teórico–metodológico y además de ser unos evaluaciones de experiencias, otros análisis curriculares y otros todavía ensayos teóricos, tienen unos puntos —muy sutiles— en común: creen que la profesión de enseñar Historia (o ciencias sociales) es muy importante para el futuro de la sociedad, por su potencial esclarecedor y transformador. Por eso nos parece importante la mención a Hannah Arendt en los textos de González Amorena (2008) y de otros. Para Arendt (2009), los que educan —padres y profesores— asumen la responsabilidad de proteger, enseñar y abrir espacio a los jóvenes, sin dejar de preservar los conocimientos (la tradición) de lo que la humanidad ha construido hasta el presente.

Esa idea deriva de los estudios de Arendt (1997) sobre el milagro que es la natalidad, el milagro que se sostiene en la tensión entre lo preservar y lo empezar. Que lo nuevo suceda es muy importante, puesto que el mundo solamente se renueva porque las novedades llegan. Sin embargo, lo nuevo tiene la tendencia a destruir lo que ya existe. Y la total destrucción no permitiría la continua mejora del mundo. Para Arendt (2009), los adultos y los jóvenes tienen una relación desigual —los adultos ya tuvieron su oportunidad para construir sus propios futuros y reciben a los jóvenes, que no saben todavía cómo es el mundo, pero que ya saben que nacieron en un mundo más viejo que ellos—. A los adultos cabe la tarea de presentar el mundo a los jóvenes y protegerles de una exposición prematura a las tomadas de decisiones típicas de la vida política de los mayores. Sin embargo, esta tarea no puede ser confundida con una imposición totalitaria de proyectos de futuro ya establecidos. Como responsables por el mundo, se lo presenta a los jóvenes y se abre espacio para que las nuevas ideas tengan espacio.

De esta manera, se cree que Hannah Arendt, a pesar de utilizar la palabra «utopía» en sentido negativo, conectándola al totalitarismo, no deja de pensar en utopías en el sentido pensado por la Escuela de Lecce, es decir, como un oasis de esperanza sobre el desierto de la incertidumbre que asombra la escuela desde —quizás— su construcción como institución moderna (Comenius, 2001).

En otros ensayos, Hannah Arendt (2004) profundiza su noción de responsabilidad y política donde se nota que lo nuevo, en política, depende de una propuesta que alguien hace entre sus iguales. El tema nuevo es puesto en discusión, en el espacio de libertad que es la esencia de la política en el pensamiento arendtiano. El que hace la propuesta tiene el valor cívico de ser un «iniciador», pero los resultados de sus propuestas no pueden ser anticipados, ya que se depende de la acción de los demás y de lo que hacen de la propuesta inicial.

En nuestros casos en análisis, los profesores reciben especial atención como herramientas de la utopía y representan el mundo de los adultos que protege y abre espacio a lo nuevo. Sin

embargo, se reconoce que deben de estar preparados para esto y se notan muchas afirmaciones sobre la importancia fundamental de la formación para que los docentes cumplan bien su papel. Pero, con la palabra «formación», ¿a quién o a quiénes se refieren los textos? Sería el momento de hacer la pregunta inicial: ¿quién asume la responsabilidad por el elemento «formación»?

El agente de la formación y la responsabilidad docente

La pregunta ha sido dirigida a los textos e intentamos reconocer en qué momentos se explica qué es o quiénes son los elementos que actúan en la formación de los docentes. Quizás la respuesta sea obvia y, por eso, no sea necesario formularla. Sin embargo, la reiteración de los problemas presentes en «la formación» de los profesores de Historia o de ciencias sociales nos obliga a prestar mayor atención al tema. Los debates realizados en el 25º Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona (8–10 de abril de 2014) demuestran incómodo con la proposición de las mismas soluciones y la constatación de que los mismos problemas siguen en el horizonte de los investigadores de didáctica de la Historia/ciencias sociales. Lo interesante es que influyentes pensadores como Linda Levstik, Joan Pagès y Pilar Maestro reiteraron que los profesores de Historia/ciencias sociales deben tener sus posiciones políticas y sus ideales de transformación en la línea de frente de sus tomadas de decisión didácticas (Pagès y Santisteban, 2014).

Los textos que tratan del tema curriculum parecen poner mayor atención al papel de la organización curricular a fin de que la formación ocurra de la forma como se propone. De manera muy conectada al valor atribuido al currículo, Vásquez Lara (2004), Reyes *et al.* (2013), Eiros & Pipkin (2000), Sofia (1999), Ricci (1998), Caimi (2013) y Cerri (2013) atribuyen un importante papel a las políticas públicas que orientan la formación de profesores, casi siempre con críticas severas a las propuestas gubernamentales, que casi nunca contemplan las propuestas hechas por el mundo académico. Por lo tanto, hay una primera disputa sobre el agente de la formación. ¿Serían los gobiernos o los académicos quiénes tendrían más protagonismo y poder de decisión sobre la formación docente?

Las respuestas dependen de los límites de análisis de los textos. El trabajo de Martínez (2004), por ejemplo, toma en cuenta las orientaciones de los *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* en Brasil, pero quien define lo que deben saber los profesores es la universidad que, a su vez, responde a las demandas de la sociedad. El trabajo de Ranaletti (2011), de otro lado, valora el papel del académico que transmite nuevos conocimientos a los futuros profesores, sin preocuparse con incursiones sobre las políticas públicas.

Por utilizar el tema de los saberes docentes o del profesor crítico y reflexivo, queda muy claro que el verdadero agente de la formación deberían ser el profesor y la profesora, quienes aprenden, reflejan sobre lo que aprenden y actúan de forma coherente. A pesar de reconocer, en el referencial teórico, que los profesores reflejan y crean sus propias teorías, en unos momentos parece que los autores de los textos tienen dificultades para comprenderlos cuando no están de acuerdo a las expectativas del mundo académico. Parece haber todavía un hueco entre los textos que valoran toda y cualquier experiencia docente —pero tienen dificultades

en proponer soluciones posibles a los problemas— y los que creen que los profesores todavía no piensan de la forma correcta o no se identifican como docentes críticos, investigadores, activos — y, por eso, hay que seguir invirtiendo en la formación dirigida a la criticidad, a la investigación, a la reflexión, etcétera.

Los textos que ofrecen resultados de experiencias prácticas e innovadoras de formación son los que suelen poner el formador universitario como parte de la cuestión. Sin embargo, las experiencias presentadas en este grupo de textos, en general, ofrecen al profesor un papel mucho más receptivo que activo, como en Martínez (2004), Penna (2007), Schemes & Reichert (2007), Zaslavsky (2010), Aquino (2013) y Ranaletti (2011). Es decir que hay experiencias que reconocen que los formadores universitarios son parte del problema, pero lo resuelven ofreciendo más contenido, o distintos contenidos a los docentes. Eso podría implicar en incoherencia con el referencial teórico sobre saberes docentes o formación crítico-reflexiva que se ha notado en la mayoría de los textos. Lo interesante es que los textos que presentaban experiencias concretas casi no mencionan autores como Tardif, Sacristán o Freire, pero están comprometidos con lo que consideran su responsabilidad, como investigadores y formadores: la transmisión de conocimientos a los futuros docentes.

Sin embargo, hay que reconocer que trabajos como los de Ricci (1998), Silva (2010), Fonseca & Couto (2006), Mesquita (2008), Guimarães (2013), Barroso (2013) y Reyes, Campos, Osandón & Muñoz (2011) escriben con claridad proposiciones que orientan la formación en un sentido mucho más dialógico y complejo que transmisor. Quizás sean más cuidadosos con lo que «todavía no» se puede decir, tal como quiere Jacoby (2007) y que sea papel del investigador poner las ideas a público y que el mundo haga con ellas lo que pueda, en el espíritu no totalitario ofrecido por Hannah Arendt (2004).

A pesar de ofrecer la «brisa anárquica» (Jacoby, 2007) de una utopía no cerrada en sí misma, ¿nos hacen faltan índices más concretos sobre los caminos que debe seguir la formación de profesores de Historia? Si creemos que los profesores son muy importantes como «responsables por el mundo» (Arendt, 2004), no sería interesante mirar con más atención a lo que pasa en las utopías de investigadores y formadores de profesores? Quizás una mirada aún más atenta a los textos nos ofrezca unas respuestas más seguras.

Para Silva (2010), debemos discutir y rehacer las mismas preguntas hasta que tengamos clarezas de lo que buscamos y proponer programas de formación inicial y continuada coherentes con nuestras creencias. Según Mesquita (2008), es necesario construir el campo de investigación de la enseñanza de la Historia en articulación entre práctica y teoría. En las batallas por una enseñanza transformadora, es imprescindible tornar la investigación cada vez más accesible a los profesores. Lourenço (2011) se muestra próxima a la perspectiva de Mesquita en lo que se refiere a aproximar investigación de enseñanza. Para Lourenço, se hace necesario escuchar las demandas de los docentes (a través de sus memorias de formación) para que se pueda escribir sobre qué y por qué piensan los profesores. Los docentes entrevistados en su investigación, profesores de Historia de los años 70, 80 y 90 del siglo XX se identificaban como buenos profesores, comprometidos y actualizados. Sin embargo, ni siempre sus prácticas habrían sido bien evaluadas por los formadores de profesores.

Esas investigaciones demuestran que quizás haya un hueco entre lo que creen profesores y formadores de lo que sea un buen profesor. Según Pagès y Gutiérrez (2014), investigaciones sobre pensamientos y prácticas de profesores muestran que los profesores discursan de acuerdo a lo que se les ha enseñado en la formación inicial, pero sus prácticas tienen otras naturalezas. Las propuestas de aproximación entre investigación y enseñanza tienen su valor justamente por ese motivo. Sin embargo, ellas también demuestran que sabemos poco sobre qué realmente influye en los profesores cuando toman decisiones prácticas.

«Todo está por hacer y todo es posible»

El verso del poema «Ara mateix» de Miquel Martí i Pol, inspira nuestras consideraciones finales. Las investigaciones sobre memorias, narrativas e Historias de vida de profesores de Historia demuestran que los profesores sostienen utopías políticas y educativas (Lourenço, 2011; Nascimento, 2010; Pacievitch, 2012). Hemos visto también que los investigadores están interesados en profesores que tengan desarrollado su compromiso social con el futuro de los jóvenes y de la enseñanza de Historia/ciencias sociales. Algunos hacen de ese compromiso la más importante de las premisas para ser profesor.

Sabemos también que la comunicación entre esos objetivos no es transparente. Quizás, las esperanzas de los investigadores no coincidan con las de los profesores, o las realidades de trabajo muy distintas de unos y de otros no favorezcan la aproximación. Inspirados por el aire utópico ventilado por los textos que orientan para el acercamiento y el diálogo entre investigadores y profesores de Historia/ciencias sociales, nos gustaría contribuir para esa aproximación, ampliando el conocimiento sobre qué piensan los profesores de Historia/ciencias sociales de Brasil, Argentina, Chile y Uruguay sobre política y sobre su potencial de impacto sobre el futuro de los jóvenes.

Se pretende hacer los cruces posibles entre preguntas tales como:

- En su opinión, ¿cuál es la importancia de la Historia en la formación para la vida de sus alumnos?, ¿cuál es su interés por la política?, ¿cómo es su participación política? (nunca, pocas veces, algunas veces, frecuentemente, siempre).
- En las elecciones, usted generalmente vota por candidatos y partidos de (izquierda, centro–izquierda, centro, centro–derecha, derecha).
- En sus clases, ¿en qué objetivos concentra usted la enseñanza de la Historia?

También podrán entrar en el plano de discusión cuestiones sobre religión y sobre problemas del presente y del futuro que enfrenta su país y el profesorado de Historia. Informaciones sobre el tipo de formación recibida, el sexo y el tiempo de experiencia docente también pasarán por la mirada de la investigación, siempre que su relieve se muestre importante.

Con esta investigación, se pretende dar un paso más en el conocimiento sobre la presencia de las utopías políticas y educativas en la formación de profesores de Historia/ciencias sociales y los sentidos y significados que atribuyen al tiempo y a su profesión. Como profesores de Historia de la educación básica que ya hemos sido e investigadores y formadores de profesores que ahora somos, deseamos desarrollar un diálogo respetuoso y fértil, que permita el espacio de libertad en que nace lo nuevo.

Referencias bibliográficas

- Andelique, C. (2011).** La didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de Historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados*, Nº 15.
- Aquino, N. (2013).** Formación docente en el área Historia: nuevas propuestas para viejas preocupaciones. *Cuadernos de Educación*, año 11, Nº 11.
- Arendt, H. (1997).** *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2004).** *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Arendt, H. (2009).** *Entre o passado e o futuro*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- Baczko, B. (1998).** Utopia. *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Anthropos Homem.
- Barroso, V. L. M. (2013).** Formação de professores em história no tempo presente: estágios de docência e Pibid: quais conexões? *Revista Latino-Americana de História*, Vol. 2, Nº 6.
- Basso, I. S. (1994).** *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história*. (Tesis doctoral inédita). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Bazán, S. & Zuppa, S. (2013).** El conocimiento didáctico puesto en práctica: opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia. *Revista de Educación*, año 4, Nº 6.
- Berriel, C. E. (2012).** Entrevista a Cristiane Kämpf. *Jornal da Unicamp*, ano XXVI, Nº 520.
- Bloch, E. (2005).** *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: EdUERJ, Contraponto.
- Boixader, A. (2004).** *Innovació en el currículum de Ciències Socials i formació del professorat: Una recerca—acció*. (Tesis doctoral inédita). Curso de Doctorat en Didáctica de les Ciències Socials, Departamento de Didáctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Bravo, L. (2002).** *La formación inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. (Tesis doctoral inédita). Curso de Doctorat en Didáctica de les Ciències Socials, Departamento de Didáctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Caimi, F. (2013).** A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, Vol. 2, Nº 6.
- Cerri, L. (2013).** A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. *História Histórias*, Vol. 1, Nº 2.
- Colombo, A. (2009).** La nuova linea dell'utopia. *Revista Morus*, Nº 6.
- Comenius, I. (2001).** *Didática Magna*. Fundação Calouste Gubelkian.
- Cunha, J. & Cardózo, L. (2011).** Ensino de história e formação de professores: narrativas de educadores. *Educar em Revista*, Nº 42.
- Dias—da—Silva, M. H. (1998).** O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos Cedex*, Vol. 19, Nº 44.
- Dicroce, C. (2011).** La formación del profesor en Historia en la provincia de Buenos Aires, 1990—2010. *Clío & Asociados*, Nº 15.
- Dubois, C.—G. (2009).** *Problemas da utopia*. Campinas: Unicamp — IEL.
- Eiros, N. & Pipkin, D. (2000).** Universidades e institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de Historia. *Clío & Asociados*, Nº 5.

Fonseca, S. & Couto, R. (2006). Formação de professores/as e ensino de história: a perspectiva multi-cultural em debate. *Linhas Críticas*, Vol. 12, Nº 22.

Furter, P. (1974). *A dialética da esperança: uma interpretação do pensamento utópico de Ernest Bloch*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

González Amorena, M. (2008). *Los profesores y la Historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

Guimarães, S. (2012). Formação de professores de história: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Cadernos de História da Educação*, Vol. 11, Nº 1.

Jacoby, R. (2007). *Imagem Imperfeita: pensamento utópico para uma época antiutópica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Lourenço, E. (2011). *Professores de História em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista (1970–1990)*. (Tesis doctoral inédita). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Martínez, P. (2004). Laboratório de História e meio ambiente: estratégia institucional na formação continuada de Historiadores. *Revista Brasileira de História*, Vol. 24, Nº 48.

Martins, M. C. (2007). Currículo e formação de professores de história: uma alegoria. *Educação em Revista*, Vol. 45.

Mesquita, I. (2008). *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. (Tesis doctoral inédita). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

Nascimento, T. R. (2010). Memórias de professores de História: considerações sobre formação inicial e constituição do «saber docente». *Outros Tempos*, Vol. 7, Nº 10.

Oliva, A. R. (2006). A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. *Estudos Afro-Asiáticos*, Vol. 28, Nº 1–3.

Pacievitch, C. (2012). *Responsabilidade pelo mundo: utopias político-educacionais na formação de professores de História em Barcelona e São Paulo*. (Tesis doctoral inédita). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Pagès, J. & Gutiérrez, M. (2014). La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes interdisciplinares. En: Pagès, J. & Santisteban, A (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB.

Pagès, J. & Santisteban, A. (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB.

Pagès, J. (1993). *El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de Ciències Socials del Cicle Superior d'EGB a Catalunya*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Paim, E. A. (2005). *Memórias e experiências do fazer-se professor*. (Tesis doctoral inédita). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- Penna, R. (2007).** Formação de professores e ensino privado noturno: uma breve reflexão sobre cursos superiores de História. *Opsis*, Vol. 7, Nº 9.
- Piozzi, P. (2007).** Utopias Revolucionárias e Educação Pública: rumos para uma nova «cidade ética». *Educação & Sociedade*, Vol. 28, Nº 100.
- Quarta, C. (2009).** Livelli del pensiero utopico: antropologia, storia, letteratura. *Revista Morus: Utopia e Rinascimento*, Nº 6.
- Ranaletti, V. (2011).** Un abordaje para la problemática de la comprensión de texto en la formación de profesores de Historia. *Clío & Asociados*, Nº 14.
- Reyes J. L.; Campos M, J.; Osandón M, L. & Muñoz L, C. (2013).** El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios pedagógicos*, Vol. 39, Nº 1.
- Ricci, C. (1998).** Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, Vol. 18, Nº 36.
- Rodrigues, C. (2010).** Ambiguidades, dilemas e perspectivas na formação de professores de história. *Fatos & Versões*, Vol. 2, Nº 4.
- Schemes, C. & Reichert, I. (2007).** Formação de professores de história em um projeto de articulação com a escola de aplicação: relato de uma experiência. *Opsis*, Vol. 7, Nº 9.
- Silva, C. B. (2010).** Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente em História. *Educação em Revista*, Vol. 26, Nº 1.
- Simões, R. L. (2013).** *Formação de professores de história: práticas e discursos de si*. (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Soares, O. P. (2008).** *A atividade de Ensino de História: processo de formação de professores e alunos*. Araraquara: Junqueira&marin.
- Sofia, P. (1999).** El curriculum nulo de la formación de profesores de Historia. *Clío & Asociados*, Nº 4.
- Souto, P. H. (2008).** *É como se tivesse a roça e faltasse a enxada: formação em serviço de professores de história no interior sergipano*. (Tesis doctoral inédita). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Vásquez L. N. (2004).** *La formación del profesorado de Historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el marco de la Reforma Educacional*. (Tesis doctoral inédita). Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales y Espacios de Comunicación. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Villaquirán, T. (2008).** *La enseñanza de la Historia en la escuela básica venezolana: visión del profesorado*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Zaslavsky, S. (2010).** *Formação inicial de professores de história e a tomada de consciência das relações espaço-temporais*. (Tesis doctoral inédita). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Zavala, A. (2008).** La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. *Clío & Asociados*, Nº 12.