

# **La formación docente del profesor de historia como formador docente.**

## **Trayectorias, tradiciones y (viejas) tensiones en la formación.**

Nuñez Sonia.

Cita:

Nuñez Sonia (2013). *La formación docente del profesor de historia como formador docente. Trayectorias, tradiciones y (viejas) tensiones en la formación. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1126>

**XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia**  
Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2 al 5 de octubre de 2013

Mesa 129: Enseñanza, formación docente y divulgación histórica: nuevos temas, problemas, sujetos y formas de hacer historia

Coordinadores: Gonzalo De Amézola, María Paula González, Valeria Morras

**LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR DE HISTORIA COMO  
FORMADOR DOCENTE.**

**Tradiciones y (viejas) tensiones en la formación.**

**Sonia Núñez**

FFyL- UBA/ CePA/ IFD Normal 7

[sonianunez@filo.uba.ar](mailto:sonianunez@filo.uba.ar)

**Resumen**

“*A mí nadie me preparó para esto*”. Así titulaba su ensayo final, escrito luego de las prácticas de enseñanza, un ex alumno de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia (FFyL-UBA). ¿Qué es “*esto*” a que refiere el título? Se refiere a enseñar. Dicho de otro modo sería: *A mí nadie me enseñó a enseñar*. Esta reformulación da lugar a algunos interrogantes iniciales: ¿Qué saberes son necesarios para enseñar historia? ¿El saber disciplinar? ¿El saber de la práctica?

Estos interrogantes señalan una tensión que no es nueva, por el contrario forman parte de la matriz originaria de la formación profesoral, atravesada desde su origen por la tradición académica: “Lo esencial en la formación es que conozcan sólidamente la materia que enseñan. La formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza la formación de los docentes” (Davini, 1995:29) Esta tensión no ha sido resuelta. Sin embargo, ante a los desafíos actuales que demandan nuevas formas de hacer historia y nuevos contenidos para la enseñanza, nos encontramos también con el imperativo de hallar *nuevas formas de enseñar historia*. En esta ponencia, antes que en las *nuevas formas*, interesa detenernos en la cuestión acerca del *enseñar historia* y en los *saberes necesarios para enseñar a enseñar historia*.

Tomando como punto de partida que *saber historia no es suficiente para enseñar historia*, interesa aquí abordar la cuestión de los saberes necesarios para formar a los profesores de historia hoy y avanzar sobre los interrogantes iniciales problematizando la cuestión acerca de la formación de los profesores de historia como formadores docentes. Dicho de otro modo, interesa en particular identificar qué saberes configuran las

prácticas del profesor formador docente en enseñanza de la historia a diferencia del profesor de historia “a secas”.

Algunos interrogantes que orientarán esta presentación serán *¿qué saberes son necesarios saber para enseñar historia y para enseñar a enseñar historia? ¿Cómo construyen esos saberes los profesores y/o formadores docentes? ¿Qué lugar ocupa la reflexión y la construcción del saber acerca de la enseñanza en la formación inicial? ¿De qué modo lo favorece u obstaculiza?* Algunas dimensiones que cruzarán el análisis serán: las *tradiciones y tensiones* en la formación docente de profesores de historia; el lugar de los *saberes acerca de la enseñanza*.

## Introducción

Desde hace algún tiempo, con algunos integrantes del equipo de la cátedra<sup>1</sup>, preocupados por la formación docente venimos impulsando diversas acciones para tratar de *acompañar mejor* a nuestros alumnos en el tránsito por las prácticas de enseñanza, con el propósito de que resulten una experiencia significativa sobre la que puedan sostenerse en sus primeros desempeños. Algunas de estas acciones las hemos comentado en otros trabajos, presentados en otras de estas jornadas y/o en congresos de formación docente. Sin embargo, por las características de estos eventos, en muchas ocasiones nos hemos quedado con la sensación de escaso diálogo en las mesas de enseñanza de la historia o de formación docente; y en nuestro propio lugar de trabajo estos temas parecieran no ser de competencia de la comunidad académica de historiadores y profesores de historia, por lo cual el diálogo se torna casi inexistente.

En relación con esto, una cuestión que creemos obstaculiza el debate para mejorar dicha formación tiene que ver con el relegamiento de la formación docente a la cursada de materias pedagógicas en el último año de la carrera. En sentido contrario, sostenemos que la formación docente debe ser una dimensión que atraviese todas las asignaturas y no una cuestión que incumbe sólo a pedagogos y didactas.

El profesorado de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se compone de un ciclo de formación que consta de dos asignaturas: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia, que los estudiantes suelen cursar al final de la carrera o antes de continuar con la licenciatura; y en ellas queda reducida la formación docente. Tal como Finocchio y Andrade han señalado en otro trabajo, “las reflexiones sobre la enseñanza de la historia son casi privativas a estos últimos espacios curriculares”. (Finocchio y Andrade, 2007)

El título que otorga la FFyL es el de Profesor en Enseñanza Media y Superior. La mayor parte de los estudiantes que se gradúan como profesores de historia se desempeña luego como docentes en escuelas medias. Otros, logran acceder a algún cargo de ayudante en alguna cátedra de la misma facultad. Un tercer grupo, menos visible, luego de un tiempo de *enseñar historia* en las escuelas medias logra insertarse en los profesorados de

---

<sup>1</sup> Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia de la FFyL de la UBA (Prof. S. Finocchio)

formación docente<sup>2</sup>, fundamentalmente en los profesorados que forman maestros para la enseñanza en el nivel primario. Y un cuarto grupo se inserta en los profesorados que forman profesores de historia para el nivel medio<sup>3</sup>. En el caso de los últimos dos grupos deben *enseñar a enseñar historia*, por lo cual podemos decir que se transforman en *formadores de futuros formadores*.

A partir de estos hechos de la realidad educativa, en este trabajo proponemos reflexionar alrededor de algunos interrogantes que entendemos nos interpelan en tanto formadores de futuros formadores en la universidad: ¿Qué rol ha cumplido históricamente y cumple hoy la FFyL en la formación de profesores? ¿De qué modo continúan vigentes y cómo impactan las viejas tensiones (y tradiciones) en la formación docente y de modo particular en la formación de los profesores de historia? ¿Qué saberes son necesarios para enseñar historia? ¿El saber disciplinar? ¿El saber de la práctica? ¿Qué lugar tienen estos saberes en los planes de estudio de las carreras de historia? ¿Cómo formamos a los futuros profesores de historia para enseñar? ¿Qué formación pedagógica reciben en su paso por la formación inicial? ¿Resulta suficiente saber historia para formar a otros futuros profesores de historia o maestros de grado? ¿Qué saberes necesarios para *enseñar a enseñar* - es decir para formar docentes- están ausentes en la formación inicial? ¿Qué lugar ocupa la reflexión sobre el saber acerca de la enseñanza de la historia en la formación inicial?

En torno a estos interrogantes presentaré a continuación algunas reflexiones organizadas a través de los siguientes ejes: I- Las viejas tensiones (y tradiciones) en la formación de profesores para el nivel medio; II- La formación de los profesores de historia y los saberes necesarios para *enseñar historia*; y III- La formación de los profesores de historia como futuros/posibles formadores docentes.

### **I-Las viejas tensiones (y tradiciones) en la formación de profesores para el nivel medio**

Desde los orígenes de la formación docente de profesores para el nivel medio -y luego también para el superior-, encontramos dos tensiones que la atraviesan. Una es la que

---

<sup>2</sup>Este grupo se ha engrosado en los últimos tiempos con muchos jóvenes profesores, muchos de ellos con escasa y hasta nula experiencia en la escuela media.

<sup>3</sup> Hasta mediados de los 90, los profesores de los Institutos Superiores del Profesorado (ISP) eran graduados de la misma casa de estudios y había mucho recelo en ello (Davini, 1995). Hoy habría que revisar esta composición debido a la designación por concurso de antecedentes en los que la formación universitaria y los posgrados suman puntaje.

tiene su origen en la discusión acerca de quienes se adjudicaban el derecho de enseñar por cuestión de idoneidad y quienes lo hacían por cuestión de acreditación: graduados universitarios sin formación docente, es decir doctores o *ilustrados* por un lado y profesores *titulados* por otro. La otra tensión es la que tiene su origen en la discusión acerca de cuál debía ser el *núcleo central* de la formación docente: la formación disciplinar o la formación pedagógica.

### ***1- Doctores vs. diplomados***

Desde los orígenes de la enseñanza secundaria encontramos a la Universidad como la proveedora “natural” de profesores para los Colegios Nacionales, quien “tenía el monopolio de la formación de los profesores para la enseñanza media y, evidentemente, de los profesores de la universidad” (Davini, 1995:30)

El decreto presidencial de Mitre de 1863 que establece la creación de los colegios nacionales –entre ellos el Nacional de Buenos Aires- es considerado como el fundador de la enseñanza media bajo la órbita del Estado Nacional. Con un sentido político, elitista, positivista y con planes enciclopedistas -cuyo fin era preparar para el ingreso a la universidad y producir doctores hábiles para la dirigencia política y para la administración pública- se crean colegios nacionales en distintas capitales de provincia. En este sentido, en la revista oficial del sistema educativo de la época puede leerse: “El objeto primordial de los colegios nacionales es dar instrucción a la juventud estudiosa, devolviendo todos los ramos aprendidos en la escuela primaria y a la vez preparar el ingreso a los estudios superiores” (El Monitor de la Educación, 1888:145)

Desde el inicio fueron los graduados universitarios (o “doctores”) quienes, naturalmente, se transformaban en los docentes de esta escuela preparatoria para la universidad. Estos docentes pertenecían al mismo estrato social que los alumnos a quienes debían formar y para el cual se los formaba: *la élite oligárquica*. Ser profesores universitarios señalaba entonces la pertenencia social a la oligarquía. (Pinkasz, 1992)

Hacia fines del siglo XIX, con la expansión cuantitativa de la escuela secundaria por el ingreso de sectores medios a ella, los colegios nacionales comienzan a perder su función de escuela preparatoria (Pinkasz, 1992), dando lugar a la creación de diversas modalidades de educación media. Esta expansión del nivel modifica también “su carácter de élite y de preparatorio para la universidad, para transformarse

progresivamente en un nivel del sistema educativo que permitirá una inserción laboral directa en el sector terciario de la economía, y posteriormente –con la creación de las modalidades técnicas- en el sector industrial” (Dicker y Terigi, 1997:48) En el marco de estas transformaciones, aumenta la demanda de profesores para la escuela media y también aparece la necesidad de un profesorado especializado, dado que el cambio cualitativo de los sectores ingresantes no justificaba un profesorado exclusivamente de origen universitario.

En esa dirección hacia 1904, comenzó a funcionar en Buenos Aires un “Seminario Pedagógico” como instancia específica para la preparación profesional de profesores para la enseñanza media. Dicho seminario respondía a dos decretos presidenciales de 1903 que establecían los requerimientos para obtener el título de Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial, que contemplaba un curso de “pedagogía especial” cuyo propósito era “brindar a los graduados universitarios la metodología especial de cada asignatura, junto con la práctica de la enseñanza”. (Ramallo, 2006, s/p) Sobre la base de este seminario, a fines de 1904 por decreto de Quintana<sup>4</sup>, se creó el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, hoy I.S.P Joaquín V. González. (Ramallo, 2006) En sus inicios el Seminario Pedagógico<sup>5</sup> formaba en pedagogía a graduados universitarios para el desempeño docente en el nivel medio. Con el tiempo fue aceptando bachilleres de los colegios nacionales y los graduados universitarios fueron desapareciendo entre sus filas.

Así, a partir de 1905, con profesores contratados de Alemania, el Instituto Nacional del Profesorado Secundario (INPS) comenzó a organizar los cursos teóricos-prácticos para los aspirantes al diploma de Profesor en Enseñanza Secundaria en diversas materias, entre ellas Historia. Al mismo tiempo estableció que correspondía a los *diplomados* de las distintas facultades la enseñanza de las distintas materias en los colegios nacionales y en los institutos especiales; de este modo la enseñanza de la historia –entre otras asignaturas- corresponde a los diplomados de la Facultad de Filosofía y Letras y de las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales.

---

<sup>4</sup> Decreto presidencial, diciembre 1904. Disponible en el sitio web del ISP Joaquín V. Gonzalez: <http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/instituto/decreto.html>

<sup>5</sup> Hasta entonces existían dos circuitos en el campo de la educación: el bachillerato-universidad y el normal-escuela primaria. (Pinkasz,1992)

Finalmente el decreto señaló los requisitos para el ingreso a los cursos teóricos-prácticos del INPS, entre ellos: “ser diplomado en alguna de las facultades o institutos especiales (...)” [y poseer] “(...) certificado de aprobación en Ciencia de la Educación expedido por la Facultad de Filosofía y Letras”.<sup>6</sup> De la lectura del decreto se desprende que la duración de los cursos mencionados era de dos años. Hacia 1920 la duración era de 4 años y tenía un carácter pos-secundario, pues se articulaban luego de 4 años de estudio en la escuela normal.

Entre 1907 y 1908 el INPS funcionó como un anexo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, creada en 1896 como “resultado de una preocupación de las autoridades sobre el rumbo que tomaba la Universidad como dadora de títulos, rumbo que se desea modificar con esta creación pensada para ser un centro de alta cultura científica y literaria”<sup>7</sup>. Hacia 1920 dicha facultad diseña un plan de estudios destinado a la *formación de profesores de segunda enseñanza* y en 1927 crea su Instituto de Didáctica cuya función era la organización y dictado de materias del área, creación que responde a la necesidad de la formación docente para el nivel medio en un ámbito específico<sup>8</sup>. (Sinisi, L., 2012)

Volviendo atrás, la creación de los INSP dio lugar a un nuevo sujeto social: el *profesor diplomado*. Este sujeto formará parte de un nuevo grupo ocupacional que se diferenciará de los *doctores* por su origen de clase. El diploma certificaba una formación específica y comenzará a ser “esgrimido por los nuevos profesores como argumento central en sus reivindicaciones por un mayor espacio dentro del campo de la docencia secundaria”. (Pinkasz, 1989:67)

Hacia 1903 los *doctores* crearon la Asociación Nacional de Profesores, cuyo fin era la disputa por el control del campo de la enseñanza. En 1908 los *diplomados* crean el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria, agrupando sólo a la docencia profesional, cuyo fin era la defensa de los títulos otorgados por los Institutos y en definitiva el derecho a ocupar los cargos, hasta entonces monopolizados por los

---

<sup>6</sup> Decreto presidencial de Quintana (op.cit)

<sup>7</sup> ([http://www.uba.ar/institucional/uba/edificios/univ\\_inv.pdf](http://www.uba.ar/institucional/uba/edificios/univ_inv.pdf))

<sup>8</sup> Exceptuando la Universidad de La Plata, recién hacia mediados de la década de 1950 las universidades comienzan a expedir títulos docentes en “respuesta a una demanda específica como fue la de brindar la capacitación docente a profesionales que debían desempeñarse al frente de aulas de la propia universidad así como de los institutos terciarios” (Cámpoli, 2004:17)

graduados universitarios. Estos dos grupos entrarán en conflicto por la hegemonía del campo y por la legitimación de la docencia para el nivel medio, poniéndose en discusión el objeto que otorgaba legitimidad al ejercicio de la enseñanza: el origen de clase o una formación específica. Dicho de otro modo, en el conflicto están en juego dos tipos de capital diferentes, uno “incorporado”, al que se accede por pertenencia de clase y otro “institucionalizado”, al que se accede mediante la diplomatura. (Pinkasz, 1992) Mientras que los *doctores* ponderan la “ilustración” – el saber de la disciplina- y el “talento” –que sostienen se adquiere en la práctica- como atributos legítimos para el ejercicio de la docencia, los *diplomados* valoran la formación profesional específica, es decir la formación pedagógica. Así entre los argumentos para su defensa estos últimos sostenían que “uno de los principales motivos por los cuales la Escuela Secundaria no se ha enterado del adelanto realizado en los métodos de enseñanza es que los profesores de instrucción secundaria poseen en su mayoría título universitario, sin estudios pedagógicos”<sup>9</sup>(Pinkasz, 1989:72)

Esta tensión entre *doctores* y *diplomados* no sólo está atravesada entonces por un conflicto ocupacional entre profesionales y no profesionales, sino por un conflicto de poder entre dos sujetos sociales que poseen capitales culturales diferentes. (Pinkasz, 1992) En un segundo plano, detrás de esta tensión subyace la discusión acerca de los saberes necesarios para enseñar, como puede observarse en el decreto de Quintana antes mencionado:

“Que para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que *éste sepa todo lo que debe enseñar* ni *más de lo que debe enseñar*, sino que es necesario que sepa *cómo ha de enseñar*, porque lo primero puede obtenerse con en el estudio individual ó en institutos secundarios ó universitarios superiores; pero la última condición sólo es posible adquirirla en el estudio metódico y experimental de la ciencia de la educación (...)”<sup>10</sup>

En la actualidad, en tanto la universidad “sólo parcialmente logra convertirse en un ámbito generador de nuevos conocimientos a través de la producción científico-técnica”, (Donato, s/pag.) muchos graduados universitarios, profesionales noveles,

---

<sup>9</sup>Nota al Sr. Ministro de Justicia e Instrucción Pública: Juan de la Campa, mayo 27 de 1929- , citado en Pinkasz, 1989:72

<sup>10</sup> Art. 3ro del decreto presidencial de Quintana, 1904 (op.cit)

optan por la docencia como una salida laboral inmediata e interesante. En la carrera de Historia de la FFyL de la UBA “según datos de la Secretaría de Asuntos Académicos, entre 1999 y 2009, fueron expedidos 529 títulos de profesores y 108 de licenciados” (Massone, 2012, s/p). No obstante estos números, podemos sostener que la tradición en la formación de *doctores o ilustrados* continúa vigente, pues un recorrido por los programas y los discursos profesoriales de esta casa de estudios nos señala que los estudiantes se forman bajo un discurso dirigido más a futuros historiadores que a docentes y que valora más la investigación que la enseñanza como ámbito de incumbencia natural de los futuros graduados. Tenemos entonces un discurso que subraya la formación del investigador –aunque creemos tampoco se forma a los estudiantes en ese sentido- pero una titulación que va en sentido contrario, pues como ya hemos señalado la diferencia entre uno y otro título son dos materias del campo de la didáctica. ¿Titular profesores con escasa formación docente será la manera encontrada para librar aquella vieja batalla por la inserción de sus graduados y asegurarse la hegemonía del campo?

Muchos de esos graduados como profesores se desempeñan como docentes no sólo en el nivel medio, también lo hacen en las diversas instituciones de educación superior, entre ellas las de formación docente. En ellas no sólo enseñan historia, también ocupan los distintos espacios de formación docente en asignaturas como Didáctica de la Historia y Prácticas de la Enseñanza, Enseñanza de la Historia y Enseñanza de las Ciencias Sociales. Teniendo en cuenta esto y la escasa la formación pedagógica que reciben nuestros estudiantes de historia en su paso por la facultad –a lo que haremos referencia en el próximo apartado-, queremos finalizar este punto dejando abiertos algunos interrogantes alrededor de los cuales creemos que tanto quienes formamos parte de las materias específicas de la formación docente en las carreras de historia como también el cuerpo académico en su conjunto, es necesario un debate: ¿Están en condiciones nuestros graduados como profesores de historia para *enseñar y para enseñar a enseñar*? ¿Está la FFyL-UBA realmente formando docentes o sólo está expidiendo títulos de profesores?

## ***2-Formacion disciplinar vs. formación pedagógica***

*¿Qué saberes son necesarios para enseñar historia? ¿El saber disciplinar? ¿El saber de la práctica?* Estos interrogantes no son nuevos en el ámbito de la formación docente,

sin embargo las reflexiones expresadas en sus ensayos finales por distintos estudiantes de nuestra cátedra -al finalizar sus prácticas de enseñanza-, ponen constantemente sobre la superficie otra vieja tensión: *formación disciplinar vs. formación pedagógica*, debate que podemos mirar como la otra cara de la tensión ilustrados vs. diplomados.

Esta tensión podemos resumirla en las siguientes posturas: por un lado, quienes sostienen que para enseñar sólo es necesario saber lo que se va a enseñar, o como sostiene Wagensberg “La pedagogía no es un conocimiento, es un aspecto de cualquier tipo de conocimiento, un aspecto que se deriva de la transmisibilidad íntima e indisolublemente ligada a su creabilidad” (Wagensberg, 1993:95). Y por otro lado, quienes defienden el lugar de la pedagogía en la formación docente, como sostienen Hernández y Sancho: “para enseñar no basta con saber la asignatura” (Hernández y Sancho (1994:24) o dicho de otro modo ser experto en una disciplina no implica ser experto en la enseñanza y esto tiene que ver con “razones relativas a la tarea a desarrollar en la escuela y por la problemática que encierra la propia constitución de los saberes a enseñar”. (Hernández y Sancho (1994:24)

La *formación pedagógica* puede reconocerse como una marca fundacional de los Institutos del Profesorado Secundario. Entre sus propósitos originales encontramos los siguientes:

“brindar a los estudiantes un elevado nivel académico y fuerte formación pedagógica, como instancia específica de formación de profesores, frente a la acción difusa de la universidad; dedicación exclusiva de la docencia del profesor de enseñanza media; designación de profesores por cátedra y concurso de antecedentes; formación de un grupo profesional capaz de ejercer un papel decisivo en la determinación de políticas del nivel secundario” (Anales del INSP, 1920, citado en Davini, 1995:87).

En cuanto a la *formación disciplinar*, esta ha permanecido con fuerza en la formación de profesores de enseñanza media (y luego también superior), particularmente en las universidades, de la mano de la *tradición académica*, de fuerte influencia positivista, sosteniendo su legitimidad en el argumento de que “el dominio de una materia [conocimiento disciplinario...] es lo más importante en la formación de un profesor y

que los cursos de ciencias de la educación obstaculizan la consecución de este objetivo fundamental” (Flexner, 1930, citado en Davini, 1995).

Un recorrido histórico por los planes de estudio de la formación docente en FFyL nos permite reconocer la presencia (y vigencia) de esa tensión formación disciplinar vs formación pedagógica. Creada en un comienzo como Facultad de Humanidades la FFyL “comprendía 4 años de estudio y después del tercer año de cursada se podía obtener el título de licenciado y a partir del cuarto el de doctor. Las primeras disciplinas que se enseñaron fueron: filosofía, literatura, historia, geografía y ciencias de la educación” (Sinisi, 2012: 3).

A partir de 1912 nuevos planes de estudio otorgarán el título de *Doctor o Profesor* para la carrera de historia y otras. Hacia 1936 “se crea el Profesorado en Pedagogía para la Enseñanza Media, en el que se cursaban Historia de la Educación, Ciencias de la educación, dos seminarios sobre problemas fundamentales de la Pedagogía actual, Legislación Escolar y Metodología General y Práctica de la Enseñanza de la Pedagogía” (Sinisi, 2012: 4)

Hasta mediados de la década de 1950 los títulos que se otorgaban fueron los de: “Doctor en Filosofía y Letras y el de **Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial** en cualquiera de sus especialidades cursadas (...) después se establecieron las Licenciaturas” (Sinisi, 2012: 5).

Hacia 1966 la carrera de Historia contará con su profesorado propio, con orientación en Historia Argentina y Americana y con orientación en Historia Social o Económica. Por entonces, las materias que componían el profesorado eran: Pedagogía, Psicología de la niñez y de la adolescencia, Didáctica General y Práctica de la Enseñanza. (Sinisi, 2012)

A partir de las intervenciones que sufre la Universidad durante la dictadura del 76, se cambian los planes de estudio del profesorado en la FFyL reduciéndose las materias específicas de la formación docente sólo a: Didáctica General y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza. (Sinisi, 2012) Y el título que se otorga a partir de entonces fue el de “Profesor en Enseñanza Normal y Especial en Ciencias Históricas”. En relación con ese relegamiento que sufre la formación pedagógica, resulta de interés traer el comentario que Massone realiza a partir del análisis de un programa del año 1981 que “está titulado Didáctica especial y prácticas de la enseñanza, pero los contenidos aluden

a la enseñanza de Historia específicamente (el primer ítem del programa es “La Historia”)” (Massone, 2012 s/p)

Con la normalización universitaria iniciada en 1983 se reglamentó el funcionamiento de estos cursos pero sin introducir cambios sustanciales. El plan no modificó lo relativo a la formación docente y las materias para el “profesorado” continuaron siendo las mismas:

“tanto en el plan de 1976 como en el de 1985, las materias pedagógicas o del profesorado corresponden a 6% del plan de estudios, persistiendo la desproporción entre el número de materias dedicados a la formación general y a los saberes disciplinares en relación con los pedagógicos y didácticos.” (Massone, 2012 s/p)

Estos datos nos permiten sostener, como ya lo hemos señalado en otro trabajo, que en la carrera de Historia de la FFyL UBA “la formación en pedagogía no está contemplada; las didácticas tienen un lugar marginal y las materias específicas de la formación disciplinar dialogan poco con la formación docente; estructurando perfiles profesionales pocas veces centrados en la docencia” (Andrade, Massone y Núñez, 2008)” No obstante este escaso dialogo con la pedagogía, el plan de estudios actual de la carrera vigente desde 1992 reemplaza el título anterior por el de Profesor en Enseñanza Media y Superior y señala respecto de las incumbencias que “los egresados de ambos títulos (profesor y licenciado) podrán desempeñarse en la docencia media, terciaria y universitaria”<sup>11</sup>, es decir agrega a los planes anteriores la habilitación para el ejercicio de la enseñanza en el nivel superior.

El recorrido realizado por los diversos planes nos permite reconocer que detrás de ellos subyace la idea de que lo importante en la formación docente es el dominio de la disciplina, *es decir lo esencial es el saber a enseñar y no el saber sobre la enseñanza*. Estas ideas de la tradición académica también pueden verse en los planes de estudio de formación docente de profesores de enseñanza media de diversas universidades que “incluyeron un fuerte acento en las disciplinas de su especialidad y donde las asignaturas pedagógicas ocuparon un lugar secundario en bloques no articulados con los contenidos disciplinarios, enciclopédicos en muchos casos” (Barco, 1994) En la misma

---

<sup>11</sup> Disponible en el sitio web Filo UBA Dtpo de Historia:  
<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/historia/>

dirección, el informe de la IESALC<sup>12</sup> señala que en muchas universidades “los planes de estudio de un profesor o de un licenciado comparten en la mayoría de las universidades el mismo plan de estudio, diferenciándose únicamente por la terminalidad, -ciclo pedagógico o tesis de licenciatura-.” (Cámpoli, 2004:17) Vale señalar que esta tradición además continúa vigente en los discursos de profesores que acentúan la idea de que “la formación pedagógica carece de rigor científico y puede conseguirse en la práctica” (Massone, 2012 s/p)<sup>13</sup>

Para avanzar en el desarrollo de nuestro planteo, creemos significativo traer aquí la reflexión de un estudiante luego del tránsito por sus prácticas de enseñanza,

“A mí nadie me preparó para esto. Evitar que esto se convierta en un cúmulo de palabras brotadas de impotencias vividas. Intentar una reflexión sobre un eje, que se adelanta en el título de estas páginas. Una afirmación, sin duda compartida por muchos, que es también una valoración. Y una afirmación que puede servir de justificación, o más llanamente de excusa. O aliviar ciertas presiones: “voy a hacer mi mejor intento, pero téngase en cuenta que yo me prepare para otra cosa”. No atañe elucidar aquí que es esa otra cosa para la cual me/nos preparé/preparamos...bastante tenemos con intentar acercarnos a esto de enseñar. (Sergio Blanco, 2012)

Afirmaciones como estas nos generan la preocupación acerca de que la Facultad acredita pero no forma, es decir expide títulos docentes pero no forma en -sentido pleno- profesores de historia, o al menos la formación es insuficiente. En ese sentido el informe de la IESALC señala que

“en materia universitaria, muchas de las titulaciones docentes (profesorados en distintas disciplinas) son títulos intermedios dentro de una carrera. Por lo tanto, debemos considerar que muchos estudiantes que reciben un título docente, en realidad no es por elección propia, sino más bien, porque las características del diseño curricular universitario así lo establece.” (Campoli, 2004:52)

---

<sup>12</sup> Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

<sup>13</sup> Massone señala en el informe que esta idea “se ha reflejado con fuerza en la entrevista realizada al jefe de departamento de la carrera de Historia...”

Al final del apartado anterior señalamos que la tradición en la formación de *doctores o ilustrados* continúa vigente y que la valoración de la investigación por sobre la enseñanza forma parte del telón de fondo del discurso en la comunidad de profesores de la FFyL. Ahora bien, con lo desarrollado en este apartado podemos agregar que el debate disciplina vs. pedagogía -que también viene desde la etapa fundacional de nuestro sistema formador docente- no ha perdido actualidad y subyace en la formación docente hoy, entrecruzándose con la tensión formación de doctores o formación de profesores. En relación con esto por un lado, diversos estudios internacionales señalan que

“la preocupación de las universidades se “fuga” hacia el doctorado, que brinda mayor categoría a los investigadores que a los docentes y que desvaloriza las profesiones clásicamente denominadas “femeninas”. La fragmentación y el desinterés por la formación de los docentes estaría en la base del comportamiento universitario” (Davini, 1995:91)

Por otro lado, la desvalorización de la formación pedagógica puede advertirse en quienes niegan a la pedagogía un estatuto de conocimiento, sosteniendo que no tiene discurso propio sino que es constituido primariamente por otros discursos como el de las disciplinas; que se trata de un saber práctico y por tanto sólo se adquiere en la práctica; y que el saber necesario y suficiente para enseñar es el *saber a enseñar*. Detrás de esto podemos ver que el reconocimiento de un saber acerca de la enseñanza y que la legitimidad del docente como especialista de un saber autorizado siguen siendo objetos de luchas, tal como lo fue desde los mismos inicios de la institucionalización de la docencia. (Terigi, 2007:111)

Antes de finalizar, reconociendo que la especificidad de la pedagogía es el saber acerca de la transmisión en tanto saber que diferencia a un docente de un experto en un cierto campo cultural, es preciso aclarar que consideramos que formación disciplinar y formación pedagógica no son *per se* antagónicas, sino que ambas forman parte de los saberes necesarios del trabajo de enseñar. En esta dirección entonces creemos que la formación docente del profesor de historia debe formar tanto en la comprensión de la lógica interna de la disciplina y sus asignaturas, así como también en la comprensión de los problemas y necesidades específicas de la escuela; en las características del conocimiento escolar (contenidos de la enseñanza) que difieren de los conocimientos

disciplinarios; en las condiciones de apropiación desde la perspectiva de quien aprende; en los criterios para construir estrategias de enseñanza y en las particularidades de los diversos contextos de actuación. (Diker y Terigi, 1997:143)

Para cerrar este apartado, dejamos abiertos algunos interrogantes que pueden ser un punto de partida para abrir el debate no sólo al interior de la formación docente de la carrera de historia de la FFyL sino también en otras universidades. *¿Qué lugar ocupa la reflexión sobre el saber acerca de la enseñanza y la transmisión en la formación inicial de profesores de historia? ¿En qué saberes pedagógicos debemos formar para enseñar historia? ¿Cuál es la formación pedagógica de profesores y ayudantes de la carrera de formación de profesores de historia? ¿De qué modo las trayectorias formativas de los docentes de la FFyL favorecen u obstaculizan la formación docente de los futuros profesores?*

## **II-La formación docente de los profesores de historia. (O ¿Qué saberes son necesarios para enseñar historia?)**

En otra ponencia (Andrade, Massone y Núñez, 2008) nos hemos referido acerca de la cuestión de la insuficiencia del saber disciplinar para enseñar historia, razón por la cual no ahondaré sobre esta cuestión en esta ocasión. Sólo destacar que en aquel trabajo nuestra preocupación estaba centrada en los *saberes prácticos* que debíamos *ofrecer* en la formación docente a los futuros profesores de historia, como por ejemplo, saberes acerca del diseño de la enseñanza, acerca de la preparación para la lectura y la escritura, acerca del tratamiento de los diferentes lenguajes, entre otros.

En cambio en esta presentación se intenta avanzar sobre aquellos saberes que no están sistematizados en los planes de estudio, aquellos saberes que se hacen explícitos durante las prácticas de enseñanza, aquellos saberes de la experiencia. En este sentido, algunos interrogantes que creemos cobran un singular valor en el marco de la formación de profesores de historia – imposibles de abordar acá por cuestiones de espacio y tiempo- y que serían interesante abrir al dialogo con otros colegas formadores son: *¿Qué hace y qué sabe un profesor de historia para enseñar? ¿Qué saberes contiene ese hacer? ¿Qué saber produce? ¿Cuáles son los saberes pedagógicos que los profesores de historia ponen en juego en sus prácticas de enseñanza? ¿Cómo los construyen? ¿Cuáles son las características de ese saber de la práctica o saber de la experiencia?*

El acompañamiento a nuestros estudiantes en sus prácticas de enseñanza es un caudal de muchos aprendizajes para nosotros como formadores docentes. Las experiencias transitadas con ellos nos permiten descubrir nuevos saberes, confirmar otros, valorar los que tenemos y reflexionar acerca de ellos. Por ejemplo, al finalizar sus experiencias algunos estudiantes dan cuenta de la importancia que tiene la formación en el *saber acerca de la enseñanza*; otros se refieren al valor que adquiere *el acompañamiento cercano* de un docente experimentado durante sus primeras experiencias en un aula; otros miran con nuevos ojos *la teoría a la luz de las prácticas*, otros *descubren nuevas dimensiones en la enseñanza* más allá del contenido disciplinar. Algunos fragmentos de los balances sobre estas experiencias nos señalan algunas de estas cuestiones:

“¿De qué sirve el saber sin el saber enseñar? Es estéril, de hecho en este oficio el saber en sí no destaca. Esto no quiere decir que no sea necesario, sino que es como tener un teléfono solo, que se vuelve inútil en toda su tecnología sin un segundo teléfono a donde llamar. El saber sobre la enseñanza es pilar del oficio de enseñar, mientras que el saber es una herramienta que se posa sobre los pilares de la enseñanza.” (Pablo Alvarez, 2009)

“En este momento cobran sentido los textos teóricos que leemos sobre didáctica y pedagogía: antes son sólo ideas abstractas, un mero ejercicio intelectual”. (Natalia Bassi, 2009)

“A medida que me fui dando cuenta que los contenidos son sólo una parte de los elementos que deben llamar nuestra atención, fui descubriendo otra dimensión de la didáctica.” (Raúl Huarte, 2008)

“El acompañamiento en este proceso es esencial por una simple razón: uno está por recorrer un camino que no está trazado en el suelo, y no tiene más ayuda que la señalización que aportan los que van más adelante”. (Pablo Alvarez, 2009)

De distinta manera, estas reflexiones dan cuenta del valor de la formación pedagógica. Y esto es aliento para nuestra propia formación y nuestra tarea como formadores. Sin pretender una prescripción, los fragmentos anteriores dan pie para organizar algunas ideas, aunque sin poder profundizar en ellas, en torno a algunos saberes que

consideramos valiosos transmitir a nuestros estudiantes para su futura tarea de enseñar, es decir *¿qué saberes son necesarios para enseñar historia?*

### **II.1-Para enseñar es necesario saber acerca del mundo contemporáneo y sus transformaciones.**

En un trabajo anterior decíamos que “aprender a pensar la enseñanza de la historia es parte fundamental del ejercicio a realizar en la formación docente. Resulta importante saber historia para poder transmitirla, pero como ya dijimos no basta. La mirada pedagógica, política, cultural es también crucial en los modos de definir la tarea del aula y asignarle significado.” (Andrade, Massone y Núñez, 2008) En este sentido entonces, creemos necesario habilitar espacios durante la formación inicial para pensar cuál es el lugar de la escuela en el marco de esas transformaciones: cómo redefinir hoy los viejos contratos entre escuela y la sociedad; entre las familias y la escuela, entre la escuela y la comunidad, entre la escuela y la infancia (niños, adolescentes y jóvenes).

### **II.2-Para enseñar son necesarios saberes que habiliten nuevas formas de pensar la enseñanza de la historia.**

La expansión de los diversos artefactos de la tecnología digital supone nuevas tareas a la función docente, así, por ejemplo, navegar para buscar información y “*preparar a los jóvenes para filtrar, seleccionar y procesar la información*” (Buckingham, D. 2008: 227) se constituyen en objeto de enseñanza. Es preciso entonces formar docentes capaces de acortar la brecha digital para procesar las distancias generacionales. En esa dirección, la formación de profesores de historia necesita contemplar saberes acerca de los jóvenes y sus lenguajes, es decir acerca de los modos de acercamiento de los jóvenes a los contenidos de la cultura, para enseñar a conocer, hacer visible y entrar en diálogo con los jóvenes y sus prácticas (música, internet, televisión, entre otros lenguajes). En otras palabras, es necesario pensar el modo en que la escuela se acerque a la complejidad de la cultura digital que transitan los niños, adolescentes y jóvenes de hoy. (Andrade, Massone y Núñez, 2011)

### **II.3-Para enseñar es necesario saber acerca de la enseñanza y la transmisión.**

Concibiendo que enseñar consiste en tender un puente al alumno para el ingreso a un campo cultural y que el oficio del docente consiste en pensar la construcción de ese puente; concibiendo que la transmisión consiste en “*ofrecer a las jóvenes generaciones*

*que nos suceden un saber vivir*” (Hassoun, 1997); y finalmente concibiendo que enseñar es transmitir, entendemos que el saber acerca de la enseñanza y el saber acerca de la transmisión son saberes fundamentales del oficio docente.

El saber acerca de la enseñanza es el núcleo del saber didáctico. Es el saber que permite pensar la enseñanza en distintas situaciones y contextos, con distintos actores, con distintas estrategias. El saber acerca de la transmisión es el núcleo del saber pedagógico. Es el saber que permite pensar la relación asimétrica entre quienes enseñan y quienes aprenden. Es el saber que en esa relación orienta la búsqueda del diálogo y del conocimiento. Es el saber que instituye la autoridad pedagógica. La formación de profesores de historia no escapa a la necesidad del conocimiento de estos dos tipos de saberes.

### **III- La formación docente del profesor de historia como formador docente. (O *¿Qué saberes son necesarios para enseñar a enseñar?*)**

Ya señalamos que el título que otorga la FFyL de la UBA es el de Profesor de Enseñanza Media y Superior. Esto significa que el título acredita para enseñar tanto en instituciones secundarias, como terciarias (no universitarias) y universitarias. Dentro de las instituciones terciarias encontramos, entre otros, a los Institutos de Formación Docente: están los que forman docentes para la escuela primaria (las viejas Escuelas Normales) y los que forman docentes tanto para la escuela media (los Institutos Profesorado Secundario, al que nos hemos referido en la primera parte de este trabajo). Y finalmente, encontramos quienes llevan a cabo el ejercicio docente en la universidad.

Más allá de señalar las posibles inserciones laborales de nuestros graduados queremos detenernos en las demandas a la formación que ellas generan no sólo a nuestras cátedras *específicas* de formación docente sino al conjunto de la comunidad académica en tanto que la formación no puede reducirse a un ciclo de terminalidad. Antes de entrar en dichas demandas, señalaremos algunas características de la formación del nivel superior.

El nivel superior del sistema educativo es el nivel donde se forman docentes para los distintos niveles del sistema, incluso para sí mismo: maestros del nivel inicial, maestros del primario, profesores de enseñanza media y profesores de enseñanza media y

superior. Por lo tanto, una característica de este nivel es que sus docentes forman futuros docentes para los distintos niveles de la enseñanza. Otra característica del nivel superior es que es el único nivel que, además de formar docentes para todos los niveles del sistema educativo, también forma docentes para el mismo nivel en el que los sujetos son formados, es decir para sí mismo. En este caso el sujeto de la formación coincide con el objeto de la formación. Dicho de otro modo, aquí el sujeto de la formación para el nivel superior *se forma en el mismo nivel en el que luego va a formar a otros*. Por lo tanto, los docentes que forman docentes para el nivel superior forman docentes que en el futuro formaran a otros docentes.

Aunque lo anterior parezca un trabalenguas, la intención no es jugar con las palabras sino detenernos en las responsabilidades - y por lo tanto en las demandas - que el ejercicio de la docencia en el nivel superior crea para sus docentes formadores. A modo de ejemplo, una responsabilidad es que estos deben dialogar con la *enseñanza y los destinatarios de la enseñanza* para el nivel del sistema para el cual están formando docentes. Por ejemplo, un profesor de historia que se desempeña en un Profesorado de Educación Primaria está formando docentes para el nivel primario; por lo tanto este profesor *debe dialogar con la enseñanza de la historia de este nivel* (en general dentro de la enseñanza de las ciencias sociales) y *también debe dialogar con los sujetos destinatarios de esa enseñanza*, niños y niñas de 6 a 12 años. La misma responsabilidad le cabe si se desempeña en la escuela media, sólo que cambia nivel y destinatarios de la enseñanza y por supuesto los contenidos y su complejidad.

Teniendo en cuenta estas responsabilidades que el ejercicio de la profesión le plantea al profesor de historia y además que un buen número de formadores de formadores son relativamente jóvenes<sup>14</sup>, nos preguntamos: *¿A partir de qué saberes configuran sus prácticas de enseñanza los profesores noveles que forman docentes en enseñanza de la historia? ¿Qué saberes lo diferencian del profesor de historia “a secas” de la escuela media? ¿Qué saberes son necesarios saber para quienes van a enseñar a enseñar historia? ¿De qué modo la formación inicial contribuye en la construcción y reflexión*

---

<sup>14</sup> El informe de la IESALC señala que “algo menos de la mitad tiene menos de 40 años de edad; y en relación con los años en la actividad, el 17 % del personal tiene menos de 6 años de antigüedad, aproximadamente un 20 % tiene entre 6 y 10 años y un 27 % tiene entre 11 y 20”; y apenas “el 15 % de los docentes de la modalidad de educación superior no universitaria supera los 25 años de antigüedad en la docencia” (Cámpoli, 2004: 63)

*acerca de un saber acerca de la enseñanza y de la transmisión en los futuros profesores/formadores docentes?*

Inmediatamente estas preguntas rebotan en nuestro propio ejercicio docente y generan nuevos interrogantes que nos interpelan en tanto formadores de formadores *¿Cuáles son las demandas que esas responsabilidades nos plantea a quienes de modo general o específico formamos docentes en la universidad? ¿Qué cuerpos de conocimientos poseemos quiénes enseñamos a enseñar historia? ¿Cuál es nuestra formación en pedagogía? ¿Con qué saberes dialogamos para enseñar a enseñar historia a futuros profesores de futuros maestros de escuela primaria? ¿Cómo dialogamos con la escuela media al formar futuros profesores para ese nivel? ¿Desde qué marcos teóricos estudiamos la enseñanza de la enseñanza de la historia? ¿Qué conocimientos construimos acerca de ella?*

### **A modo de cierre**

Los diversos interrogantes presentados en este trabajo, creemos que encierran desafíos a la formación docente de los profesores de historia en nuestras facultades y apelan a la necesidad de revisar permanentemente las tensiones y tradiciones en la formación que hemos recorrido. Por un lado, entendemos que la formación necesita una ampliación de los saberes. Por otro, creemos necesario la conformación de una *pedagogía específica de la formación* que incluya– recuperando algunas propuestas de Davini- la reflexión sobre la práctica como uno de sus núcleos fundamentales, que indague acerca de sus dimensiones, que formule los problemas que emergen a partir de ella; que estimule la capacidad para cuestionar las propias teorías, para confrontar supuestos o creencias adquiridas en torno a la enseñanza, para conectarse con el conocimiento más allá del disciplinar; para producir conocimiento acerca de una “buena enseñanza”, es decir sobre aquella enseñanza que conduce a la reestructuración profunda de los modos de pensar, percibir y actuar. (Davini, 1995)

Aceptar estas carencias de la formación y asumir los desafíos que supone comenzar a resolverlas no implica abandonar el modelo de organización y de cultura institucional propio de las universidades, ni desplazar la centralidad de las disciplinas en la formación académica, sino incorporar a la función docencia-investigación la producción de conocimiento sobre aquellos saberes propios acerca de la transmisión y de la enseñanza de la historia; y aquellos *saberes para enseñar historia y saberes para*

*enseñar a enseñar* historia. Creemos que la revisión de la formación docente de los profesores de historia, tanto en la FFyL-UBA como en otras universidades, es un debate urgente y necesario – demandado, ante todo, por la crítica situación de la escuela media a la que tan significativamente la universidad aporta profesores- y además una competencia y una responsabilidad a la que se debe el conjunto de la comunidad académica.

### **Referencias bibliográficas**

**Andrade, G.; Massone; M. y Núñez, S.** (2008): “Del saber historia a pensar su enseñanza. La construcción de secuencias didácticas en la formación inicial de profesores de historia”. Ponencia presentada en X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia (APEHUN-UNRC), Río cuarto, 17, 18 y 19 de septiembre de 2008.

**Andrade, G.; Massone; M. y Núñez, S.** (2011): “Los profesores de historia como profesores de lectura y escritura”. Revista Espacios Nro. 46, FFyL-UBA

**Buckingham, David** (2008): Más allá de la tecnología. Buenos Aires, Manantial

**Cámpoli, Oscar** (2004): “La formación docente en la República Argentina”, trabajo elaborado para la IESALC disponible en [http://www.oei.es/docentes/info\\_pais/informe\\_formacion\\_docente\\_argentina\\_iesalc.pdf](http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf)

**Davini, María C.** (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs.As. Edit. Paidós

**Dicker, G. y Terigi, F.**( 1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs. As., Paidós.

**Donato, María C.** (2004): “La formación pedagógica docente universitaria”, ponencia presentada en IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación.” 7/8/9 de octubre de 2004. Tucumán.

**Finocchio, S. y Andrade, G.** (2007) “Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de historia en la actualidad”. Ponencia presentada en XIº Jornadas Interescuelas/ Departamentos De Historia. Tucumán.

**Hassoun, J.** (1997): Los contrabandistas de la memoria. Bs.As., Edic. De La Flor.

**Hernández, F.y Sancho, J.** (1994): Para enseñar no basta con saber la asignatura, Barcelona, Paidós.

**Massone, Marisa** (2012): Informe final acerca del estado de la situación del profesorado de historia en la FFyL-UBA

**Revista El Monitor de la Educación** (1888): Año 9, Nro 124, pag 145-146. Disponible en Biblioteca Digital de Biblioteca Nacional de Maestros, sitio web: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150806&num\\_img=145&num\\_fin=146](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150806&num_img=145&num_fin=146)

**Pinkasz, Daniel** (1989): “La formación pedagógica de los profesores de nivel medio en la Argentina. 1930- 1945”. En: Propuesta Educativa, FLACSO. Año 1- Número 1, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

**Pinkasz, Daniel** (1992): “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos”, en Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps): *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Bs.As., FLACSO/CIID, Mino y Dávila Editores.

**Ramallo, Jorge** (2006): “Etapas históricas de la educación argentina”. (Disponible en [http://argentinahistorica.com.ar/intro\\_libros.php?tema=26&doc=87&cap=455](http://argentinahistorica.com.ar/intro_libros.php?tema=26&doc=87&cap=455), abril 2013)

**Sinisi, Liliana y col,**( 2012): Proyecto de investigación diagnóstica sobre el estado actual de formación docente de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Disponible en PDF

**Terigi, Flavia** (2007): "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En Ricardo Baquero, Gabriela Diker, Graciela Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar*. Bs.As., Del estante editorial.

**Wagensberb, Jorge** (1993): Sobre la transmisión del conocimiento científico y otras pedagogías. *Substratum, Temas fundamentales en Psicología y Educación*. 1 (2),