

La formación de profesores de Historia. Las intervenciones didácticas de los estudiantes en los espacios de la práctica docente del I.S.F.D. N°3.

Santos La Rosa, Mariano.

Cita:

Santos La Rosa, Mariano (2017). *La formación de profesores de Historia. Las intervenciones didácticas de los estudiantes en los espacios de la práctica docente del I.S.F.D. N°3. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/659>

XVI JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

9 al 11 de agosto de 2017

Mar del Plata-Buenos Aires

Mesa 123: La Enseñanza de la Historia. Perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos

Título de la ponencia: “La formación de profesores de Historia. Las intervenciones didácticas de los estudiantes en los espacios de la práctica docente del I.S.F.D. N°3”

Autor: Mariano Santos La Rosa (U.N. Sur)

PARA PUBLICAR EN ACTAS

1. Introducción

El diseño curricular del Profesorado en Historia (res. DGCyE 13259/99) vigente para todos los profesorados de este tipo en la Provincia de Buenos Aires establece que los estudiantes deben cursar y aprobar una serie de cuatro asignaturas que conforman el ámbito donde realizarán observaciones e intervenciones didácticas en contextos áulicos. Estos Espacios de la Práctica Docente (EPD) se encuentran distribuidos a lo largo de los cuatro años del Plan de estudios. En 1° año, los estudiantes realizan una aproximación a las instituciones escolares y en 2° año desarrollan las primeras observaciones de clases de Historia en la escuela secundaria. Finalmente, durante 3° y 4° año realizan observaciones e intervenciones didácticas en los dos ciclos que conforman la Escuela Secundaria (E.S) en la Pcia. De Buenos Aires. En el EPD III realizan sus prácticas en el Ciclo Básico (1° a 3° año de la E.S.) y en el EPD IV las correspondientes al Ciclo Superior (4° a 6° año).

Las problemáticas surgidas durante el desarrollo de las prácticas y las inquietudes manifestadas por los propios estudiantes del Profesorado en Historia del Instituto Superior de Formación Docente N°3 de la ciudad de Bahía Blanca llevaron a que desde la coordinación de la carrera y junto con los profesores de los EPD II, III y IV nos presentáramos a la convocatoria 2014 de Proyectos Concursables de Investigación Pedagógica realizada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

En el marco del Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 el Área de Investigación Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de

Educación de la Nación convocó a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de gestión estatal de todo el país a presentar proyectos de investigación con la intención de promover la producción de conocimiento educativo y pedagógico y esperando que los resultados de las investigaciones se transformen en insumo para diseñar estrategias que permitan mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para resultar financiado cada proyecto debía obtener al menos veinticinco (25) puntos en cada evaluación realizada por la comisión externa y sumar al menos un total de sesenta (65) puntos (considerando los dos dictámenes del proyecto y los puntajes otorgados al director del proyecto). Luego del proceso de evaluación externa nuestra propuesta de investigación “La formación de profesores de Historia. Las intervenciones didácticas de los estudiantes en los espacios de la práctica docente” (código 2140) quedó seleccionada para ser financiada por la Secretaría de Educación de la Nación, junto con otros setenta y seis (76) proyectos presentados por ochenta y cuatro (84) ISFD de veinte (20) de las provincias participantes (Resolución SE 689/15). El objetivo central de este proyecto es analizar los factores que inciden en las decisiones didácticas que adoptan los estudiantes durante el período de residencia, por lo que el propósito de este trabajo es dar cuenta de los avances realizados hasta el momento.

2. Marco teórico

En las últimas décadas se han realizado innovaciones teóricas que constituyen un gran aporte para abordar las prácticas docentes en contextos áulicos. Un aporte importante fue la definición del concepto de “cultura escolar” realizada en 1993 por Dominique Julia para hacer referencia al “conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas” (Julia 2001, p. 10). Por lo tanto, la cultura escolar sería el conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan a la escuela como organización.

Esta definición tuvo rápidamente amplia aceptación, aceptándose la idea de que la institución escolar no se limita a reproducir un conocimiento externo sino que crea un saber y una cultura propia. Por su parte, Antonio Viñao Frao (2002, p.73) define a la cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas y que

proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Los rasgos característicos de la cultura escolar serían su continuidad y persistencia en el tiempo pese a las reformas, su institucionalización y relativa autonomía, que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares.

La perdurabilidad de la cultura escolar y de las disciplinas escolares fue analizada en profundidad por Cuesta Fernández (1997) para quien las disciplinas escolares son construcciones sociohistóricas, tradiciones sociales inventadas históricamente que forman parte esencial del conocimiento escolar y que tienden a perdurar en forma de estereotipos de pensamiento y de acción. Su intención, plasmada en su tesis doctoral, fue analizar el proceso de génesis y configuración de la historia como disciplina escolar en España, desde mediados del siglo XIX.

Cuesta Fernández afirma que la Historia escolar, al igual que cualquier otra disciplina escolar, posee una lógica propia que se encuentra profundamente unida a la función social que desempeña la escuela dentro del modo de producción capitalista. Para analizar la génesis y desarrollo de la historia como disciplina escolar, propone la categoría de “código disciplinar” para hacer referencia a una “tradicción social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que legitiman la función social atribuida a una disciplina y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Cuesta Fernández 1997, p. 17). Este concepto plantea la existencia de reglas o pautas que poseen cierta estabilidad, que se consolidan, sedimentan a lo largo del tiempo y se transmiten de una generación a otra gracias a los mecanismos de formación y socialización profesional.

El código disciplinar de una asignatura escolar se constituye en una larga y duradera tradición social que atraviesa una serie de fases: invención, consolidación y reformulación. Dicho código puede advertirse en un conjunto de “textos visibles” materializados en los planes de estudios y manuales que expresan un cuerpo de contenidos específicos definidos como “historia regulada”. A su vez, los “textos vivos” del código serían las prácticas áulicas realizadas por los docentes, es decir, la “historia enseñada”. Tanto los textos visibles como los vivos evidencian la presencia de una serie de notas distintivas que caracterizan desde su origen al código disciplinar de la historia escolar española: arcaísmo historiográfico, nacionalismo, memorismo y elitismo.

A partir de su enunciación, el código disciplinar se ha transformado en una útil categoría que contribuye a analizar a las disciplinas como un producto genuinamente escolar, como formas de hacer y pensar sedimentadas a lo largo del tiempo que presentan una inercia que permite explicar cierta resistencia a los cambios, tanto en el marco de la regulación curricular como en el de las prácticas docentes.

Otro concepto muy útil para el abordaje de las residencias docentes es el de socialización profesional, entendida como socialización anticipada (Merton, 1980) es un proceso por el que el individuo adopta los valores del grupo al que aspira, al que todavía no pertenece. A través del mismo se produce la interiorización de roles, normas, valores, actitudes, conductas que caracterizan la cultura profesional en la que se integran. Se trata de un período en el que el futuro profesor comienza a “aprender” la cultura docente por lo que la formación docente de grado marca el inicio del proceso de socialización profesional. Gimeno Sacristán (1992) sostiene la existencia de diversas fases de socialización profesional. La primera estaría vinculada con la biografía escolar, con las vivencias que tuvieron como alumnos, antes de optar por ser profesores. La fase de la formación docente inicial o de grado constituiría un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno. Algunas investigaciones parecen indicar que el período de las prácticas de residencia docente contribuyen de manera significativa al aprendizaje de las normas de la cultura escolar (Rodríguez, 2002), mientras que otros consideran que el mismo no es fundamental en la constitución de la socialización profesional (Sotos Serrano y Aguilar Idañez, 2003).

En las últimas décadas desde el campo de la Didáctica General se han realizado diagnósticos negativos con respecto a la significatividad de la formación pedagógica para impulsar cambios en las prácticas de los estudiantes del profesorado. En este sentido, un antecedente teórico fundamental lo constituye el trabajo de Gimeno Sacristán (1992) quien señala que los estudios sobre la socialización profesional destacan con regularidad que la preparación de los futuros profesores es normalmente una tarea de “bajo impacto” en la configuración de la profesionalidad, y que sus efectos son “débiles”. Pérez Gómez (1997) considera efímero el conocimiento académico que los futuros profesores adquieren en las instituciones de formación docente, de allí la escasa relevancia que tienen para contribuir a formar el pensamiento práctico del profesional de la docencia. A esto se suma la inercia de las instituciones que llevarían a reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas que sean coincidentes con las expectativas sociales e institucionales. En nuestro país, desde el ámbito

de la Didáctica Específica de la Historia se ha arribado a conclusiones coincidentes (Amézola, 2008; del Valle, 2009)

3. Metodología

Las residencias docentes constituyen en sí mismas un período complejo y muy singular de aprendizaje en donde se ponen en juego una serie de variables a tener en cuenta para abordar las prácticas de residencia como objeto de estudio, entendiéndolas como una etapa clave en la formación profesional de los futuros profesores de Historia. El propósito central de este proyecto es analizar cómo se configuran las intervenciones que realizan los estudiantes del Profesorado en Historia de 2°, 3° y 4° año durante sus residencias docentes y qué influencia tienen en dichas prácticas y en sus planificaciones una serie de factores:

Su biografía escolar;

Las características de la Historia como disciplina escolar;

Su formación docente de grado;

Sus concepciones acerca del sentido de la enseñanza de la Historia y sus posicionamientos historiográficos;

Las expectativas de los profesores del curso y de la institución formadora que supervisan la residencia.

Como unidades de observación se seleccionará un número variable de estudiantes a quienes se les realizará un seguimiento sistemático del desarrollo de sus prácticas de residencia en 2°, 3° y 4° año del Profesorado en Historia

Instrumentos de producción de datos:

- 1) Redacción de las biografías escolares de los estudiantes residentes
- 2) Encuestas a los docentes co-formadores
- 3) Encuestas a estudiantes secundarios.
- 4) Observación de clases realizadas por estudiantes residentes
- 5) Planificaciones de clases realizadas por los residentes
- 6) Grillas de evaluación elaboradas por docentes orientadores y profesores de los Espacios de la Práctica Docente
- 7) Planificaciones elaboradas por los docentes a cargo de los Espacios de la Práctica Docente del ISFD 3.

4. Análisis e interpretación de los datos

Al momento de cerrar esta ponencia hemos logrado sistematizar la información correspondiente al primero de los instrumentos de recolección de datos.

1. Biografías escolares

Se solicitó voluntariamente a los estudiantes residentes de los Espacios de la Práctica Docente III y IV que redactaran sus biografías escolares a partir de la siguiente consigna:

“Elaboren su biografía escolar recuperando estos aspectos de tu experiencia en la escuela secundaria y en el nivel superior:

- los contenidos de historia enseñados y temas históricos que te dejaron alguna huella.
- la forma de trabajo áulico en las clases de Historia
- los materiales didácticos que utilizaban tus profesores
- las sensaciones experimentadas como alumnos en las clases de Historia.

Incluyan en esta biografía la descripción de una escena vinculada con la enseñanza de la historia que les haya dejado alguna huella o impacto positivo o no, de su experiencia como alumnos secundarios”

Implementación del instrumento:

Alumnos inscriptos en el EPD III: 26. Biografías escolares realizadas: 16.
Participación: 61,5%

Alumnos inscriptos en el EPD IV: 23. Biografías escolares realizadas: 8.
Participación: 34,7%

Del análisis de las 24 biografías escolares recolectadas (16 correspondientes a estudiantes que cursaban el EPD III y 8 que se encontraban cursando el EPD IV) puede apreciarse la presencia de prácticas que podrían caracterizarse como tradicionales en la enseñanza de la Historia. Estas tradiciones las podemos asociar a lo que Cuesta Fernández denomina como “código disciplinar” de la Historia escolar. Señalamos a continuación algunos elementos de dichas tradiciones que aparecen reiteradamente en las biografías escolares realizadas por los practicantes. Compartimos fragmentos de los testimonios más significativos identificando a sus autores a partir de las siglas de su nombre y apellido.

a) En estos relatos es posible identificar una rutina de trabajo habitual desarrollada por los profesores de Historia. Describen que durante su experiencia como alumnos en la escuela secundaria gran parte del tiempo áulico era destinado a la realización de actividades escritas que debían ser resueltas a partir de la lectura de textos o manuales escolares. Este tipo de actividades es recordada de manera negativa por varios estudiantes:

La metodología de enseñanza que practicaron los docentes de mi pasado escolar se puede resumir en un modelo clásico de exposición oral, realización grupal de cuestionarios y una evaluación, que según el criterio del docente de turno, que demostrara haber alcanzado un conjunto de conocimientos básicos (testimonio del estudiante J.N).

Durante mi paso durante por la educación secundaria puedo recordar que la única estrategia didáctica que se desarrolló fue la de repartir un manual entre los grupos de chicos y transcribir el texto que nos pedía la profesora. De hecho tampoco recuerdo que se nos haya pedido alguna participación en la realización de algún acto, siempre sea cual fuese la fecha era organizada de la misma manera: hasta ingresar al instituto avanza yo consideraba que la historia no era más que agarrar un manual y responder lo que el profesor te preguntaba era lo que yo consideraba "normal", nunca se me hubiera imaginado la importancia que tenían a la hora de desarrollar un tema determinado, un método o una actividad lúdica" (testimonio del estudiante L. Y).

Simplemente nos daba una guía de preguntas y el material para desarrollar los trabajos prácticos quedaban a libre elección nuestra, esto me parecía sumamente negativo ya que ella no se tomaba el tiempo de ver si los libros que seleccionábamos eran los correctos (testimonio del estudiante L. F)

Estas menciones evidencian el papel central que los manuales han tenido (y siguen teniendo) constituyendo el soporte básico, cuando no único, de las actividades que desarrollan los alumnos en las clases de Historia. Según Angulo (1994, p.265) los libros de texto actúan como los más influyentes mediadores entre el currículum y las prácticas áulicas, intermediando entre las prescripciones políticas y los docentes y entre los docentes y los estudiantes. Para Frigerio (1991, p. 37) no solo son los mediadores privilegiados y más influyentes del currículum (ya que las diversas casas editoriales producen su propia interpretación del diseño curricular) sino que esta autora considera que el "currículum real" estaría conformado por el currículum prescripto, la propuesta editorial y la cultura pedagógica de los docentes. Por su parte, Zabalza (1993, p. 53) relativiza un poco este tipo de visiones ya que afirma que en muchos casos, la postura de los docentes es aceptar el libro de texto tal como viene y adaptar a él las propias previsiones sobre la enseñanza. De hecho, en muchas escuelas, la tarea de planificación se reduce simplemente a la selección del manual a utilizar. Este autor considera que no han sido tan sólo intermediarios entre el profesor y el currículum oficial sino que desbordaron ampliamente esa función para convertirse en auténticos guías de la enseñanza condicionando el qué, el cómo y el cuándo de cada paso a dar en ella.

El análisis de manuales de Historia es la línea de investigación más desarrollada y que cuenta con mayor cantidad de trabajos, tanto en el mundo anglosajón como en Iberoamérica. La mayor parte de estos estudios han abordado el contenido ideológico explícito o implícito de los manuales, considerados como “espacios de la memoria” (Escolano Benito, 2001) en los que se materializa la cultura escolar de cada época, las concepciones y métodos de enseñanza, así como también los valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de una determinada época. Por lo tanto, los manuales escolares se han convertido en una fuente de primer orden para indagar las características de la historia como disciplina escolar desde su instauración en el curriculum prescripto a fines del siglo XIX.

Pese a la gran cantidad de producciones relacionadas con los contenidos de manuales de historia, en la Argentina prácticamente no hay investigaciones que indaguen sobre las formas en que los profesores de Historia utilizan esos textos escolares, ni tampoco que analicen las características que poseen los manuales de Historia como artefactos culturales que debieran favorecer el aprendizaje de los alumnos. Solamente podemos mencionar una investigación sobre la forma las características textuales de los materiales de enseñanza (Novo y Rosales, 2007) y los trabajos de Rinaudo y Galvalisi (2002) sobre la legibilidad y calidad de los textos escolares, en donde dedican un apartado para analizar el caso de algunos manuales de Historia.

La inexistencia de trabajos que analicen sistemáticamente el uso de estos recursos en las clases de Historia acrecienta la importancia de los datos aportados por los alumnos practicantes a partir de sus biografías escolares o durante las observaciones que realizan en la primera etapa de su residencia. En sus informes señalan insistentemente que el recurso didáctico que prima en las clases de Historia son los manuales escolares, a tal punto que toda la dinámica áulica gira en torno a su utilización. Usualmente el docente propone la realización de una serie de consignas de trabajo que tienen por objeto estimular que los alumnos lean los textos para poder resolverlas. Como señala Gonzalo de Amézola (2008) alrededor del manual se consolida una práctica consistente en la búsqueda de información, su clasificación y ordenamiento, generalmente a través de un cuestionario que, en el discurso escolar se lo enuncia como “trabajo práctico”. Los interrogantes los plantea el profesor y las respuestas son los desafíos para los alumnos. De esta manera, se organiza una práctica educativa consistente en buscar, ordenar, jerarquizar información cuyos procedimientos básicos son la lectura de manuales escolares de Historia y la escritura, en la carpeta individual. Por lo tanto, la mayor

parte de las actividades propuestas por docentes como las que presentan los manuales incitan a que los alumnos realicen actividades mecánicas, de bajo impacto cognitivo.

En sus biografías escolares los residentes relatan críticamente una tradición de enseñanza en la cual los alumnos se encuentran la mayor parte del tiempo áulico ocupados en copiar información presente en manuales y transcribirla literalmente a sus cuadernos. Son escasas las actividades generadas por docentes o manuales que impliquen una mayor complejidad cognitiva como el análisis de problemas históricos; el planteo de hipótesis y la detección de múltiples causalidades para explicar procesos históricos; el análisis de conceptos polisémicos desde diversas perspectivas historiográficas, etc. En líneas generales no se estimula el desarrollo de un pensamiento histórico sino que el trabajo áulico tiende a reforzar las ideas generalizadas acerca de que el objetivo de la historia escolar es el estudio de información que tiene valor en sí misma y que por lo general se refiere a fechas y datos que brindan cierta “cultura general” para comprender el presente. De esta manera, las consignas y actividades propuestas por los docentes no estimulan el desarrollo de habilidades complejas.

Las opiniones relevadas en las biografías escolares también coinciden con las conclusiones obtenidas por el Proyecto Los Jóvenes y la Historia en el Mercosur. En el marco del mismo se aplicó la misma encuesta a casi 4000 estudiantes secundarios de escuelas públicas y privadas de los países involucrados (Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Paraguay) entre agosto de 2012 y mayo de 2013. Entre las conclusiones del proyecto los estudiantes de los distintos países del Mercosur coinciden en señalar que “las clases tienden a tener la mayor parte de su tiempo ocupado por discursos de los profesores y un uso pasivo de los libros como fuentes de información”, lo que confirmaría esta práctica como una tradición fuertemente vinculada con la enseñanza de la historia escolar¹.

Siguiendo con el análisis de las biografías escolares elaboradas por los practicantes, podemos observar el impacto que ha tenido en ellas la implementación de formas no tradicionales de enseñanza de la Historia, al mismo tiempo que se observa una demanda de cambio en la formación docente de grado ya que valoran aquellos espacios en los que se puso en cuestionamiento ese formato tradicional de enseñanza:

A mi manera de ver la materia de didáctica especial perteneciente al segundo año de la carrera, permitió conocer diversos recursos para trabajar en las aulas, desde videos juegos, películas, análisis de manuales, imágenes, fotografías, historias narradas, etc. Fue una materia enriquecedora ya que se corre de la enseñanza tradicional e implementa otro tipo de estrategia (testimonio del estudiante F.M).

b) Otra de las tradiciones asociadas a la enseñanza de la Historia que aparecen en estas biografías escolares es la presencia de formas de enseñanza memorística, otra de las

notas distintivas del código disciplinar según Cuesta Fernández. Consideramos que estas prácticas se encuentran asociadas con la idea de que el sentido de la enseñanza de la historia es la mera transmisión de información, que tendría sentido por sí misma. No se intenta generar ningún tipo de habilidad compleja en los alumnos como sería la capacidad de pensar históricamente o de desarrollar formas de conciencia histórica complejas. Para Rüsen (2001, p. 58) “se entiende por conciencia histórica a una suma de operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos de forma tal que puedan orientar intencionalmente su vida práctica en el tiempo”.

La forma que me enseñaba el profesor me llevaba a estudiar de memoria los hechos sin realizar una lectura comprensiva. A la semana de rendir la prueba no recordaba lo que había estudiado y eso me frustraba, igual no encontraba otra manera de estudiar, al haber estudiado de esa forma no me ayudó cuando comencé mis estudios superiores. Ya que tanto material era imposible estudiarlo de memoria (Testimonio de la estudiante A.Z).

c) Otra de las notas distintivas del código disciplinar señalada por Cuesta Fernández y que aparece reflejada en las biografías escolares es el nacionalismo. En algunos de estos relatos pareciera ser que la historia escolar ha quedado anclada a su finalidad primigenia. Desde su inclusión en el diseño curricular a fines del siglo XIX, la historia escolar desarrolló un discurso naturalizador y legitimador de los estados nación que comenzaban a configurarse por aquel entonces. Al sentar las bases de sus sistemas educativos nacionales, cada Estado otorgó un lugar destacado en el curriculum a la historia y geografía nacional. Por lo tanto, desde una perspectiva claramente teleológica, la historia narraba un largo recorrido que llevaba naturalmente al surgimiento de los estados, no así de las nacionalidades que eran consideradas como entes inmanentes, etéreos, cuya existencia podía remontarse a un pasado remotísimo.

Aún hoy, esta finalidad es un elemento distintivo del código disciplinar de la historia escolar y entra claramente en colisión con el propósito de construir “pensamiento histórico” en los alumnos. Como señala Mario Carretero (2007, p. 52) en la actualidad sigue manteniéndose la contradicción entre los objetivos cognitivos y sociales o nacionalizantes de la enseñanza de la historia. En el primer caso, se pretende que el alumno comprenda racionalmente los procesos históricos y que los someta a un mecanismo de objetivación progresiva, al mismo tiempo que se impone una adhesión emocional y una subjetivación progresiva de representaciones y sistemas de valoración. Pese a que hace más de una década que el propio diseño curricular ha optado claramente por alejarse de esta perspectiva tradicionalⁱⁱ, los cambios en la historia “regulada” no parecen haber permeado en la historia “enseñada”, tal como puede apreciarse en este tipo de testimonio:

Hace años atrás recuerdo una escena memorable en el colegio secundario, era en el año 2001, cuando comencé a estudiar en el colegio secundario de la nocturna [...] De esa situación pedagógica recuerdo dos cuestiones importantes; la primera, me di cuenta que la materia enseñada de historia tenía una integración con otras disciplinas (política, leyes, economía, sociedad etc.). En segundo lugar, la complejidad de enseñar historia, un alumno decía; “_para qué sirve estudiar historia de hechos pasados”, y la profesora le respondía; “_para conocer el pasado, para entender las causas socioeconómicas, y para tener el sentido de identidad Nacional (testimonio del estudiante R. Y)

5. Conclusiones

La implementación de la redacción de las biografías escolares de los practicantes ha contribuido a que, en el marco del proyecto, podamos identificar elementos del código disciplinar de la historia, aspectos asociados a formas tradicionales de enseñar la historia en el ámbito escolar que podrían ser un elemento condicionador en sus futuras residencias.

En general en dichas biografías se describen formas de trabajo rutinarias en las que las prácticas áulicas están centradas en la exposición del docente y en la realización de guías de actividades cuya resolución implica la lectura de un texto, generalmente un manual, y la copia literal de información extraída del mismo. Estas conclusiones son coincidentes con las de Gonzalo de Amézola (2008) quien señala que la crítica que más se reitera en los informes realizados por los residentes se refiere al “contrato de lectura”ⁱⁱⁱ que establecían los profesores con sus alumnos y que implica esta secuenciación: reconocimiento, memorización y reproducción de información factual. Por lo tanto, la práctica docente que reconstruyeron los futuros profesores se caracterizó por una serie de tareas instructivas que se repiten constantemente y que consisten en explicaciones del profesor, trabajos uniformes que los alumnos realizan en pequeños grupos y que consisten en sesiones de preguntas y respuestas. Como elementos complementarios a estas tradiciones aparecen otros elementos que Cuesta Fernández considera distintivos del código disciplinar de la Historia escolar: el memorismo y el nacionalismo.

Los practicantes se muestran críticos con estas tradiciones o modelos que vivenciaron en sus biografías escolares y que vuelven a presenciar al realizar el período de observaciones en los cursos en los que deben luego deberán practicar. La pregunta que habilita este tipo de conclusiones es si durante el período de residencia los estudiantes logran superar estas tradiciones que cuestionan, proponiendo instancias superadoras de sus propias biografías escolares y de las prácticas docentes que observan críticamente. Al analizar los siguientes instrumentos de recolección de datos del proyecto podremos determinar si los practicantes han podido poner en crisis este modelo de enseñanza tan afianzado en el código disciplinar de la Historia.

Bibliografía citada

- Angulo, J. y Blanco, N. (1994) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.
- Amézola, G. (2008) “El peso de las tradiciones escolares en las clases de los practicantes de Historia de la Universidad Nacional de La Plata”. *III Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*, Córdoba, noviembre.
- Carretero, M. (2007) *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuesta Fernández, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares.
- del Valle, L. (2009) “Representaciones sobre la Historia y su didáctica”. *Novedades Educativas*, año 21, N° 223, Buenos Aires, pp. 86 a 90.
- Escolano Benito, A. (2001) “El libro escolar como espacio de la memoria”, en Ossenbach, Gabriela y Somoza Rodríguez, J. M. (eds.) *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Frigerio, G. (1991) *Curriculum Presente, Ciencia Ausente. Tomo I: Normas, Teorías y Críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gimeno Sacristán, J. (1992) “Profesionalización docente y cambio educativo”, en Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comp) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Julia, D. (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1.
- Novo, M. y Rosales, P. (2007) *La lectura y la escritura en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Río Cuarto: UNRC.
- Merton, R. (1980) *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Gómez, A. (1997) “Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N°29, Universidad de Zaragoza.
- Rinaudo, M. y Galvalisi, C. (2002) *Para leer mejor. Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires: La Colmena.
- Rodríguez, C. (2002) “La Socialización docente en las prácticas de enseñanza. Estudio de un caso”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N°45.
- Rüsen, J. (2001) *Razón Histórica*. Brasilia: Universidad de Brasilia.

Sotos Serrano, M. y Aguilar Idáñez, J. (2003) “¿Cómo se hace un maestro? Socialización profesional de los aprendices de maestro”. *X Conferencia de Sociología de la Educación*, Valencia, septiembre.

Viñao Frao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Zabalza, M. (1993) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ⁱ Las conclusiones del Proyecto “Los Jóvenes y la Historia en el Mercosur” pueden consultarse en http://proyectozorzal.org/wp-ontent/uploads/2016/01/J&H_cuadros%20y%20an%C3%A1lisis_versionweb2.pdf

ⁱⁱ El actual diseño curricular para la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires establece con suma claridad cuál debe ser la finalidad de la historia escolar: “La enseñanza de la Historia ha respondido con variedad de respuestas al para qué enseñar esta disciplina a lo largo del tiempo. En las décadas recientes, se ha propuesto “desarrollar el pensamiento histórico” que permita al estudiantado aproximarse a la idea de construcción historiográfica que los lleve a identificar: los cambios y continuidades, los tipos de cambios, el análisis de los procesos de sociedades determinadas, las duraciones de los distintos procesos, la interrelación entre escalas temporales y espaciales; es decir, lograr una concepción plural del tiempo. Trabajar estas cuestiones y dar cuenta de ellas, es necesario si queremos que los alumnos “piensen históricamente”, que se ubiquen en el período que se está analizando y lo comprendan” (DC 3º año Historia, DGCyE, p.65, 2009).

ⁱⁱⁱ Amézola toma la noción de “contrato de lectura” de Verón, Eliseo (1985) “El análisis del “Contrato de Lectura”, un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media”. En *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications*. Paris: IREP.