



## LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA EN LAS UNIVERSIDADES Y LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS ¿HACIA UN NUEVO DEBATE?

GONZALO DE AMÉZOLA\*  
IdHICS – CONICET / UNLP

Recibido: 22/06/2015  
Aceptado: 25/09/2015

### Resumen

El debate de los últimos veinte años acerca de las reformas necesarias para mejorar la formación inicial de los docentes es tomado en este artículo como punto de partida para reflexionar sobre el caso específico de la preparación de profesores de Historia en las universidades argentinas. Al respecto, se plantean las diferencias entre “didáctica especial” y “didáctica específica”, a la vez que se propone una relación más estrecha entre la matriz disciplinar de la Historia y los problemas acerca de su enseñanza – considerados éstos inherentes a la propia disciplina- procurando así una alternativa para mejorar el aprendizaje de los conceptos relevantes de la asignatura y promover efectivamente en los alumnos el pensamiento crítico particular que es propio de la Historia.

**Palabras claves:** Formación docente – Reformas – Didáctica especial – Didáctica específica – Educación histórica

---

\*Gonzalo de Amézola es Profesor Titular de “Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia” (Fac. de Humanidades y Cs. De la Educación, UNLP). Actualmente dirige la Maestría en Enseñanza de la Historia (UNTREF) y la revista *Clío & Asociados, La historia enseñada* (UNL/UNLP). Está categorizado como investigador II en el Programa de Incentivos a la Investigación. Dirige, también, el capítulo argentino de “Los jóvenes y la Historia en el MERCOSUR” (UNLP/UEPG, Brasil).

### ¿Mejores profesores de historia?

A pesar de las reformas permanentes introducidas en los últimos veinte años, la percepción de la opinión pública acerca de la educación es que ésta presenta graves deficiencias y que ese deterioro no se detiene. Esta situación se ha transformado en un problema importante en el debate político aunque usualmente las discusiones no pasan de consideraciones generales. Sin embargo, no son pocos los que sostienen que una de las vías principales para obtener mejoras es renovar la preparación de los docentes y en ese objetivo se han ensayado acciones en las últimas dos décadas. Pero cuando se encara este problema por lo general se piensa sobre todo en los profesores de Lengua y los de Matemática, las materias que se consideran troncales en la escuela, y no en otras asignaturas, como Historia. Sin embargo, la Historia permite una reflexión sobre los problemas cotidianos que le es propia y puede emplearse con provecho para entender el presente y ensayar acciones en relación al futuro de las personas. Si la Historia es – o, al menos, debería ser– una asignatura importante para la formación de los jóvenes, ¿cuáles deberían ser los ejes de la preparación de profesores que puedan enseñar a los alumnos a reflexionar sobre la actualidad desde estos saberes? Las líneas que siguen presentan una óptica de cómo podría tratarse el problema en el ámbito universitario.

### Didácticas especiales y didácticas específicas

Aunque en nuestro país desde siempre resultó un asunto espinoso, la formación de profesores se ha transformado en un tema especialmente polémico desde hace unos veinte años. Una de las razones de esta controversia es que desde la reforma educativa de los años „90, los saberes que los docentes deben desplegar en sus clases de Historia se modificaron profundamente cuando se procuró actualizar los contenidos de esa asignatura en la escuela, que desde entonces presentó cambios significativos en los diseños curriculares cada cuatro o cinco años. Pero los problemas en la preparación de educadores no se agotan en la renovación de los conocimientos ni son únicamente locales porque los diferentes procesos de cambio social producidos en el mundo hicieron que los requerimientos para su desempeño resulten más complejos en muchos sentidos. Los docentes están llamados hoy a ejercer su trabajo con mayores niveles de autonomía, mayor capacidad de trabajar en equipo, un dominio disciplinar que los

habilite para no tener respuestas únicas y un fuerte compromiso ético, social y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Es en este contexto que muchos países implementaron modificaciones en su formación.

Al analizar esos diferentes cambios puede apreciarse una tendencia a incrementar la duración de las carreras y, en muchas partes, a llevar estos estudios al nivel universitario. En el continente europeo, esa corriente podría describirse con un arco que va del traspaso en Finlandia de toda la preparación referida a la enseñanza al ámbito universitario en los años „70 a la decisión en España de crear en 2010 una maestría que debe cursarse obligatoriamente para ejercer como profesor, luego de terminar la licenciatura en la disciplina que se pretende enseñar. Sin embargo, aparece una inclinación inversa en otros lugares como Estados Unidos e Inglaterra, naciones donde las escuelas universitarias de educación suelen criticarse por demasiado teóricas y alejadas de la realidad del aula.

En el caso argentino existe una superposición de estas dos lógicas y la preparación de profesores se realiza tanto en instituciones universitarias como en otras no universitarias, en una organización muy compleja que se ha ido consolidando a través del tiempo. Por un lado, la mayor proporción de los jóvenes que definen su vocación por la enseñanza concurre a institutos terciarios no universitarios donde, en términos generales, los planes de estudios están centrados en los contenidos pedagógicos mientras que la formación disciplinar específica resulta más débil. Por su parte, las universidades también forman desde sus inicios profesores y allí la lógica de la preparación se invierte: existe en ellas un fuerte énfasis en los contenidos disciplinares y una formación pedagógico– didáctica que demanda menos horas de estudio. El censo docente que se realizó en 1994 mostró la extraordinaria diversidad de esa formación, con distintos tipos de instituciones terciarias de gestión privada y pública que dependían de diferentes jurisdicciones y con proyectos que podían resultar muy diversos. Según este censo (Ministerio de Cultura y Educación, 1998) existían entonces 1.122 institutos no universitarios con una gran concentración en las provincias de Buenos Aires (312), Córdoba (122), Santa Fe (95), Entre Ríos (61) y la Capital Federal (69). El 36% de todos ellos era de gestión privada. El panorama se completaba con el también complejo ámbito de las universidades, que no sólo

preparaban docentes para el ciclo secundario, sino que algunas de ellas tenían carreras para educación inicial, básica y especial. En 1994 eran cuarenta y dos las instituciones universitarias que preparaban profesores de los diversos niveles, de las cuales catorce eran privadas. Veinte años después, el número de las instituciones tanto universitarias como no universitarias se ha incrementado.

Ante esta situación, a fines de los 90 el Ministerio de Educación promovió acortar las diferencias en la formación en institutos y universidades fortaleciendo los puntos débiles en cada uno de los casos. En lo referido a las universidades se estableció que para mejorar las competencias pedagógicas debía destinarse un mínimo del 30% del tiempo del curriculum a los fundamentos de la profesión docente (pedagogía, psicología educacional, didáctica general, entre otros). Esas iniciativas de cambio abrieron un amplio debate y las decisiones fueron diversas en las distintas casas de altos estudios. En uno de los extremos, la UBA interpuso un recurso de amparo y paralizó por vía judicial cualquier tipo de cambio en sus carreras, lo que incluyó a la formación docente. En el otro, algunas universidades –como, por ejemplo, las de La Pampa y Cuyo- se adecuaron al porcentaje exigido. En este último caso, el dilema para acomodarse a ese 30% consistía en si debían eliminarse materias de los saberes sustantivos de las disciplinas para reemplazarlas por otras dedicadas a temas pedagógicos –lo que hubiera transformado a la formación universitaria en profesorado light en los conocimientos disciplinares- o agregar tantas asignaturas de pedagogía como fueran necesarias para alcanzar aquella proporción. En todos los casos en que se optó por la adecuación a las demandas ministeriales se eligió esta última variante, lo que se tradujo luego en graves inconvenientes al tener como consecuencia el alargamiento de la duración real de las carreras.

Hubo también otras propuestas. Desde la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata se cuestionó el criterio exclusivamente cuantitativo implícito en el porcentaje demandado para la formación pedagógica y se propuso, además, que los contenidos de las asignaturas que componían ese bloque debían ser repensados para que resultaran significativos en la preparación de los futuros docentes –lo que muchas veces no ocurría- y que recién luego de esa reformulación podría determinarse cuál debía ser su proporción en la totalidad del curriculum. Cumplidos estos pasos, se

presentó en 1998 una solicitud al Ministerio de Educación para que el Consejo Federal bajara al 20 % la exigencia mínima de estos contenidos en las carreras de profesorado. El reclamo recibió la adhesión de otras diez facultades de universidades nacionales y, con una fórmula más amplia, fue incluido en el programa de la Asociación Nacional de Facultades Ciencias Sociales y Humanidades (ANAF). Un resultado inesperado de esta controversia fue que, como consecuencia de las intenciones ministeriales de homogeneizar la formación docente, la heterogeneidad entre las distintas universidades aumentó, ya que al seguir distintos criterios para adecuarse a aquellas exigencias aumentaron las diferencias en el número de materias que atendían a los saberes pedagógicos y didácticos.

La crisis de 2001 interrumpió este debate y en las universidades se abrió una especie de tregua acerca de la manera de introducir cambios en la formación de profesores, una paz precaria que se quebró cuando a fines de 2006 fue sancionada la Ley de Educación Nacional. La nueva normativa intentó otra vez disminuir la heterogeneidad mediante la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. En este nuevo organismo se aprobaron una serie de estándares que deberían cumplir todas las carreras que preparan profesores para que fueran evaluadas positivamente y sus títulos tuvieran validez. Luego de un período inicial de confusión, se aclaró que estas directivas –que promovían un significativo predominio de los saberes pedagógicos- no alcanzaban al ámbito universitario pero que las universidades deberían establecer también parámetros para sus profesorado y que esas carreras serían evaluadas. Desde 2010 las facultades con profesorado en Historia, Geografía y Letras discuten en la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) cómo deben adecuar sus trayectos docentes a las nuevas exigencias, en un proceso que en la carrera de Historia ha sido trabajoso y en ocasiones conflictivo.

Uno de los resultados de este trabajo fue la puesta en evidencia de las grandes disparidades que presentan entre sí los profesorado de Historia de las universidades nacionales. Analizando veintitrés casos la ANFHE comprobó esa heterogeneidad. Algunas de esas conclusiones fueron que:

- Aunque todos los títulos de profesor en Historia preparan para enseñanza media y superior, algunos aún se expiden para niveles educativos hoy inexistentes (EGB y polimodal).

- En la mayoría de las universidades existe una fuerte tendencia a la articulación entre las dos carreras de Historia -profesorado y licenciatura- pero no hay un criterio común en la duración de los profesorados: de los 23 casos analizados, 8 tienen planes de 4 años de duración; 14 de 5 años y uno de los planes tiene una extensión de 4 años y medio.

- Tampoco hay un criterio común en la carga de la carrera en horas reloj: 16 planes tienen más de 2860 horas, mientras que 7 presentan una duración inferior a ese parámetro.

- Además, en ninguno de los casos el cursado teórico de la carrera –sea más largo o más corto- coincide con su tiempo efectivo de duración, que las estadísticas revelan en todos los casos como mucho mayor.

- Respecto a los años en que fueron aprobados los planes de estudios en vigencia en las universidades analizadas, la mayoría de ellos son previos a la Ley de Educación Nacional. Sólo cuatro instituciones de las consideradas desarrollan sus carreras con planes posteriores al 2006, a saber, Catamarca, La Pampa, La Plata y General Sarmiento (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación, 2012).

Estas diferencias fueron uno de los motivos por los que la discusión lleva ya cinco años sin resultados definitivos pero la demora no se debe sólo a esto. Como todos sabemos, cada vez que se producen situaciones de este tipo se mezclan en los debates una serie de asuntos adicionales entre las universidades como viejos resquemores, la defensa de intereses particulares, las distintas percepciones sobre la repercusión política que tendrían los cambios al interior de cada institución y muchas cuestiones más.

Una de las decisiones que sí resultó acordada para discutir los nuevos estándares que debía tener la formación docente fue que las asignaturas correspondientes a las carreras de Historia se agruparían en cuatro áreas, las que no

deberán guardar entre sí ninguna relación porcentual predeterminada en la carga horaria del conjunto del plan de estudios. Estas son:

- *el campo de la formación disciplinar específica*, que incluye contenidos disciplinares, troncales que serán comunes a las licenciaturas y que debe integrar los contenidos curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo para los que forma.

- *el campo de la formación general* que se ocupa de ciertas habilidades básicas como la lectura y escritura de textos académicos y saberes de sociología, economía y otras disciplinas necesarias para el pensamiento universitario que pueden desarrollarse en materias específicas o integradas en otras propias de la carrera.

Las otras dos áreas se refieren más específicamente a la preparación pedagógico-didáctica:

- *el campo de la formación pedagógica* donde se incluyen los saberes acerca de la política educativa, la historia y la sociología de la educación, la psicología educativa, etc., y finalmente

- *el campo de la práctica profesional docente y de las didácticas específicas* que abarca las prácticas de la enseñanza y la didáctica de la historia. En esta última área está la clave del cambio en la formación docente porque en ella está implícita una innovación teórica posiblemente no advertida por todos, ya que la utilización del término de “específica” implica un cambio profundo en la definición de lo que es la didáctica (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación, 2011).

El concepto predominante hasta ahora ha sido el de “didáctica especial” que postula que se debe lograr un modelo de transmisión común para que los conocimientos de cada una de las distintas disciplinas puedan ser comprendidos por los niños y los jóvenes. En este caso, el problema de la Didáctica como ciencia es encontrar la forma apropiada de comunicar un conocimiento que es externo a ella, sea la Historia, la Matemática, la Filosofía o la Física. La Didáctica es, en este caso, sobre todo un problema de las ciencias de la educación. Pero cuando se habla de “didácticas específicas” se entiende, en cambio, que cada una de las disciplinas tiene una lógica y características singulares cuya enseñanza no depende de un modelo general para transmitir ese conocimiento. Los problemas de la enseñanza son considerados en este

caso como dificultades propias de la misma ciencia que se pretende enseñar. En nuestro caso, desde las particularidades de la Historia como una disciplina que constituye una forma de conocimiento específico y, por lo tanto, para pensar en su enseñanza resultaría necesario partir del conocimiento histórico.

Rüsen (2012) considera que son cinco los factores determinantes de la matriz disciplinar de la ciencia histórica:

- las necesidades de orientación para entender los cambios a lo largo de la vida de la humanidad.
- las perspectivas de interpretación que permiten comprender al pasado como historia.
- la metodología de investigación
- las formas de presentación de los resultados y; finalmente,
- las funciones de la orientación cultural.

Según este autor, tres de esos factores corresponden en forma genuina a las cuestiones didácticas:

- el factor de las necesidades de orientación (o de los intereses cognitivos)
- el factor de las formas historiográficas de orientación en las cuales se estructura la relación del conocimiento histórico con sus destinatarios y; finalmente,
- el factor de las funciones de orientación existencial, por el cual el saber histórico influye en la vida práctica de los seres humanos; una de cuyas funciones más importante es la formación de la identidad histórica.

Teniendo en cuenta estos tres factores fundamentales del conocimiento histórico especializado, Rüsen (2012) afirma que no tiene sentido alguno hablar de una relación extrínseca entre Ciencia Histórica y Didáctica de la Historia y que queda en claro cuán problemático es atribuir a la didáctica de la Historia la función de mera transmisora del saber histórico. Este análisis se relaciona con el que Maestro (2001) realiza desde el punto de vista de quienes enseñan, cuando dice:

Hay que insistir en que una multitud de decisiones de un profesor de Historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción que tenga de la Historia, implícita o explícita. Es decir de la forma en que entienda aspectos tan básicos como la interpretación, explicación o comprensión de la

Historia, el papel de las fuentes y su relación con el historiador, el tiempo histórico y la idea de evolución, la idea de causas y efectos, de cambio y continuidad, el papel de los acontecimientos o de las estructuras, de la función del individuo y de las sociedades, de la objetividad o de la cientificidad de la Historia (p.78).

Siguiendo esta línea de pensamiento, el papel central de la enseñanza estaría entonces a cargo de la reflexión de los historiadores y las ciencias de la educación pasarían a ocupar un lugar complementario. También esta iniciativa puede filiarse al concepto desarrollado por Shulman (1987) acerca de los “conocimientos pedagógicos de los contenidos”. Con esa idea, el autor alude a “la amalgama del contenido y la pedagogía dentro de una comprensión de cómo los temas particulares, problemas o situaciones, son organizados, representados, [...] adaptados para la enseñanza” (p. 11). Por ese motivo, según este autor, es necesario un conocimiento profundo y flexible de la disciplina y la capacidad de producir representaciones y reflexiones poderosas sobre esos contenidos. Para Shulman, un dominio disciplinar de esta naturaleza le anticipa al docente los problemas para la comprensión de los contenidos, lo que es –en consecuencia– una forma de atender también a las cuestiones pedagógicas.

Esta relación es compartida por algunos especialistas en educación. En un reportaje, Popkewitz (2007) expresaba:

Les dije a mis estudiantes [...]: „Quiero que pasen un tiempo con un historiador, con alguien que está produciendo.“ Porque las cosas no tienen historia sin que alguien las haga [...] Después de que estuvieron con historiadores y de que vieron cómo hacían su trabajo, les pregunté: „Bueno, ¿cómo les enseñarían esto a los chicos?“. Parte de mi intento era que tomaran aquello que ellos consideraban natural en una escuela, como enseñar Historia, y lo pensarán en su complejidad al mismo tiempo que vieran qué es lo que debían hacer en el aula.

### **Conclusión: Por una “educación histórica”**

La Historia escolar debería enfocarse, en definitiva, desde la perspectiva de posibilitar que niños y jóvenes puedan orientar las decisiones individuales y colectivas de su vida práctica mediante la utilización de las herramientas que brinda nuestra disciplina. Esta finalidad implica un posicionamiento diferente frente al pasado y a su

enseñanza porque se procura desarrollar una actitud crítica basada en no aceptar ideas, informaciones o datos sin tener en cuenta el contexto –social, político, cultural y temporal- en que fueron producidos, analizar los argumentos empleados por sus autores, examinar las pruebas ofrecidas para sostener esos argumentos, etc. El propósito central de la enseñanza de la Historia no debería ser sólo transmitir saberes sino que los contenidos históricos permitieran interpretar el pasado para orientar nuestras decisiones en el presente con las herramientas que brinda la ciencia histórica. O, en otras palabras, su principal propósito debería ser enseñar a pensar históricamente. Esta perspectiva educativa, fue iniciada en Gran Bretaña en los años 80 con la denominación de “educación histórica”, se difundió por otros países como España y Portugal y también en algunos de América Latina, como Brasil y México pero no en la Argentina. En definitiva, en virtud de las “didácticas específicas” y la “educación histórica” es muy probable que nos aguarde un largo debate acerca de cómo definir la didáctica en los nuevos estándares para la formación de profesores de Historia en nuestras universidades.

### Referencias

- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) XVII Reunión Plenaria (2011, 22 al 23 de setiembre). Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores en la universidad. Mar del Plata.
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) (2012, 12 de abril). Acta de la Comisión Interinstitucional de las carreras de Profesorados en Historia.
- Maestro, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. *La formación docente en el Profesorado de Historia: un ámbito en conflicto*. (pp. 71-111). Rosario: Homo Sapiens.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998). *Censo Nacional de Docentes y Establecimientos '94*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/96919>



Popkewitz, T. (2007, 2 de diciembre). La formación de los maestros excluye el espíritu crítico. Entrevista a Thomas Popkewitz. (Entrevistador: Moreno, L.). *Suplemento Guía de la Enseñanza Clarín*.

Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores.

Shulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.