

# Los profesores principiantes enseñan historia

por *Sergio Carnevale*

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

scarneva@ungs.edu.ar

Recibido: 06|04|2012 · Aceptado: 02|05|2012

---

## Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer cómo se incorporan a la labor docente, y en ese contexto cómo enseñan historia, los profesores noveles egresados de los profesados en historia de la UNGS (Universidad Nacional de General Sarmiento) y del ISFD n° 42 (Instituto Superior de Formación Docente). Son considerados docentes noveles o principiantes aquellos profesores que se encuentran en los primeros tres años del ejercicio de la profesión.

La información aquí presentada fue recogida a través de una investigación de tipo cualitativa realizada entre el IDH (Instituto del Desarrollo Humano), perteneciente a la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto Superior de Formación Docente n° 42 de San Miguel, provincia de Buenos Aires Este proyecto, realizado entre los años 2008 y 2010, fue dirigido por la doctora Gabriela Diker, quien en ese momento se desempeñaba como coordinadora del área de formación del IDH de la UNGS.

Preguntas como: ¿cuáles son las dificultades que deben afrontar los profesores principiantes?, ¿qué respuestas elaboran ante dichas dificultades?, ¿cómo desarrollan el proceso de enseñanza de la historia?, ¿qué recursos y materiales utilizan para ello?, ¿cómo influyen las trayectorias de formación docente sobre las prácticas que desarrollan los profesores principiantes? servirán de guía a fin de poder indagar la trayectoria docente en este período inicial para luego caracterizarlo, analizarlo y finalmente volver a evaluar los alcances y límites de la información brindada por la investigación.

Un punto interesante será comparar los trayectos formativos por los que atravesaron los graduados de ambas instituciones, teniendo en cuenta que un grupo de graduados se formó en una institución universitaria y el otro colectivo de profesores proviene de una institución terciaria. El objetivo es identificar si las instituciones formadoras de base ejercen alguna influencia que permita diferenciar comparativamente las prácticas de un grupo respecto del otro.

## Palabras clave

Docentes noveles, enseñanza de la historia, formación docente.



# Beginning teachers teach history

## Abstract

The aim of this study was to determine as incorporated into the teaching and in this context as taught history new teachers graduated from the professorships in History of UNGS (National University of General Sarmiento) and ISFD n° 42 (Institute of Training teachers). They are considered new teachers or novice teachers who are in the first three years of professional practice.

The information presented herein was collected through a qualitative type of research conducted between the HDI (Human Development Institute), belonging to the National University of General Sarmiento and the Higher Institute of Teacher Education n° 42 San Miguel, province of Buenos Aires. This project, conducted from 2008 up to 2010, was led by Dr. Gabriela Diker, who then served as training coordinator of the HDR of UNGS. Questions like: What are the difficulties faced by beginning teachers, how do they elaborate responses to these difficulties?, how developed the teaching of history?, what resources and materials used for it?, how influence the trajectories of teacher training on best practices developed by beginning teachers? will guide in order to investigate the teaching career in this initial period, then, characterize, analyze and finally re-evaluate the scope and limitations of the information provided by research.

An interesting point is to compare the formative stages by which crossed the graduates of both institutions, bearing in mind that a group of graduates formed in a university and the other group of teachers from a tertiary institution. The aim is to identify whether basic training institutions have some influence for differentiating comparatively practices of a group over the other.

## Keywords

New teachers, history teaching, teacher training.



## Introducción

Este artículo<sup>1</sup> presenta los resultados de un proyecto de investigación cualitativa PICTO Educación 2005, denominado «De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios de conurbano bonaerense», el cual fue desarrollado por un equipo de investigadores compuesto por miembros del Instituto del Desarrollo Humano, perteneciente a la Universidad Nacional de General Sarmiento y del Instituto Superior de Formación Docente n° 42 de San Miguel, provincia de Buenos Aires, sobre la inserción laboral de los egresados de los profesados en historia de la UNGS y del ISFD n° 42. Para analizar la inserción laboral se tomaron en cuenta las prácticas desarrolladas por los profesores principiantes, incluyendo como variable los diseños curriculares que marcaron el trayecto forma-

tivo por el que atravesaron los egresados de ambas casas de estudio. El objetivo fue identificar si los trayectos formativos generaron prácticas de enseñanza que permitan diferenciar a los egresados de ambas instituciones.

Para el desarrollo de la investigación fueron tomados en cuenta solamente los profesores principiantes, es decir, aquellos docentes que estaban desempeñando los tres primeros años del ejercicio de la profesión docente.

Los resultados obtenidos en esta investigación constituyen verdaderas referencias en el debate en torno al mejoramiento de la calidad educativa que ambas instituciones ofrecen a los estudiantes del profesorado en historia.

### **1. Desarrollo del proyecto**

El relevamiento de la información se hizo mediante la utilización de diversos instrumentos. En una primera etapa se realizaron encuestas a los docentes principiantes, luego esos profesores fueron entrevistados en profundidad por los miembros del equipo de investigación y, finalmente, los docentes noveles fueron observados durante el desarrollo de una unidad temática, con uno de sus grupos de alumnos, en las escuelas que habitualmente se desempeñaban.

El ingreso a la actividad laboral es un momento muy importante en la carrera docente puesto que a partir de entonces se pone en práctica lo aprendido durante la etapa de formación y se propicia un cambio de roles, en el cual los estudiantes dejan atrás su seguro lugar de alumnos para asumir otro de mayor responsabilidad: el de profesor. Sin duda todo esto genera temores, incertidumbres y ansiedad entre los nuevos egresados convertidos en docentes noveles.

Sobre este aspecto, diferentes autores dan cuenta de las características que tiene el ingreso a la actividad docente y se refieren a los efectos formativos que produce esta etapa en la vida profesional de los principiantes. Entre ellos, interesa desatacar especialmente los aportes realizados por Veenman (1998), quien señala la importancia de los estudios que abordan los desempeños de los docentes principiantes.

Este autor identifica varios problemas percibidos por los profesores principiantes, de los cuales podemos mencionar como relevantes la disciplina escolar, la motivación, el tratamiento de las diferencias individuales de los alumnos y la evaluación del trabajo de los estudiantes. No obstante, los problemas identificados no son exclusivos de los docentes que se inician en la profesión (Veenman, 1998). Es sabido que estas problemáticas también afectan a los docentes con mayor experiencia. La importancia de este tipo de estudios es que describen cómo hacen los principiantes para responder y hacer frente a las responsabilidades, tareas y problemas que demanda el ejercicio de la profesión. La diferencia con los profesores más experimentados radica fundamentalmente en el hecho de que éstos cuentan con un repertorio de herramientas que han construido a lo largo de su trayectoria y que, posiblemente, hagan que sus prácticas se diferencien de las de los docentes principiantes.

Si bien hacer una comparación entre las estrategias sobre cómo se desenvuelven los profesores principiantes con relación a los más experimentados es un punto interesante para seguir indagando, es un tema que se escapa del alcance de la investigación realizada. Este trabajo

apunta a indagar cómo enseñan historia los profesores noveles egresados de los profesorados en historia de las instituciones ya mencionadas y a comparar los desempeños de ambos grupos de profesores en su etapa como docentes principiantes para identificar si existen diferencias en las formas de enseñanza que desarrollan en sus clases y si dichas diferencias están vinculadas con los trayectos formativos de base, de modo de señalar características propias entre las dos casas de estudio al momento de formar profesores de historia.

## **2. Diversas etapas en la formación de un docente**

Tomando como marco de referencia el concepto de formación docente continua, diversos autores hablan de fases o etapas de la socialización profesional que involucran tanto las acciones formativas intencionales, como aquellos procesos no intencionales que influyen en la formación del docente (Sacristán, 1992). Es decir, el proceso de llegar a ser docente, de adquirir los conocimientos necesarios para enseñar, comienza con la propia experiencia escolar como alumno y continúa durante toda la carrera profesional. Esto constituye una biografía profesional en la que cada una de las etapas deja su marca particular.

La primera fase es la experiencia como alumnos, previa a la elección de ser profesores, lo que constituye la biografía escolar. Representa todo lo que los docentes han aprendido «en situación» en todos los años en que fueron alumnos. Asumida acríticamente, puede influir inconscientemente en el profesor y ser un importante «material» en la conformación de sus teorías subjetivas o implícitas. Un trabajo reciente de Alliaud señala que la importancia de esta etapa habilita entender que la inserción profesional de los nuevos docentes es en realidad una «re–inserción de sujetos que se hallan «formados» (marcados o influenciados) por todo lo que vivieron y aprendieron en las instituciones escolares recorridas en el trayecto que los condujo de nuevo a la escuela» (Alliaud, 2004:1). Por lo tanto, a pesar de ser llamados docentes noveles, novatos o principiantes, pueden ser considerados experimentados en función de la experiencia que acumularon en su paso por la institución escolar.

La segunda fase es la formación inicial como docentes, entendida como el tránsito por parte del estudiante de profesorado por un itinerario diseñado específicamente para dotarlo de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer la tarea docente. En esta etapa se pueden contradecir, como afianzar, las pautas adquiridas como alumno en los anteriores niveles del sistema educativo. Su importancia reside en que dota al docente, en forma sistemática, de los saberes especializados habilitantes para la práctica profesional.

La iniciación de la vida profesional en los centros escolares señala el tercer momento de la socialización profesional. Es un momento decisivo, en él se ha comprobado reiteradamente un progresivo acercamiento entre las pautas personales del profesor y las dominantes en la institución escolar (Terhart, 1987).

En última instancia se encuentra la fase de formación permanente, que incluye todas las actividades planificadas por instituciones, o por los propios profesores, que propician el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de los docentes (Marcelo García, 1994).

### 3. El contexto de inserción laboral

Las instituciones formadoras están ubicadas en el conurbano bonaerense, la UNGS en el partido de Malvinas Argentinas y el ISFD n° 42 en el de San Miguel, lo cual hace que compartan la zona de influencia, ya que los partidos mencionados son vecinos. En general, la inserción laboral de los egresados de las dos instituciones se realiza en los mencionados partidos más los distritos de Pilar, Moreno, José C. Paz, Hurlingham y Tigre. El nivel secundario del sistema educativo provincial es el que absorbe mayoritariamente a los nuevos docentes, aunque algunos terminan desempeñándose como profesores en el nivel superior.

Las escuelas en las que se dan los primeros desempeños son de gestión estatal y privada. Esta diversificación institucional de las primeras prácticas profesionales está asociada, de acuerdo con lo que expresaron los propios egresados, a que arman su práctica laboral a medida que surgen las oportunidades de tomar cargos. Además, señalaron que en un primer momento no tienen la posibilidad de elegir ni la escuela ni el curso en el que van a trabajar sino que toman los cargos conforme a la demanda existente.

La mayoría de los profesores consultados señaló que accedió a su primer cargo de profesor en escuelas de gestión estatal a través de los procesos formales establecidos para el caso (acto público). Aquellos que accedieron a cargos en escuelas de gestión privada mencionaron que lo hicieron gracias al conocimiento personal de los directivos de la institución, a compañeros que los recomendaron, o por haber enviado sus curriculum a los colegios.

Las particularidades del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y las características socioeconómicas y culturales de la población del conurbano bonaerense presentan a los docentes que allí inician su carrera problemas y necesidades específicos, que no han sido registrados en estudios previos y que se hacen difícilmente anticipables durante la formación de grado. Por esta razón es pertinente hacer una breve descripción de los rasgos que caracterizan al sistema educativo provincial y a las escuelas secundarias que lo componen, porque conocer el contexto donde los egresados del profesorado en historia de la UNGS y del ISFD n° 42 realizaron sus primeras prácticas profesionales brindará algunas pistas para comprender mejor el proceso de inserción laboral.

Esta necesidad de conocer el contexto laboral de los docentes principiantes parte de una concepción en la que cualquier práctica docente, no sólo la de los principiantes, se realiza en un contexto, al cual pertenecen las escuelas, que ejerce una fuerte influencia sobre la vida cotidiana en las mismas. Ninguna escuela, ninguna práctica pueden ser pensadas fuera de su contexto, ya que es éste el que le da las particularidades que la distinguen y le dan sentido.

Algunos datos estructurales pueden ayudar a pensar la magnitud del sistema educativo al cual se incorporan como profesores los egresados de los profesorados en historia ya mencionados. Según datos de la DGC y E (Dirección General de Cultura y Educación) el sistema educativo provincial tiene una matrícula de 4 620 867 alumnos, de los cuales 1 394 650 asisten al nivel secundario. Esta cantidad de alumnos se distribuyen entre escuelas de gestión estatal, 943 195, y de gestión privada 455 455, lo cual implica que un 67,63 % de los estudiantes concurre a las escuelas del Estado (DGCyE, 2009). Otro dato a tener en cuenta es que el territorio provin-

cial está dividido en 25 regiones que, a su vez, están compuestas por distritos que sumados hacen un total de 134 (DGCyE, 2011). Cada uno de estos distritos posee una autoridad y un funcionamiento que los docentes deben conocer para manejarse dentro del sistema. Por ejemplo, es muy importante que los docentes conozcan los mecanismos establecidos por el sistema educativo para incorporarse al mismo, para acceder a los puestos de trabajo y en qué momentos del año deben cumplir con los trámites necesarios para ello.

Para comprender la dinámica del sistema educativo provincial hay que tomar en cuenta que forma parte de un sistema mayor que es el nacional. Una de las características de la escuela media a nivel nacional, y particularmente en la provincia de Buenos Aires, es el importante aumento de la matrícula, producido a partir de la década de los 90, que supuso la inclusión en el sistema educativo de nuevos sectores que tradicionalmente no accedían al mismo o no llegaban a esos niveles. El incremento de la matrícula se observa sobre todo en el grupo etario comprendido entre los 12 y los 17 años. De acuerdo con los datos de la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), mientras la tasa de escolarización para el año 1995 de los niños de 12 a 14 era del 88 %, para el año 2002 esta cifra ascendía al 97,3 %. Un incremento mayor se observa en los adolescentes de 15 a 17 años, que pasan del 57,7 % al 83,8 %. También se aprecia que se corrió la edad en que los alumnos de bajos recursos dejan el sistema escolar; mientras que para el año 1995 las tasas de cobertura comenzaban a descender entre los 12 a 14 años (pasó del 98,3 % para las edades comprendidas entre los 6 y 11 años al 88 % para el grupo etario de 12 a 14), en el año 2003 la alta cobertura se mantuvo hasta los 15 años. Por lo tanto, se puede afirmar que para el caso de la población urbana pobre hubo un incremento sustantivo en los años de escolarización.

Volviendo a la provincia de Buenos Aires, un dato muy importante para conocer y tratar de comprender el contexto de inserción laboral de los profesores de historia es tomar en cuenta las características de la población que concurre a los centros educativos que allí funcionan. Muchas de las escuelas de la provincia están pobladas con alumnos que tienen necesidades básicas insatisfechas, con jóvenes que no sólo tienen problemas de alimentación sino de salud, embarazo adolescente, alcoholismo, drogadicción y delincuencia. Hay una importante proporción de jóvenes que tiene que trabajar para colaborar económicamente en sus hogares.

Es importante señalar que éstos no son problemas únicamente de los alumnos que asisten a las escuelas bonaerenses sino que aquejan a la sociedad en su conjunto y desde allí terminan impactando en las escuelas, donde muchas veces se los puede visibilizar con claridad.

Entre los inconvenientes que debe afrontar la escuela está la pérdida de legitimidad del sistema educativo producto de situaciones vinculadas con la política económica, con la situación social del país y con las características y valores que adquiere la sociedad en la posmodernidad.<sup>2</sup>

Con estas circunstancias cada vez se hace más evidente la distancia entre los valores y la cultura de los jóvenes y la cultura escolar. Esta creciente distancia es considerada una de las causas de la crisis de sentido de la escuela secundaria en la actualidad (Terigi, 2007). Los cambios culturales que atraviesan a la sociedad contemporánea y que en los últimos tiempos se han acelerado impactan sobre las relaciones sociales, y la escuela no es ajena a ese proceso de

modificación. Ante esto, las propuestas del sistema escolar carecen de sentido, los contenidos aparecen como obsoletos y las actividades resultan irrelevantes para los alumnos (Brito, 2010). Todos estos cambios culturales, que configuran un tipo de sociedad diferente de la que tradicionalmente hizo frente la escuela media, amenazan el monopolio escolar de distribución del saber, lo cual provoca que la escuela se vuelva más rígida y se aferre a sus viejas certezas (De Certeau, 1999).

En este contexto de cambios y movimientos socioculturales y económico–sociales surgió la necesidad de «contener» a los alumnos en el sistema escolar. Una acepción muy difundida de este concepto, sobre todo entre directivos, inspectores y autoridades provinciales del sistema educativo, hace referencia a la necesidad de que los alumnos permanezcan en el sistema escolar hasta que cumplan con el ciclo obligatorio. En este marco, la enseñanza y el aprendizaje quedarían en un segundo orden de prioridades dentro de las funciones que queben cumplir las escuelas.

La tensión entre enseñar y contener se ve atravesada también por otras lógicas como la que gobierna el sostenimiento de las instituciones escolares en el sistema, que ante la baja de su matrícula se sienten amenazadas por la posibilidad del «vaciamiento» y el eventual cierre, o por la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Éstas son algunas de las características del contexto de inserción laboral en el que los docentes noveles realizan sus primeros desempeños como profesores en historia, las cuales deben ser tenidas en cuenta ya que ejercen una gran influencia sobre la tarea que los docentes desempeñan en las aulas.

#### **4. Trayectos de formación docente**

Como dijimos, los docentes noveles entrevistados y observados pertenecen a dos instituciones formadoras: la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 42 de la provincia de Buenos Aires. No es intención de este trabajo comparar los diseños curriculares de ambas instituciones, pero señalar las diferencias entre los trayectos formativos puede ayudar a comparar las prácticas realizadas por uno y otro grupo de docentes noveles.

La UNGS propone un trayecto formativo dividido en dos ciclos: el PCU (Primer Ciclo Universitario) brinda a los estudiantes una sólida formación general y básica en ciencias con el objetivo de que los alumnos incorporen los conceptos fundamentales y los modelos de razonamiento propios de las disciplinas que conforman cada orientación. El SCU (Segundo Ciclo Universitario) completa la formación que los estudiantes reciben en el PCU al proporcionar los conocimientos específicos de la carrera elegida. La misma está pautada para ser realizada en cuatro años y las materias son todas semestrales.<sup>3</sup>

El PCU está orientado al conocimiento disciplinar general y recién en el segundo ciclo los estudiantes de la UNGS tienen la posibilidad de estudiar materias vinculadas con el saber pedagógico y didáctico, ya sea general como específico de cada disciplina.

En tanto, el ISFD n° 42 ofrece una formación académica en la que, durante los dos primeros años, los estudiantes reciben una formación general que les brinda conocimientos científicos básicos, con énfasis en aspectos pedagógicos, didácticos y psicológicos, para luego iniciar la formación específica. En los años siguientes, además de la formación específica en la disciplina, ofrece espacios de formación complementaria que resultan adecuados para los requerimientos interdisciplinarios del conocimiento científico actual.<sup>4</sup> Un punto a destacar en este trayecto es el vínculo que se establece entre los conocimientos científicos, los saberes escolares y la vida cotidiana.

De acuerdo con lo comentado en párrafos anteriores, es factible afirmar que existen diferencias entre los trayectos formativos por los que transitan los estudiantes de ambas casas de estudio. La primera diferencia es que en una institución las materias son anuales y en la otra son semestrales, lo cual obedece a concepciones diferentes respecto de las carreras de formación docente. Otra diferencia muy importante, que *a priori* se podría relacionar con prácticas diferenciadas de enseñanza de la historia, es que los estudiantes del Instituto n° 42 tienen la materia Espacio de la Práctica Docente desde primer año. Esto implica que desde el comienzo de la carrera los alumnos entran en contacto con la realidad de las escuelas en las que van a trabajar, observan y analizan las instituciones y a los profesores que enseñan historia. Además, desde segundo y hasta cuarto año tienen la obligación de realizar prácticas de enseñanza como instancia obligatoria de la materia, lo que al final de la carrera constituye una suma de cuarenta módulos al frente de una clase de historia.

Por su parte, los estudiantes de la UNGS concurren a las escuelas recién en la materia Residencia I, al comienzo del SCU, pero sólo para realizar observaciones acerca de la dinámica institucional y sobre la enseñanza de la disciplina. La materia Residencia II es el único espacio en el que concurren a las escuelas secundarias con la obligación de dar clases de historia. Esta situación supone una gran diferencia entre las horas destinadas a la práctica que realizan los estudiantes de una y otra institución.

Además, hay que señalar que en el trayecto de formación que ofrece la UNGS recién en el SCU los estudiantes entran en contacto con materias pedagógicas, lo cual define la orientación y la especificidad de su formación. En cambio, en el ISFD n° 42, desde el comienzo de la carrera queda definida la orientación vinculada con la formación docente y con la especificidad de la enseñanza de la historia.

Éstas son sólo algunas de las diferencias que se pueden apreciar entre ambos diseños curriculares. Y la situación puede servir para fundamentar la hipótesis que eso marcaría una impronta en los egresados de ambas instituciones que da como resultado prácticas de enseñanza de la historia diferenciadas entre los dos grupos de docentes noveles.

En las entrevistas realizadas, los egresados de la UNGS manifestaron que estaban conformes con la formación que les había brindado la Universidad, aunque señalaron algunos reclamos como, por ejemplo, que no recibieron una buena formación en geografía. Esto los afecta si les toca trabajar en el primer año de la escuela secundaria, porque allí tienen que enseñar el área de ciencias sociales, lo que implica enseñar geografía. Asimismo, reclamaron el no haber



tenido historia antigua a lo largo de toda su formación, lo cual también les genera dificultades al tener que dar clases en el primer año de la secundaria.

Un egresado en particular señaló que vieron mucha teoría en la universidad pero que la realidad es más compleja, las relaciones sociales que se dan en el aula son muy difíciles, los alumnos están atravesados por problemas como la droga, el alcohol, la pobreza, la violencia, y todo eso supera la formación recibida.

Los egresados del Instituto n° 42 coincidieron todos en decir que no recibieron ningún tipo de formación relacionada con la vida institucional en las escuelas. Los profesores principiantes sostuvieron que no obtuvieron información acerca de toda la burocracia que rodea a la tarea docente y que forma parte de la vida cotidiana, del quehacer diario de cualquier escuela.

## **5. La práctica docente**

Analizar las prácticas que desarrollaron los docentes noveles al dar clases de historia supone atender a los problemas que se les presentaron, a las respuestas que construyeron para enfrentarlos, implica identificar las formas que adquirió la enseñanza, que no se reduce a leer y traducir textos sobre historia sino que supone también desarrollar prácticas de significación y producción por parte de los alumnos (González, 2010).

Para analizar las prácticas de enseñanza de los profesores principiantes es conveniente aclarar el concepto de enseñanza puesto que existen diversas formas de entenderlo. En ese proceso se pone en juego una serie de mediaciones que intentan darle algún tipo de racionalidad a las actividades que se desarrollan en el aula. Las prácticas de enseñanza están vinculadas con las decisiones que toma el docente con relación a cómo se construye el conocimiento en su clase. Desde esta perspectiva, la enseñanza es un proceso que remite a cómo se valida un conocimiento, cómo se estructura la disciplina científica, cómo se aprende ese conocimiento, por qué ese conocimiento figura dentro de lo que se enseña en la escuela y qué valor tiene para la sociedad (Edelstein, 2002). Debe apuntar a que los alumnos aprendan a comprender y a resolver problemas, a pensar críticamente, creativamente, y a que adquieran datos y normas de procedimiento (Shulamn, 1997).

Del análisis de las once entrevistas realizadas a los docentes principiantes de ambas instituciones se desprende un conjunto de datos que brinda un primer acercamiento, fundamentalmente descriptivo, acerca de las prácticas que desarrollaron durante sus primeras clases como profesores. Para analizarlas se tomaron en cuenta el tipo de actividades que les propusieron a sus alumnos, el material bibliográfico con el que trabajaron los temas estudiados, las evaluaciones que tomaron, los instrumentos que utilizaron para ello y los objetivos que se plantearon como docentes al desarrollar el proceso de enseñanza. Esta descripción de las primeras prácticas permite hacer una caracterización de las mismas, considerando aquellos factores regulares que se repiten en las diversas experiencias recogidas.

La totalidad de los docentes entrevistados señalaron que utilizaron la explicación para abordar el trabajo sobre un tema histórico. Está fuertemente instalada la idea de que es necesario que

el profesor desarrolle una explicación sobre aquello que se va a trabajar, por mínima que ésta sea. Más de la mitad de los entrevistados indicó que para explicar un tema de historia utilizó el pizarrón como soporte, para registrar una parte de lo que estaba explicando, ya sea mediante una síntesis o a través de la elaboración de un cuadro sinóptico. Sólo un entrevistado dijo que no usó el pizarrón y que sus clases fueron expositivas.

El total de los entrevistados sostuvo que, cuando explicaba, dejaba que sus alumnos participaran de la explicación y que de esa manera buscaba promover un diálogo, un intercambio de ideas, dando lugar a que los estudiantes le pregunten lo que no entendían acerca del tema, y lo cual evitaba asimismo que la clase se convirtiera en un monólogo en el que el profesor explica y los alumnos lo único que hacen es escuchar en silencio.

Uno de los entrevistados señaló que utilizó diversos recursos, como una foto, un recorte periodístico, una canción, a modo de disparador para comenzar el trabajo sobre un tema nuevo. Otro indicó que para iniciar una clase, o para dar comienzo al trabajo sobre un nuevo tema, planteó a sus alumnos un interrogante o un problema.

A partir de las entrevistas realizadas se pueden destacar como rasgos sobresalientes de las clases de los docentes noveles las siguientes características:

Cinco de los entrevistados señalaron que en sus clases emplearon cuadros sinópticos para trabajar sobre los temas de historia. Otros tres indicaron que para trabajar sobre los contenidos de historia recurrieron cuestionarios, y tres más hablaron de guías de estudio. Dos de los entrevistados dijeron que utilizaron canciones como recurso didáctico, aunque no especificaron con cuál de los procesos históricos relacionaron dichas canciones y tampoco cómo las utilizaron. El debate fue empleado por uno solo de los profesores. Nueve de los entrevistados dijeron que el trabajo en grupos formó parte de la dinámica habitual en sus clases de historia. Otros dos profesores sostuvieron que usaron la comparación entre los procesos históricos estudiados y el presente. Unos tres docentes mencionaron que la lectura era una de las actividades que los alumnos desarrollaron en sus clases. Dos de los entrevistados señalaron que promovían la reflexión de sus alumnos mediante el diálogo que establecían con ellos sobre los temas estudiados. Sólo uno de los docentes dijo que utilizó el crucigrama como actividad para el desarrollo de sus clases.

En tres de las entrevistas realizadas los profesores dijeron que estaban pendientes de que sus alumnos entendieran lo que ellos les explicaban, aunque también dijeron que lo único que hacían para saberlo era preguntarles si se había entendido lo que ellos les acababan de explicar. Es posible que esta situación responda a un modelo de enseñanza que apunta a la simple transmisión de contenidos, basado fundamentalmente en la exposición magistral por parte del docente. Este modelo perdura entre los nuevos profesores a pesar de no estar dentro de los parámetros de formación recibida por los estudiantes de los profesorado.

Hubo un caso en el que la profesora entrevistada señaló que explicó a sus alumnos qué era lo que iban a hacer durante la clase y por qué, buscando que los chicos comprendieran cuál era el sentido de la misma y de las actividades que iban a desarrollar. Sólo tres de los profesores dijeron que trataron de relacionar los contenidos de una clase con los trabajados en las

clases anteriores. Un solo profesor especificó que las consignas que les dio a sus alumnos fueron «consignas para relacionar», es decir, se propuso que sus alumnos interpretaran lo que leían y analizaran los procesos históricos estudiados a partir de las actividades que les planteaba.

De todos los entrevistados, solamente uno dijo que trabajó sobre los temas que les gustaban a sus alumnos. Otros dos docentes dijeron que trataron de que sus alumnos estudiaran los diferentes puntos de vista que hay en la historia, lo cual implica que lean y trabajen diversos relatos historiográficos para analizar un mismo tema.

A partir de lo antes descrito, se aprecia que para enseñar historia los docentes noveles pusieron en juego una variedad de recursos y actividades que permite pensar que no hay un único estilo de profesor o de enseñanza en el cual se los pueda «encasillar» o «clasificar», si es que esto es posible. Más bien se puede decir que utilizaron algunos recursos relacionados con la formación pedagógico–didáctica que recibieron y otros que están más vinculados a una concepción tradicional de la historia, como parte de un estilo de enseñanza positivista (Benejam; Pajes, 1997). El trabajo con canciones, con imágenes, el planteo de problemas, o el hecho de recurrir a diferentes relatos historiográficos para abordar un proceso histórico dan cuenta de un planteo de la enseñanza constructivista (Finocchio, 1993), mientras que el dictado o la explicación magistral se pueden asociar con un estilo más tradicional.

Es interesante notar que, si bien el cuestionario y la guía de estudio fueron muy utilizados por los profesores principiantes, también propusieron a sus alumnos otro tipo de actividades que les hicieron acercarse a la historia de una manera diferente al cuestionario, que tradicionalmente funcionó como actividad central en las clases de historia.

En la mayoría de los casos, los docentes noveles reconocieron que se valieron de la explicación para transmitir información, para brindar datos concretos sobre el tema que estaban trabajando con sus alumnos. A esta práctica se la podría vincular con la clase expositiva y con la idea de que se aprende mediante la escucha de la lección del profesor, que es quien tiene el conocimiento y lo transmite a sus alumnos. Este tipo de prácticas no está vinculado con la formación pedagógico–didáctica recibida por los docentes, pero posiblemente surgió porque está relacionado con sus biografías escolares (Feldman, 2004), con la forma en que aprendieron historia, ya sea en la escuela secundaria, en la universidad, o en el profesorado, donde las clases centradas en las explicaciones de los docentes y en la simple transmisión de información son bastante frecuentes.

Al ser consultados acerca de sus objetivos e intereses al momento de dar clases de historia, los docentes señalaron: «Romper con la monotonía de las clases de historia, que resultan aburridas.» «Atender a aquellos alumnos que tienen más dificultades para estudiar.» «Generar un buen vínculo con sus alumnos, saber qué les pasa y conocer cómo son, saber si tienen problemas.» «Lograr que los alumnos puedan pensar.» «Promover el compañerismo.» «Explicar para no aburrir a los chicos.» «Tener un buen vínculo y un buen trato con sus alumnos.» «Formar futuros profesionales.» «Que sus alumnos sean sujetos activos.» «Tener un objetivo para cada tema.» «Que los chicos sepan leer entre líneas.» «Poner reglas para lograr el respeto entre los alumnos y el orden dentro del aula.» «Que sus alumnos comprendan el mundo de hoy.» «Que puedan comprender procesos históricos, que piensen en abstracto.»

De todas las respuestas, la que más repitieron los docentes fue «generar un buen vínculo con sus alumnos», seguida de «lograr que puedan pensar».

Como se puede apreciar, entre los profesores principiantes existe un gran interés en que sus alumnos aprendan, y relacionan al aprendizaje, fundamentalmente, con el hecho de que los estudiantes puedan entender los procesos históricos sobre los que están trabajando.

Que los docentes noveles se propusieran que sus alumnos lean entre líneas, que la historia les sirva para comprender el mundo de hoy, que a partir del trabajo con los contenidos de historia puedan pensar, implica una concepción de la disciplina histórica y de la tarea de enseñar vinculada con propuestas contemporáneas (Serna, 2006; Fontana, 2003).

Es importante señalar que los profesores principiantes están interesados en establecer un buen vínculo con sus alumnos, que les permita «llegar a ellos, comunicarse de otra forma, para que se puedan entender». La comunicación es un tema al cual los docentes noveles le dieron mucha importancia. Ésta puede ser una característica que identifique a los docentes principiantes, el hecho de que, además de estar interesados por el contenido a enseñar, les preocupa como hacerlo y, dentro de esta preocupación, construir un buen vínculo y establecer una buena comunicación fueron considerados aspectos muy importantes para poder dar clases y lograr enseñar.

De las entrevistas realizadas, se puede señalar también que los docentes noveles perciben que, si sus alumnos se aburren, esto hace que no le presten atención a la clase y por ende que no aprendan. El tema de no aburrir a sus alumnos es una preocupación para lograr la motivación y el interés de los estudiantes por aprender historia. Esto quizás se pueda considerar igualmente una marca que caracterice a los docentes noveles egresados de ambas instituciones, la preocupación por no dar clases tradicionales, que terminen siendo aburridas, poco productivas en términos de aprendizaje de los alumnos.

En las entrevistas no se encontraron diferencias entre las respuestas de los egresados de la UNGS y los del ISFD n° 42; por lo tanto, las respuestas que dieron no fueron agrupadas por conjuntos de pertenencia institucional debido a la similitud y los puntos en común sostenidos por casi todos los entrevistados.

Sumadas a las entrevistas ya mencionadas, se realizaron observaciones de clases. Un grupo de docentes noveles de ambas instituciones, además de ser entrevistado, fue observado durante el desarrollo de una unidad didáctica. La información recogida mediante este instrumento permitió contrastar las características de las clases, la concepción de la historia, de la enseñanza y del aprendizaje que surgieron en las entrevistas con las prácticas concretas desarrolladas por los propios docentes.

Las clases observadas fueron analizadas tomando en cuenta los mismos factores utilizados para las entrevistas. A partir de las observaciones surgieron algunas características vinculadas con los factores regulares que se repitieron en las diversas experiencias recogidas y que ponen de manifiesto cómo fue desarrollado el proceso de enseñanza por los profesores principiantes. Con esa información se buscó hacer una caracterización del modo en que los docentes noveles desarrollaron la tarea de enseñar historia.

Del análisis de las observaciones de las clases llevadas a cabo por los docentes principiantes egresados de ambas instituciones se destacan las siguientes características:

La mayoría de las clases observadas fue muy ruidosa, lo cual se relaciona con que los alumnos conversaban permanentemente entre ellos y en muchas oportunidades no prestaban atención al profesor ni participaban de las actividades que éste les proponía. Todos los docentes observados utilizaron como material para el desarrollo de sus clases fotocopias de manuales destinados al nivel secundario. La mayoría de los profesores, al desarrollar explicaciones sobre los temas que estaban trabajando, intentó que sus alumnos participaran de las mismas, buscó generar el diálogo, pero en general lo que consiguió fue que los estudiantes aportaran palabras sueltas o que completaran la frase que estaba diciendo. Asimismo, cuando los profesores hicieron preguntas, en la generalidad de los casos guiaron las respuestas para que los chicos contestaran correctamente.

No se observaron relaciones entre el pasado estudiado y el presente, lo cual contradice lo que señalaron los docentes al ser entrevistados. En esa oportunidad, muchos dijeron que ésa era una de las actividades que les proponían a sus alumnos; sin embargo, fue registrada en una sola de las observaciones realizadas.

Algunas de las actividades que los docentes propusieron a sus alumnos fueron: confección de afiches, calcado de mapas, resolución de cuestionarios, lectura de textos, análisis de mapas históricos y de imágenes relacionadas con los procesos estudiados y dictado. Al momento de dar un cuestionario o una guía de estudio para trabajar con un texto, la mayoría de las consignas propuestas por los docentes observados fue tradicional, del tipo de descomposición del texto (Aisenberg, 2005), que se resuelve copiando frases textuales del libro.

No se observó que el trabajo en grupos fuera una constante en las clases, tal como los docentes lo habían manifestado en las entrevistas. En las pocas oportunidades en las que se observó la dinámica de trabajo en grupos, ésta consistió en que uno de los alumnos resolvía la actividad y dictaba las respuestas a sus compañeros.

Las clases, en algunos casos, fueron muy expositivas, lo cual implica que estuvieron centradas en la explicación del docente y en la transmisión de información. El trabajo que los profesores realizaron con los procesos históricos abordados durante sus clases fue solamente descriptivo, no se efectuaron análisis de los mismos, tampoco se establecieron hipótesis ni se buscó conocer las motivaciones e intenciones de los protagonistas, o se plantearon problemas, tal como lo sugiere de De Amézola (2008). Sólo se describieron los hechos históricos y el trabajo que se hizo con los mismos estuvo basado en la reproducción de la información que figuraba en los textos, por lo cual las actividades planteadas se podrían denominar, según Doyle, (1998) «tareas de memoria».

La mayoría de las clases terminó sin una síntesis o un cierre, en muchas oportunidades no se terminaron de resolver las actividades que estaban desarrollando, ni se hizo una puesta en común de lo trabajado durante la clase. Pareciera que en ningún caso hubo una planificación del tiempo de trabajo, ya que el final de las clases observadas no coincidió con la finalización de las actividades desarrolladas. En este marco, si los alumnos no terminaban con las tareas encomendadas las debían llevar completas para el siguiente encuentro.

Cabe señalar que la mayoría de los docentes observados al comenzar sus clases, o durante el transcurso de las mismas, hicieron referencia a los contenidos y temas desarrollados en clases anteriores, lo cual puede estar relacionado con el hecho de basar los nuevos aprendizajes en aquellos conocimientos que los alumnos ya tienen (Finocchio, 1993).

No se observaron instancias de evaluación que permitan contrastar las formas en las que ésta se hace con lo expresado por los profesores en las entrevistas ni con la forma en que se trabajaron los contenidos de historia.

En la mayoría de las clases observadas una gran parte del tiempo fue dedicado a la gestión de la misma, es decir, a lograr que los alumnos se callaran, se acomodaran en sus bancos, se dispusieran a trabajar, a prestar atención, a generar un clima propicio para el desarrollo de una clase. En general, los docentes lo consiguieron, aunque, tal como fue señalado anteriormente, las clases fueron bastante ruidosas y los chicos mantuvieron un nivel de conversaciones, entre ellos, muy alto.

Un punto para destacar es que hubo un diálogo fluido entre los docentes y sus alumnos, basado en el respeto mutuo y en la confianza. En todas las clases observadas los alumnos pudieron conversar libremente con el profesor y se dirigieron a ellos de manera amable y respetuosa. En algunas ocasiones hubo agresiones verbales o faltas de respeto, pero se dieron únicamente entre los estudiantes. Esto se relaciona con lo planteado por los profesores noveles en las entrevistas cuando señalaban que la comunicación con los alumnos es muy importante para ellos, lo cual se puso claramente en evidencia durante las clases observadas, los docentes establecieron buenas relaciones con sus alumnos y abrieron canales de comunicación con los mismos.

Al igual que con las entrevistas, en las observaciones de clases no se pudieron registrar grandes diferencias entre la forma de dar clases de los profesores egresados de la UNGS y los egresados del ISFD n° 42. En ambos casos las actuaciones de los profesores fueron muy similares, lo que impidió clasificar las observaciones por instituciones o estilos de clase. Tomando en cuenta los rasgos señalados para el análisis de las observaciones, se puede afirmar que el grupo de profesores tuvo un desempeño bastante homogéneo.

## **6. Conclusiones**

Los datos recogidos en esta investigación brindan mucha información acerca las características del proceso de inserción laboral de los egresados de los profesorado en historia de la UNGS, y del ISFD n° 42. Permiten conocer cómo fue el desempeño de los docentes noveles al momento de enseñar historia, lo cual constituye un aporte muy importante para pensar la formación docente. Poner en diálogo el desempeño de los egresados con la formación que recibieron puede ser de mucha importancia para pensar en el impacto de la misma y también para repensarla a partir de las características de los desempeños observados y de las demandas y condiciones de las situaciones que afrontaron los docentes principiantes.

Asimismo, desde una concepción que concibe a la propia práctica como formadora, lo cual implica que la formación docente es continua, resulta de relevancia conocer los primeros desempeños de los docentes principiantes para poder ofrecerles espacios de acompañamiento,

asesoramiento y perfeccionamiento, que les permitan reflexionar sobre esa etapa de la vida profesional y aprender de la propia experiencia vivida.

Con toda la información recogida y analizada en esta investigación se pueden realizar algunas consideraciones sobre cómo enseñan historia los profesores noveles, egresados de los profesorados en historia de la UNGS y del ISFD n° 42, que transitan por el proceso de inserción laboral.

En primer término, cabe comentar algunas contradicciones entre lo expresado en las entrevistas por los docentes noveles y lo registrado en las observaciones de clases. Mientras que en las entrevistas sostuvieron que les interesaba no aburrir a sus alumnos y lograr que éstos pudieran «pensar», relacionar el pasado con el presente y que la historia les sirviera para comprender el mundo actual, en las clases observadas se pusieron en práctica estilos de docente que no coinciden con estas intenciones sino que están más relacionados con una concepción tradicional de la enseñanza de la historia. Esto quizás responda al hecho de que lo expresado en las entrevistas esté más vinculado a la teoría o a lo que pretenden hacer y no a lo que efectivamente hacen en el aula. Esta situación da cuenta de las diferencias que existen entre lo que las personas hacen y lo que dicen que hacen; muchas veces el discurso sobre la propia práctica no coincide con lo que efectivamente se realiza (Anijovhich, 2009).

En este punto es necesario aclarar que ambas fuentes de información son muy valiosas; el que existan contradicciones entre las mismas no las invalida. Que las observaciones no reflejen lo mismo que las entrevistas no significa que aquéllas son una fuente de información más confiable, dado que cualquier registro, por más riguroso que sea, siempre es un recorte de la realidad y nunca es un reflejo fiel de la misma. Ambas fuentes son complementarias y brindan información valiosa que no se puede obtener a través de ninguna otra herramienta. Además, una de las tareas de la investigación es justamente triangular las fuentes y comparar la información que brindan. En este caso, ambas fuentes aportan información muy importante, que sirve para pensar la tarea docente, para conocer cómo enseñan historia los profesores noveles y para entender los propósitos y las expectativas que tuvieron.

Del análisis de las clases observadas se puede destacar que en muchas oportunidades la centralidad del trabajo realizado giró alrededor del nexo saber-poder (Edelstein, 2002). Esto implica que, para mantener el control de la clase, los docentes recurrieron a la sanción, al control y a la rutina. Se puede decir que los docentes noveles se aferraron a diferentes rutinas, armaron una forma de trabajo y la repitieron para poder «controlar» la clase. Esto parece indicar que los profesores principiantes no renuevan el quehacer docente, que al momento de enseñar historia, con toda la complejidad que esta situación conlleva, no cambian la forma de trabajo sino que repiten esquemas conocidos y se aferran a rutinas que les pueden resultar seguras.

Al analizar las observaciones de clases y las entrevistas realizadas, señalamos que los profesores principiantes no pueden ser encasillados con un único rótulo que explique cómo desarrollan la tarea de enseñar historia, ya que en sus prácticas realizan una combinación de actividades, recursos y estrategias que obedecen a diversos estilos. A partir de los testimonios recogidos y de las observaciones, es posible sostener que los docentes noveles desarrollan diversas estrate-

gias para afrontar sus primeros pasos en la práctica docente, y combinan recursos pedagógicos, didácticos y disciplinares que les han brindado sus instituciones formadoras, con prácticas y concepciones más tradicionales. Es factible que esta situación, que pone claramente de manifiesto los límites de la formación docente, sea el producto de la influencia que ejercen sobre los profesores tanto sus biografías escolares como las características de las instituciones en las que se desempeñan.

Es importante mencionar que en casi todos los casos se observó que los profesores cumplían con los rasgos que Shulman (1997) señala como importantes para que se produzca la enseñanza, entre los que se destacan un conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura. Un buen manejo de los contenidos que tuvieron que enseñar, así como de los materiales que utilizaron para ello, los cuales, en la mayor parte de los casos, se remitieron a fotocopias de manuales del nivel.

También se puede destacar el conocimiento de sus alumnos, de sus características y en casi todos los casos del contexto en el que se estaban desarrollando. Esto último es muy importante dado que el contexto le imprime a la labor docente características particulares que hacen que no sea igual trabajar en cualquier escuela, porque cada una, con los rasgos que la caracterizan, constituye una realidad singular.

Tal como fue dicho anteriormente, no se observaron particularidades que caractericen las prácticas desarrolladas por los docentes de la UNGS y que los pueda diferenciar de los profesores egresados del ISFD n° 42. Al observar y entrevistar a los dos grupos de profesores no se pudieron establecer diferencias sustanciales que permitan afirmar que unos poseen características diferenciales respecto de los otros.

Con relación a los trayectos formativos por los que atravesaron los profesores que participaron de esta investigación, lo comentado en el párrafo anterior no implica que no haya diferencias entre la formación que brinda la UNGS y la que ofrece el ISFD n° 42. Lo que se puede afirmar es que, al momento de insertarse laboralmente, los egresados de ambas casas de estudios tienen desempeños similares que no dejan establecer grandes diferencias entre los mismos.

Es claro que los profesores principiantes se enfrentan no sólo a sus falta de experiencia y a sus propias limitaciones, también deben lidiar con situaciones generales vinculadas al sentido que tiene la escolaridad para los jóvenes, con inseguridades propias del inicio de cualquier actividad, con miedos relacionados con el ejercicio de un nuevo rol, con el hecho de tener que atender a una población de alumnos atravesada por diferentes problemáticas sociales, culturales, económicas, familiares y personales, que terminan impactando sobre el trabajo docente, que generan una serie de dificultades, que necesariamente deben ser tenidas en cuenta no obstante pareciera que hay ciertos límites para abordarlas desde el punto de vista exclusivamente didáctico.

Todas estas consideraciones llevan a pensar sobre los trayectos formativos por los cuales pasaron los profesores egresados de ambas instituciones y a reflexionar acerca de las características de los mismos, de su estructura organizativa y de los contenidos de las diferentes mate-



rias. Poner en diálogo la formación que brindan la UNGS y el ISFD n° 42 con la práctica realizada por los profesores egresados de esas instituciones evidencia un conjunto de tensiones y debates en torno a la organización y la estructura de toda propuesta formativa, no resueltos en el campo de la formación docente.

De las investigaciones que han indagado acerca de los primeros desempeños de los docentes, se ha concluido la importancia de generar dispositivos de apoyo, de acompañamiento y de generación de espacios de reflexión sobre esos primeros desempeños que posibiliten condiciones para procesar, resignificar y hacer consciente el efecto formativo del mundo laboral (Valliant, 2005). A partir de la información que brinda esta investigación, se puede afirmar que este tema debería formar parte de la agenda educativa en formación docente dada la necesidad expresada por los docentes principiantes de contar con alguien que los guíe, que les dé orientaciones concretas acerca de las diferentes implicancias de la labor docente y que les brinde un espacio de reflexión para analizar sus prácticas docentes, sus modos de enseñar historia, de conducir una clase, para poder encontrar cursos de acción alternativos que los ayuden a mejorar el ejercicio de la profesión docente.

El recorrido realizado hasta aquí ha abierto numerosos interrogantes que interpelan tanto a la investigación sobre el tema como a las características de la formación que brindan la UNGS y el Instituto n° 42. Sin duda, la presente es una primera aproximación positiva para continuar profundizando el estudio sobre esta problemática.

### Notas

<sup>1</sup> Agradezco a Juan Carlos Serra por los valiosos aportes realizados; varias de las ideas aquí expresadas le pertenecen. También agradezco a Paula González y a Emilce Geoghegan, quienes, con mucha paciencia y buena voluntad, leyeron los borradores de este artículo.

<sup>2</sup> Estudios recientes refieren a una escuela media caracterizada por la fragmentación y la pérdida de sentido que, en el caso de nuestro país, se enmarca en un proceso político y social más amplio de desgaste que hizo eclosión en la profunda crisis económica, política y social sufrida recientemente en la Argentina. Tal proceso imprimió marcas particulares en los procesos de escolarización trazadas por la pérdida de integridad sistémica que, en el caso de la escuela media, se había visto acentuada a partir de las reformas educativas de los noventa. Un proceso de implementación de las modificaciones estructurales propuestas sujeto a las posibilidades de los distintos contextos e instituciones, por un lado y los efectos de la incorporación de los alumnos afectados socialmente en sus contextos familiares sobre la dinámica de las escuelas y sobre el trabajo de sus docentes, por otro lado, subrayaban este fenómeno (Brito, 2010:20).

<sup>3</sup> Listado de materias pertenecientes al PCU:

Problemas socioeconómicos contemporáneos I, Taller de Lectoescritura, Filosofía I, Historia Antigua y Altomedieval, Taller de Utilitarios, Lógica, Historia Bajomedieval y Moderna, Historia Argentina I, Inglés I, Historia Contemporánea, Metafísica, Filosofía Política, Inglés II, Historia Argentina II, Laboratorio de Intermenciones, Problemas Filosóficos Contemporáneos, Historia Latinoamericana, Filosofía de la Ciencia, Antropología, Ética.

Listado de materias pertenecientes al SCU:

Educación I, Residencia I, Introducción al Conocimiento Geográfico y Geografía Argentina, Fundamentos de Economía, Educación II, Residencia II, Teoría e Historia de la Historiografía, Historia del Pensamiento Latinoamericano y Argentino, Educación III, Seminario de Investigación en Historia, Problemas de Historia Argentina Contemporánea.

<sup>4</sup> Listado de materias correspondientes al trayecto formativo que ofrece el ISFD nº 42: 1º Año: Perspectiva Filosófico–Pedagógica I, Perspectiva Pedagógico–Didáctica I, Perspectiva Sociopolítica, Psicología y Cultura en la Educación, Perspectiva Espacio Temporal de Argentina y América, Perspectiva Espacio Temporal Mundial, Antropología, Integración Areal I, Espacio de la Práctica Docente I.

2º Año: Perspectiva Filosófico–Pedagógica II, Perspectiva Pedagógico–Didáctica II, Psicología y Cultura del Alumno de EGB y Polimodal, Historia Americana y Argentina, Historia Mundial I, Economía, Sociología, Geografía I, Integración Areal II, Espacio de la Práctica Docente II.

3º Año: Perspectiva Filosófico–Pedagógico–Didáctica, Perspectiva Político–Institucional, Historia Mundial (S XIX), Historia Argentina (S XIX), Historia Americana (S XIX), Investigación Histórica I, Geografía II  
Problemática Política, Jurídica y Ciudadana, Epistemología e Historia de las Ciencias Sociales, Espacio de la Práctica Docente III.

4º Año: Historia Mundial (S XX), Historia Argentina (S XX), Historia Americana (S XX), Investigación Histórica II, Geografía III, Espacio de Definición Institucional, Espacio de la Práctica Docente IV.

### Bibliografía

**Aisenberg, B. (2005).** «La lectura en la enseñanza de la historia.» En *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 27, nº 1. Buenos Aires.

**Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.) (1992).** *Maestros*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

**Alliaud, A. (2004).** «La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional.» En *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, nº 34/3.

**Amézola, G. De (2008).** *Esquizohistoria*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

**Anijovich, R. y otros (2009).** *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

- Ávalos, B.; Aylwin, P. y Carlson, B. (2005).** *La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile*. Mimeo. Santiago de Chile.
- Benejam, P.; Pagés, J. (1997).** *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Brito, A. (2010).** *Los profesores y la escuela secundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires: Libros Libres.
- Burbules, N. (1993).** *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Davini, M.C. (1995).** *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Certeau, M. (1999).** *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DGCyE (2002).** *Diseño curricular del Profesorado en Historia*. Buenos Aires.
- (2009). «Relevamiento anual 2009.» Dirección de Información Estadística dependiente de la Dirección Provincial de Planeamiento de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires.
- Doyle, W. (1998).** «Trabajo académico.» En *Didáctica II*, nº 2. UBA. Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2002).** «Problematizar las prácticas de enseñanza.» En *Didáctica*. Vol. 20, nº 2. Florianópolis.
- Feldman, D. (2004).** *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Finocchio, S. (1993).** *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Fontana, J. (2003).** «¿Qué historia enseñar?» En revista *Clío y Asociados. La Historia enseñada*, nº 7. Santa Fe, Argentina: Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- González, M.P. (2010).** «Investigación en enseñanza de la historia: una propuesta de indagación de los saberes y prácticas docentes.» Ponencia presentada en II jornadas internacionales de enseñanza de la historia y XI jornadas de investigación y docencia de la escuela de historia. Universidad Nacional de Salta.
- Jacinto C. y Terigi F. (2007).** *¿Qué hacer antes las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Marcelo García, C. (1994).** *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Colección LCT. Vol. 90. Barcelona: Promoción y Publicaciones Universitarias.
- Serna, J. (2005/2006).** «Sobre la utilidad y el perjuicio para la vida adolescente.» En revista *Clío y Asociados. La Historia enseñada*, nº 9 y 10. Santa Fe, Argentina: Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- Shulman, L. y otros (comps.) (1999).** *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shulman, L. (2005).** «Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma.» En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 9, nº 2. Universidad de Granada, pp. 1–30.
- Terhart, E. (1987).** «Formas de saber pedagógico y acción educativa. ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?» En *Revista de Educación*, nº 284, Madrid.
- Tiramonti, G. (comp.) (2005).** *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Vaillant, D. (2005).** *Formación de docentes en América Latina*. España: Octaedro.
- Veenman, S. (1988).** «El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial.» En Villa, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.