

El aula escolar como espacio singular de teorización de las prácticas en la enseñanza de la historia

Mtra. Mag. Rosario Bué ¹

A modo de introducción

El presente trabajo tiene como intención compartir algunas ideas y poner en palabras una cuestión por demás compleja como lo es la enseñanza de la historia en la escuela. Pretende abordar la temática del aula como espacio de construcción didáctica y la reflexión como elemento de autoformación. La construcción de conocimiento histórico y el análisis de las prácticas de enseñanza, aparecen en los últimos tiempos como temas en la agenda educativa tanto de quienes enseñan como de quienes investigan. En relación al campo de la investigación podemos decir que existen escasos estudios en los que se pretende generar teoría en torno a aspectos específicos en la enseñanza de la disciplina histórica como la narración historiográfica, los problemas sobre la enseñanza y aprendizaje en relación al currículum y el papel del relato como estrategia de construcción de conocimiento en el nivel escolar. Esto nos hace pensar en las razones por las que la historia en su conjunción entre la exploración de la historiografía y la reflexión sobre los fundamentos razones y fines de la enseñanza, no despierta demasiado interés por su abordaje.

Mirar con nuevos ojos

Plantearnos nuevas miradas sobre la forma en que articulan las maestras y maestros uruguayos sus relatos históricos fuera de las fechas patrias aparece como un desafío pendiente en muchos casos. Parecería ser que la finalidad de la enseñanza de la historia continúa en gran medida siendo la construcción de la nación. Esta temática implica teorizar sobre el origen del conocimiento de la disciplina histórica y sobre las prácticas de enseñanza entendidas en su complejidad.²

Esto requiere de reflexión sobre la enseñanza y sobre el conocimiento histórico en una constante reconstrucción metodológica de la disciplina con el método. Se constituyen entonces en un campo en construcción con distintos atravesamientos epistemológicos nutridos de otros campos como la sociología, lingüística, psicología, filosofía y antropología. La pregunta sobre qué metodologías utilizan los docentes en el oficio de enseñar historia y qué concepciones epistemológicas sustentan esas prácticas, serían interrogantes valiosos para la reflexión.

1. Prof. IINN.

2. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto... Es en la práctica cuando el docente decide qué hacer y cómo hacerlo, "es el momento de la puesta en acto. Gloria Edelstein (1995)

El aula: un espacio singular

Trataremos de esbozar algunas líneas de pensamiento desde la epistemología de la disciplina histórica y desde la epistemología de la práctica, así como también los conceptos de aula y clase que hacen al contexto de realización.

La construcción histórica del concepto de aula entendida como espacio físico con un alto valor simbólico, aparece mencionada y asociada a clase en las universidades medievales, para luego asociarse a los procesos de escolarización del siglo XIX, como construcción social. Según Edelstein (2011) podemos considerar de forma genérica al aula como un cruce de coordenadas de tiempo y espacio, donde se entran sujetos en un encuentro singular de la tríada docente-alumno-conocimiento y adquiere características particulares. Se constituye entonces en un espacio privilegiado, donde se va entramando una escena cotidiana de acciones traducidas en prácticas de enseñanza y propuestas didácticas que podríamos decir de alguna manera permiten relaciones con el saber. Para el análisis nos aporta una idea en cuanto a las regulaciones en la comunicación jerarquizada, las relaciones saber-poder y los complejos intercambios entre desiguales. Asimismo nos alerta sobre este escenario de disciplinamiento y transmisión de la experiencia donde muchas veces se pierde el eje estructurante y conductor que constituye su propuesta didáctica.

Según esta autora en ese hacer cotidiano adquiere relevancia el escenario y las acciones que se llevan adelante, *"el aula como microcosmos del hacer, es el espacio donde acontecen y se llevan adelante acciones."* Realiza una puntualización en relación al aula como espacio que puede ser ocupado o habitado, aludiendo a una clara diferencia de concepto. El concepto de *"ocupar"* referiría según esta postura a una estructura dada, a un espacio con límites, ubicación, desplazamientos (formas de entrar y salir), códigos, símbolos. Significan formas cristalizadas de hacer y decir las se desarrollan en función de la obediencia que impone un orden que de alguna manera es excluyente. Por su parte *"habitar"* el aula sin embargo, indicaría asumir una posición proactiva, un quehacer, armar el espacio mediante opciones, decisiones, formas de hacer, pero también volver a desarmarlo mediante otros criterios algo alejados de la rutinización. Entonces el aula daría cuenta de las complejas relaciones de las prácticas que se desarrollan como construcción social histórica supone el entrecruzamiento y el interjuego entre una arquitectura particular espacial y conceptual, relaciones de saber-poder, oferta de significados y sentidos que cada sujeto atribuye en una dialéctica compleja. Nos remite a considerar los diversos atravesamientos y sentidos que se le pueden atribuir al aula como concreción de una clase. Diremos que las diferentes configuraciones temporales y espaciales, representaciones, significaciones de los sujetos, posturas ideológicas, teóricas, metodológicas, la relación docente-alumno, conocimiento, se entrecruzan en un proceso complejo en una intrincada trama de relaciones e interacciones que conforman una clase como actividad situada, la clase configura el tratamiento del contenido disciplinar, las decisiones didácticas, los propósitos de trabajar con el conocimiento y se constituye en una construcción singular de acciones, discursos y emociones. Entonces desde esta perspectiva la clase se organiza como un espacio donde los actores se vinculan con el saber en forma específica, con metas y metodología en una relación intersubjetiva donde se juegan identificaciones y transferencias.

Esto requiere considerar la clase como acto social en un aquí y ahora, en términos de Marta Souto, (1993) la contextualización histórico-social. Estas prácticas situadas requieren del análisis desde múltiples dimensiones y desde los obstáculos que atraviesan las prácticas de enseñanza. También deben analizarse, según esta autora, desde la tensión que provocan las

tendencias a reproducir y a transformar, es decir desde su dimensión política. Acordamos plenamente en la necesidad de observar la pretensión de neutralidad que sin duda es solamente una suposición.

Creemos que en educación nada es neutral, como hecho político está cargado de intenciones y decisiones grupales, interpersonales e individuales, que se entrecruzan más o menos en niveles explícitos e implícitos en un entramado de sentidos y significaciones. Esta situación llevaría a pensar en las prácticas como objeto de análisis, una construcción didáctica donde adquiere relevancia la relación contenido-método, la problematización, en cuanto requiere de una resolución casuística donde sin duda juegan la singularidad, las decisiones epistemológicas, éticas y políticas.

Las acciones en un espacio situado

Las acciones que los docentes llevan a cabo se enmarcan en un espacio de construcción social donde se entran sus historias de vida, formación, identidad, los recortes singulares por los que opta en la disciplina, las formas de ser y de hacer, desde lo ideológico y desde los grupos sociales de los que forma parte. Esto permitiría pensar que sus acciones pueden ser reflexionadas desde esos lugares, pero también desde las teorías y desde los principios metodológicos que las sustentan. Pensando en las acciones, tomamos el concepto que sostiene Barbier (2012) definiéndolo como una "*Organización singular de actividades*". En palabras del autor las acciones singulares son asociaciones de hábitos de actividades nuevas e inéditas tanto para los docentes como para los colectivos de los que forman parte. Éstas se organizan en torno a intenciones de transformación, incluidos los efectos de la transformación. Ésta adquiere sentido en relación a las actividades de puesta en representación y en discurso de lo que se hace, es decir, la expresión de dicha acción. El docente cuando desarrolla la acción de enseñar lleva adelante actividades situadas en un tiempo y en un espacio que operan como transformadoras de sí y de su entorno. En este sentido y en la acción de enseñar entendemos se encuentra el concepto de reconstrucción metodológica en el accionar del propio docente y también las transformaciones que genera en su entorno en su dimensión histórica, pero también en la transformación de sí. Dentro de estos fenómenos afectivos cobra valor el "*rapport au savoir*";³ el cual constituye una zona interpersonal dentro de la cual cada uno construye su identidad que es el núcleo o fundamento de los vínculos sociales. Lo cierto es que cada docente construye una acción con un sentido en torno a un tema o contenido para enseñar.

Enseñar historia

En relación a la historia entendida como "*una reconstrucción de los hombres comprometidos en la complicada red de las realidades humanas de hoy en día...*"

(L. Febvre, extraído de *De Certeau*, 1993,9), diremos que su enseñanza obliga a realizar opciones historiográficas, políticas y didácticas, así como enseñar a pensar históricamente analizando los cambios desde la multicausalidad, es decir, los hechos en los vaivenes de la temporalidad. De este autor perteneciente a la Escuela de los Annales Febvre (1965), también tomaremos: "*La historia responde las preguntas que el hombre de hoy se plantea necesariamente.*"

3. La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Charlot, B. (2006).

Explicación de situaciones complicadas en cuyo ambiente el hombre se debatirá menos ciegamente si conoce su origen'.

Si entendemos que la historia se escribe desde el presente por medio de los interrogantes que el hombre se plantea, nos lleva a pensar en la mirada hacia el pasado de las diferentes generaciones y a nuevas interpretaciones de esa historia. En este sentido la memoria juega un papel preponderante en el intento de escribir sobre el pasado y ahí es donde se encuentra la potencialidad de la enseñanza de la historia en las aulas. La escuela primaria como constructora de saberes históricos se orienta mediante la mirada de los historiadores y la escritura que ellos hacen del pasado. Estas imágenes del pasado orientan el análisis del presente para la comprensión de la diversidad del conocimiento y en ocasiones para el ejercicio cotidiano de la ciudadanía. Estos aspectos son altamente relevantes en la enseñanza de la escuela primaria ya que desde sus orígenes tiene un fuerte mandato de construcción de ciudadanos y ciudadanía. Podríamos decir que tal vez exista cierta continuidad entre las prácticas actuales y las decimónicas nacionalizantes como fuente de conocimiento histórico. Ellas se superponen pero en realidad estas últimas preexisten a la operación historiográfica o disciplinar. Este abordaje haría que se configuren en concepciones únicas e indiscutibles que acompañarían su proceso de formación. Nos planteamos como desafío ¿Desde dónde enseña historia el maestro? Entonces el tacto y la prudencia del maestro son fundamentales a la hora del análisis reflexivo sobre estos conceptos que se construyen con criterio histórico. Debe estar asistido por convicciones pedagógicas, didácticas y éticas, flexibilidad y apertura, que permitan al alumno desarrollar el juicio crítico. Diremos que la historiografía y la didáctica aparecen como caras de una misma moneda, como un saber que se investiga y que se enseña. Entendemos que el valor educativo de la historia radica en la capacidad para formar inteligencias críticas y para ello se necesita espíritu crítico. En este sentido, las prácticas movilizan identidades y el desarrollo de estos componentes identitarios está ligado a las experiencias y recuerdos que dejan huellas y contribuyen a forjar las prácticas. De alguna manera diremos que esos componentes identitarios y el análisis y juicio crítico, contribuyen a definir qué se enseña, para qué y cómo se enseña y se aprende. Entonces las prácticas constituyen el resultado de representaciones, capacidades y experiencias individuales, pero también de los colectivos de los que se forma parte. Cuando se hacen presentes y conscientes las trayectorias de formación, se pueden encontrar rasgos en las prácticas actuales más allá de intencionalidades y racionalidades.

Las narraciones identitarias y las interpretaciones del pasado

El docente es quien da sentido a su práctica y esto implica una sabiduría técnica y cualidades éticas, que lo dotan de un carácter subjetivo y le permiten construir el sentido de su quehacer. Esta construcción de sentido tanto del docente como del alumno involucra infinidad de factores tales como, trayectos personales, motivaciones, narraciones sociales identitarias, las que se mezclan junto al discurso histórico porque ambas hablan del pasado. El problema radica justamente en unir ambos discursos en uno solo, lo cual nos aleja del conocimiento histórico como una parte de la realidad histórica. Es necesario entonces diferenciar cómo se forman los relatos identitarios de la comunidad para luego diferenciarlos del discurso histórico. Es necesario entonces definir el concepto de identidad y desde qué lugar lo hacemos. Barbier entiende como identidad un conjunto de componentes representacionales (contenidos de conciencia en la memoria de trabajo o en la memoria profunda), operatorios

(habilidades, competencias, saberes y dominio de las prácticas) y afectivos (gustos, deseos, intereses), producidos por una historia particular y cuyo agente es el soporte o quien detenta en un momento dado esta historia. Sin lugar a dudas la narración adquiere un papel relevante en esta construcción.

Tomamos a Carr quien nos explica que la narración (story) puede ser compartida si es constitutiva de la existencia y de la actividad del grupo, así la denomina el complejo problemático del tiempo histórico, es decir que formamos parte del acontecimiento presente en la medida en que lo ubicamos en el contexto. Diremos también que del mismo modo que la temporalidad personal, la temporalidad histórica está centrada en el presente. El pasado es pretemático, es decir, pone en foco la totalidad del complejo temporal del que formamos parte. Eric Hobsbawm (1998) por su parte dice que a la hora de "*matar mitos*" el historiador no podrá contra quienes opten por creer en ellos, en especial en los Estados nuevos, pues entrañan el control de la vía para proporcionar información histórica que son las escuelas. Si bien este relato no puede ser obviado por el maestro, "*el docente debe estar entre los que desafían algunas de las asunciones básicas de sus comunidades-dice David Carr-incluyendo el relato básico que constituye a la comunidad como tal en primer lugar*". En este sentido el trabajo del historiador y del docente es no destruir esos relatos, sino intentar llevar a cabo un estudio abierto, crítico y racional del pasado a través de procedimientos de interpretación y análisis de ese pasado. Si analizamos la construcción de conocimiento y enseñanza en el campo de historia nacional en nuestro medio veremos que el concepto de pasado se asocia al pasado y a la verdad histórica. Entonces desde el punto de vista del aprendizaje de la historia el conocimiento histórico no es a construir sino a asimilar. Esto le quita la reflexión y genera identidades irracionales así como las posibilidades de enseñar los contenidos educativos más potentes y significativos.

También de alguna manera se vacía a nuestra historia e historiografía del contenido que la caracteriza. Michel de Certeau (1993) nos aporta, "*No es posible reconstruir el pasado tal como fue sino que hay que reconfigurarlo a partir de la separación irremediable entre el presente y el pasado*." Lo constitutivo del género histórico es la alteridad, el descubrimiento del otro, por esta razón hay que enseñar claramente la diferencia con lo que Carr llama el complejo pretemático del trabajo histórico. La tensión que genera la ausencia del otro es lo que pone en marcha el conocimiento histórico. Es necesario entonces repensar desde qué concepción de la historia partimos, qué historia queremos aprender, leer, escribir y enseñar.

Pensando en las concepciones didácticas

En cuanto a las relaciones en el espacio situado, las prácticas y pensamientos son modelados además por la propia escuela y por las características de los centros de formación de docentes, es lo que Davini (1995) denomina como socialización profesional. En relación a la teoría acerca de las prácticas de enseñanza Edith Litwin (1997) expresa: "*Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben*".

Al respecto Camilloni (2007) nos dice que como disciplina teórica se dedica a estudiar la enseñanza, es decir las teorías didácticas que configuran las prácticas de enseñanza. Éstas se constituyen en palabras de la autora "*teorías para la acción*". En las últimas décadas se ha abierto paso a una concepción de la Didáctica, como ya se ha mencionado, como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza socio-históricamente situadas.

LAS PRÁCTICAS... UN CRUCE DE CAMINOS Entendiendo a las prácticas de la enseñanza como una *práctica social, histórica y cultural* que se concreta en un tiempo y en un espacio y con la participación de sujetos en un proceso de búsqueda y de construcción cooperativa, son los docentes quienes estructuran sus clases y dan cuenta de este entramado de voces y acciones. Desde este lugar se formulan nuevas interrogantes que requieren nuevas respuestas y otras formas de aprehender la realidad compleja que se vive en el aula y la institución educativa. Uno de los caminos parecería ser un ir y venir de la teoría a la práctica y de ésta a aquella junto a la constante autorreflexión crítica sobre los supuestos teóricos que se explicitan o no y concretan la acción de enseñar. En cuanto a la relación teoría práctica, existen múltiples planteos según Carr (1996), nosotros acordamos con los que establecen una relación dialéctica entre *"teoría y práctica"*. Las ideas fuerza de este planteamiento la constituyen: los sujetos, en un proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con el conocimiento y la interrogación conceptual sobre las prácticas, es decir el análisis crítico de las mismas, una *"reconstrucción dialéctica"*. Entonces la teoría y práctica son concebidas interactuando: se construyen mutuamente en un diálogo dialéctico. En el tema que nos ocupa, la enseñanza de la historia en escenarios complejos existen dos preocupaciones, por un lado la enseñanza como proceso intencional hacia sujetos diversos y por otro el objeto que requiere ser pensado en diversas dimensiones que implican también lo complejo de su enseñanza. Cuando hablamos de escenarios complejos nos referimos a la cuestión del propio sujeto de la acción, el docente, pero debemos agregar sin duda la complejidad del conocimiento que se enseña, la historia, disciplina que requiere un constante proceso de revisión historiográfica. Siguiendo a Gloria Edelstein (2005) diremos que un docente que atiende en la medida de lo posible la epistemología de un área del conocimiento, las peculiaridades de sus alumnos y por lo tanto de sus aprendizajes y se reconoce como parte de una cultura escolar, genera un estilo particular de enseñante. Resulta prioritario conocer el conocimiento que ha de ser enseñado y los problemas prácticos, así como las características de los alumnos, para pensar situaciones de intervención en contexto. Esto refiere a la acción situada del profesor y las formas de resolver, *"las opciones diversas"* que definen su ser y hacer docente. Tal como expresa Jackson (2002) las prácticas de enseñanza se desarrollan en un determinado tiempo en circunstancias particulares de realización. Asimismo reconociéndola como una actividad compleja, Fenstermacher (1989) la define como una relación que se establece entre dos personas con características especiales, para la trasmisión del conocimiento. Ello implica mirar la enseñanza desde un enfoque multifactorial por el cual se establecen relaciones asimétricas, cuyo rasgo central es el compromiso de dos personas, hay pues, en esa relación enseñantes y aprendices, hay un saber y un saber enseñado, historias personales, situaciones socio-político-culturales, transposiciones y configuraciones así como también, emociones, intenciones, deseos de los sujetos comprometidos en la situación. Desde esta visión la enseñanza es la acción de un docente que es un *"sujeto biográfico"*, que realiza una acción situada temporal y espacialmente desde donde interviene sobre la realidad atribuyendo sentido a su obrar. De acuerdo con estos supuestos, aprender es un proceso intencional por parte del sujeto donde están involucrados no solamente sus capacidades sino también sus motivos e intereses. El aprendizaje está entonces ligado al concepto de metacognición entendida como el conocimiento del propio funcionamiento intelectual. Pilar Maestro (2001) nos alerta sobre la incorporación de nuevos contenidos de la historiografía sumados en la mayoría de los casos a los ya existentes, esto parecería dar cuenta de una concepción sobre más contenidos más aprendizajes. Se acumulan temas de diferente índole en programas que resultan poco abarcables. Sin duda que requiere de una perspectiva de reconstrucción, sobre todo en

la cabeza del profesor que es quien piensa y organiza la enseñanza. Aquí nos planteamos: ¿Enseñamos desde la epistemología de nuestra formación como maestros? Entre los problemas epistemológicos más relevantes que encontramos surge la existencia de una clara distancia entre la investigación histórica y la historia enseñada que visualizamos a través del currículum y de las prácticas de los maestros y de los alumnos. En tanto que la historia nos cuenta hechos, la construcción y reconstrucción del pasado mediante el relato y los distintos niveles de conceptualización en su abordaje para la comprensión, se nos plantea también un tema no menor que es cómo llegar a construir los conceptos, desde dónde, por qué, y es allí el momento en el que los procedimientos y los recursos proporcionan los caminos y los medios para lograrlo. En relación a la Didáctica de la Historia hoy se plantea tanto la necesidad como la posibilidad de enseñar la Historia tal cual se investiga. Lo cual no supone enseñar a investigar ni investigar en clase, sino simplemente enseñar la Historia de los investigadores, las escuelas historiográficas con sus aciertos y contradicciones, cómo se genera el conocimiento y no solamente un relato escolar elaborado con fines cívicos, patrióticos, sin otra finalidad que la construcción de ciudadanos y ciudadanía. Entendemos que la enseñanza de la historia en la escuela debe trascender este tipo de construcción, que históricamente ha conformado los programas y los discursos, teniendo como objetivo la conformación de la identidad como nación. Es en esta circunstancia cuando el docente necesariamente debe realizar una vigilancia epistemológica basada en la reflexión compartida dentro del colectivo docente con quien comparte la tarea. Ahora bien, es fundamental la autonomía profesional, pero entendemos debe ser responsable para asegurar el cumplimiento de los ejes habilitantes: técnico, ético y afectivo, para que todo docente y alumno tenga acceso a su proceso continuo de formación. Por excelencia, el núcleo del eje técnico es el construir una clase en la que circule el saber histórico donde como adultos y profesionales formados, los docentes tienen el deber y la responsabilidad de acercar a los estudiantes a la problemática y contenidos del saber histórico. Estas dimensiones se logran con un docente comprometido profesionalmente, que enseña en el marco de la autorreflexión, del trabajo sobre sí mismo y sus prácticas. Entonces nos planteamos otra pregunta: ¿Qué planteos se hacen los docentes sobre la relación con el saber, en este caso histórico? En relación al saber histórico y su enseñanza, Zavala, A. (2006) plantea la doble raíz epistemológica de la práctica de la enseñanza. A partir de la idea de caminar sobre los dos pies, se apoya al mismo tiempo sobre la epistemología de la práctica y sobre el conocimiento histórico enseñado. Parte de la idea de la conjunción inseparable de la práctica de la enseñanza y de la epistemología de la historia para poder comprender lo que hacemos. La teorización sobre la práctica, consiste en preguntarse en volver sobre lo pensado, planificado, al relato elaborado a luz del resultado de la acción.

En esa construcción los historiadores, docentes y alumnos se involucran con aquello que Ricoeur y de Certeau llaman "la otredad del pasado". La raíz epistemológica del origen del relato de la clase es diversa y refiere a las biografías, al carácter identitario de quienes enseñan, sus concepciones sobre la enseñanza, los estilos de presentar el saber y el contexto donde se elabora. Otro elemento, sin duda a tener en cuenta, es qué se sabe de ese tema, de ello dependerá también la forma del relato que se elaborará.

También decimos siguiendo a las autoras, que los relatos sobre la historia que enseñé son la expresión teórica de las prácticas de enseñanza, es la forma en que la teoría nace y se expresa como teoría de enseñanza y acción de enseñar. Enfatizamos en esto, pues creemos que el compromiso del docente en la reflexión cotidiana de las prácticas que desarrolla, el análisis honesto y descarnado de su hacer como enseñante, es el motor del cambio en educación.

Las prácticas de enseñanza en su dimensión formativa

Una de las formas de conceptualizar "formación", a la cual adherimos, es dentro de la oferta de significaciones posibles las mediaciones sobre las cuales es posible construir el propio trayecto de formación. La tarea de formarse dice Ferry, G (1990) es un trabajo sobre uno mismo para el perfeccionamiento y adquisición de capacidades, a través de medios que cada uno tiene o que le facilitan. Aun así entendemos que "formarse" no es un asunto de carácter estrictamente individual, sino que uno se forma en la medida en que interactúa con otros tanto a nivel profesional como académico. La formación del docente pasa por el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción. Por tanto, la intervención eficaz, no se puede realizar mediante aplicación directa de una teoría genérica, ni de normas técnicas o de una rutina preestablecida. Introduciremos aquí la reflexión sobre la propia práctica del docente como elemento formativo de su quehacer. Barbier en relación a los saberes teóricos y saberes de acción, nos plantea que un sujeto en el hacer de su oficio puede mediante el análisis de ese hacer producir saberes, provocando en el mismo un acto de transformación de identidad. Es el aula y la clase el espacio privilegiado para la construcción y análisis que relaciona las actividades de los sujetos en interacción, constituyéndose en palabras de Barbier en un "abordaje situado que se interesa por la función situante de la actividad".

El análisis que el docente realiza de sus actividades tiene implicaciones metodológicas que involucran la teorización sobre sus prácticas, entendiéndose por teorizar cuando analizamos nuestros propios relatos en función de lo que queremos enseñar y comprendemos lo que estamos haciendo. Teorizar sobre la práctica de la enseñanza contribuye a la búsqueda de la comprensión más genuina y auténtica del propio hacer, como forma de encontrar modos de mejoramiento de las propias prácticas. Creemos que el docente en su proceso reflexivo compartido (en y con el colectivo) o de reconstrucción crítica en palabras de Edelman, en el análisis de las acciones, que por otra parte es el objeto de la didáctica de la acción de la enseñanza, (teoría acerca de las acciones de la práctica) contribuye a su propia formación.

En conclusión

Este artículo pretende dejar planteada aquí la inquietud por analizar los procesos reflexivos que hacen los docentes cuando enseñan historia, tal vez, como forma de hacer teoría sobre la práctica y si es posible como contribución a su autoformación.

Referencias bibliográficas

- Barbier, J. M. (1996). *Análisis de las prácticas: temas conceptuales*. En: *Pensar la formación como una actividad*. Seminario en el Claeh-17-19 setiembre (paper). Montevideo. Camilloni, A. et al. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. Camilloni, Alicia W. de (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós. Carr, W. (1996) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Alertes. Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Edición en español. Montevideo : Trilce. Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y ideología*. Buenos Aires: Paidós. De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México. Universidad Iberoamericana.
- Edelman, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Edelstein, Gloria (1996). *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en* Camilloni, Alicia. W de., et al. 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. (75/89)
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paidós.
- Fenstermacher, Gary D. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*, en WIITTROCK, Merlin. C. 1989 *La investigación de la enseñanza, enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador.
- Hobsbawm, E. (1998) "La Historia de la identidad no es suficiente". Barcelona, Crítica.
- Jackson, P. (2002) *Prácticas de enseñanza*. 1ª edición. Buenos Aires. Amorrortu
- Litwin Edith. (1996). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En Camilloni, 1996 (91/115 2008. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós. Maestro. P. (2001). *Conocimiento histórico, enseñanza y formación del Profesorado en Arredondo*, Cristina y BEMBO, Sandra (comps). *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Prólogo de Jean Claude Filloux. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Zavala, A. (2006). *Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza*. En Praxis educativa. Vol. 1 No 2 julio/diciembre 2006. Ed. Ponta Grossa.