

LA CONSTITUCIÓN DE UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LA FORMACIÓN DOCENTE: POR UN CONCEPTO DEL APRENDIZAJE HISTÓRICO

THE CONSTITUTION OF A DIDACTICS OF HISTORY AND TEACHER EDUCATION: TOWARDS A CONCEPT OF HISTORICAL LEARNING

A CONSTITUIÇÃO DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UM CONCEITO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

MARCELO FRONZA¹

RESUMEN: En este artículo se propone investigar las ideas en relación con el conocimiento que permiten dar sentido a la formación de profesores en Brasil. Esto mediante la comprensión de los problemas conectados a la formación de los profesores de historia y sus formas de producción de conocimiento histórico. Con esto, buscamos estimular el abordaje temática de los enfoques relacionados con la formación de los docentes de historia en Brasil y cómo estructurar la función didáctica del conocimiento histórico. A partir de este, puede mostrar la especificidad de la constitución del conocimiento histórico sobre la Didáctica de la Historia como función de orientación de sentido del tiempo de la formación del profesorado como elemento estructurante de la cultura histórica de Brasil. Por último, se presenta un análisis de las dificultades y posibilidades de la construcción una Didáctica de la Historia que se centró en la formación de profesores y que influyó en el desarrollo de la disciplina de la historia en Brasil durante el principios del siglo XXI.

Palabras clave: Formación de profesores de historia; Didactica de la historia; Conocimiento histórico.

ABSTRACT: This article investigates the ideas relating to knowledge that enables teacher's knowledge to make sense of teacher education in Brazil. That by understanding the issues related to education of history teachers and their ways of producing historical knowledge.

¹ Universidade Federal do Mato Grosso.

Thus, it seeks to stimulate the theme approach from focus related to history teacher education in Brazil and how they structure the didactical function of historical knowledge. From this it's possible to present the specific constitution of historical knowledge concerning the Didactics of History as a function of the sense of time orientation in teacher training as a structuring element of the Brazilian historical culture. Finally, it presents an analysis of the difficulties and possibilities of building a Didactics of History for the qualification of teachers and that influenced the development of the discipline of history in Brazil during the beginning of XXI century.

Keywords: History teacher education; Didactic of History; Historical knowledge.

RESUMO: Este artigo pretende investigar as ideias relativas ao conhecimento que possibilitam aos saberes docentes dar sentido à formação dos professores no Brasil. Isto por meio da compreensão das problemáticas ligadas à formação dos professores de História e suas formas de produzir conhecimento histórico. Com isso, busca-se estimular a abordagem do tema a partir de enfoques relacionados à formação dos professores de História no Brasil e o modo como se estrutura a função didática do conhecimento histórico. A partir disso, é possível apresentar a especificidade da constituição do conhecimento histórico relativo à Didática da História como função de orientação de sentido do tempo na formação dos professores como elemento estruturante da cultura histórica brasileira. Por fim, apresenta-se uma análise das dificuldades e possibilidades da construção de uma Didática da História voltada para a formação dos professores e que influenciaram o desenvolvimento da disciplina de História no Brasil durante o começo do século XXI.

Palavras-chave: Formação de professores de História; Didática de história; Conhecimento histórico.

INTRODUCCIÓN

Pretendo, en este artículo, investigar ideas relacionadas con los conocimientos de la enseñanza y la formación de profesores en Brasil a la luz del tema desde el enfoque de perspectivas teóricas y metodológicas tratando de comprender el debate sobre la formación de los profesores de historia y sus

formas de producción de conocimiento histórico. Con eso, tengo la intención de desarrollar las posibilidades de construcción de un pensamiento histórico en la Didáctica de la Historia como la función de la orientación de sentido del tiempo en la formación docente.

Con respecto a la relación entre el conocimiento de los docentes, voy a utilizar como soporte teórico de las consideraciones de Maurice Tardif (2007), mientras que para el debate y la formación de profesores de Brasil utilizaré la categorización Emílio Júlio Pereira Diniz (2002) sobre los modelos de formación del profesorado. También contribuirá a este análisis la obra de la Stela Piconez (1991), Selma Garrido Pimenta y Maria S. L Lima (2004) frente al estatuto epistemológico de prácticas supervisadas en Brasil.

Con el fin de presentar la relación entre la formación de profesores en Brasil y las formas de producir conocimiento histórico, me nutro de un estudio basado en investigaciones de Selva Fonseca Guimarães (2003), que escribe sobre controversias acerca de la formación del profesorado en la historia. Ten en cuenta también las ideas de María Auxiliadora de Schmidt (2009) sobre la necesidad de que el espacio de la clase de Historia es un lugar de formación del diálogo entre profesores y estudiantes, con miras a la producción de conocimiento histórico.

Considero en este debate como relevante las ideas de Jörn Rüsen (2012) sobre la constitución de una Didáctica de la Historia que tiene el objetivo de estructurar la formación del profesorado desde la investigación del aprendizaje histórico, con miras a una propuesta para construir metodologías que se sostienen en cómo los individuos aprenden y narran la historia.

1. EL CONOCIMIENTO DOCENTE Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL

Para ser capaz de discutir temas relacionados con la formación del profesorado en Brasil es importante para mí empezar abordando la colocación de Maurice Tardif (2007) sobre el conocimiento del profesor. Esto se debe a que este autor propone una sistematización de las formas de conocimiento de los docentes.

En este sentido, para Maurice Tardif los conocimientos docentes no pueden reducirse a la función de la transmisión del saber constituido, esto porque son los conocimientos plurales que provienen de la formación, el conocimiento disciplinario, el currículo y principalmente experiencial (2007, p. 36).

Los saberes de la formación profesional están relacionados con el conocimiento de ciencias de la educación e incluso la ideología pedagógica que los maestros profesan. Este conocimiento sobre la formación científica y académica del profesorado y el movilizar el conocimiento pedagógico proporciona el marco ideológico para la formación del profesorado. Por ejemplo: la ideología de la “nueva escuela” busca, desde el aprendizaje del estudiante, centrar su modo activo la acción pedagógica, basada en la epistemología de la psicología del aprendizaje (2007, p. 36-38).

En cuanto al conocimiento disciplinario, Tardif (2007, p. 38) entiende como conocimientos sociales definidos y seleccionados desde las instituciones de la educación superior. Ellos surgen de la tradición cultural y grupos de productores sociales del conocimiento. Un ejemplo es la historia del desarrollo de la disciplina en los siglos XIX y XX. Ya los conocimientos curriculares son los que se relacionan con discursos, objetivos, contenidos y métodos clasificados y presentados por la escuela. Por lo general, esta forma de conocimiento se presenta en forma de planes de estudio que los profesores terminan siendo coaccionados para aprender y aplicar, sino también para reestructurar (2007, p. 38).

El conocimiento experiencial son formas de conocimiento basadas en el trabajo diario y en la comprensión del contexto escolar. Se refieren a las experiencias individuales y colectivas como *habitus* relacionados con conocimientos y saber estar de los profesores y los estudiantes. Son, por tanto, el conocimiento práctico que se utilizan en las aulas (2007, p. 38 -39).

Revelar este conocimiento y comprender como se integran con las tareas concretas de los profesionales y cómo se incorporan, producen, hacen uso, se aplican y se transforman debido a los límites y recursos inherentes a sus actividades de trabajo es la tarea de la formación del profesorado (TARDIF, 2007, p. 11). Sin embargo, este diseño todavía parece muy guiado por un sentido de la transposición didáctica, donde el conocimiento se produce por la academia y es reproducido por el profesor en la escuela.

Todavía, investigaciones recientes, como voy a presentar a continuación, ya se apuntan a una perspectiva teórica diferente que proponen que hay una epistemología de la ciencia histórica que se investiga y se ejerce en todos los niveles de aprendizaje, que se guía por la universalidad de la conciencia histórica expresada por la narrativa de los sujetos (RÜSEN, 2012). En este sentido, las diferencias entre el conocimiento académico y la escuela serían solamente

de complejidad, pero no hubo diferencias en la naturaleza epistemológica de este conocimiento.

Con respecto a la formación de profesores en Brasil se destaca la investigación de Julio Pereira (2002). En ella, Pereira cree que los cursos de que se preparan los profesores de historia todavía se basan en tres modelos de formación dominante basados en la racionalidad técnica y científica: el primero es el *modelo de formación de habilidades de comportamiento* en que la formación se guía en el desarrollo de habilidades específicas observables; el segundo es el *modelo de transmisión*, donde el contenido científico y pedagógico se transmite sólo a los maestros; y el tercero, el *modelo académico tradicional*, que asume que los conocimientos disciplinares y científicos son suficientes — principalmente aspectos prácticos que se hacen aprendidos en lo ejercicio de la profesión — para el dominio de conocimientos relacionados con la enseñanza (2002, p 22-23).

Sin embargo, hay modelos alternativos de educación. Entre ellos, Pereira (2002, p. 27) indica el *modelo humanista*, en el que los profesores son los definidores de conjuntos de conocimientos que deberían conocer. En este sentido, el profesor se convierte en el sujeto de su propia formación. Otra forma de la formación del profesorado es el *modelo de enseñanza como el taller*, donde el conocimiento sobre la enseñanza se adquiere a través del ensayo y error, y mediante el análisis del contexto inmediato el trabajo. Por último, otro modelo alternativo es *orientado por la investigación*, lo que permite a los maestros analizar y reflexionar sobre su práctica y trabajar en la solución de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en la clase de historia.

Pereira también apunta a la existencia de modelos de formación de profesores de historia sobre la base de las concepciones educativas críticas. Entre ellas, está el *modelo social-reconstruccionista*, que tiene la intención de entender la enseñanza y el aprendizaje como vehículos para lograr una mayor igualdad, humanidad y justicia social en las aulas, las escuelas y la sociedad. Este es el modelo que prevalece en los conceptos pedagógicos “no directivos” o “democráticos”. Pero también hay diferentes tipos de esto, como el *modelo emancipador o transgresor*, que busca entender la educación como una expresión de activismo político y entiende la clase de historia como un lugar de posibilidad de liberación colectiva. Este modelo requiere la necesidad de una comunidad de cambio social alrededor de la escuela. Es un modelo muy utilizado en los movimientos sociales que luchan por los derechos humanos básicos, como el acceso a la tierra, casa o incluso la supervivencia. Por último, de este modelo

también deriva el *modelo ecológico-crítico*, en el que la investigación-acción busca interpretar e intervenir en las desigualdades en la sociedad para facilitar lo proceso de transformación social mediante el desarrollo de la relación entre el hombre y la naturaleza (2002, p. 30). Movimientos educativos sociales que luchan por la tierra, los bosques y las reformas urbanas tienen éxito en este modelo.

Sin embargo, de esta multiplicidad de modelos existentes es importante considerar los supuestos epistemológicos que deben sostener cualquier alternativa o modelo crítico de la formación del profesorado. De esta manera, las obras de Stela Piconez (1991), Selma Garrido Pimenta y María S.L. Lima (2004) son fundamentales para este análisis. Para eso, ellas se plantean una discusión teórica de prácticas supervisadas en las universidades.

Pensando de esta manera, Stela Piconez (1991) considera las prácticas supervisadas como uno de muchos factores que subyacen a la formación inicial del profesorado que no recibe suficiente atención de los órganos responsables. Ella también trabaja con la perspectiva de ser el práctica supervisada uno de los sitios que conducen a la superación de la dicotomía entre teoría y práctica en la formación docente. Así que ella cuestiona las razones de la incredulidad.

Así Piconez (1991) comprende la práctica supervisada como un espacio de convergencia de esos conocimientos y, por lo tanto, destaca otro punto importante: es lo que se refiere a la realidad del aula. En el diseño de la práctica supervisada, a menudo, al igual que una práctica, y que todavía no se valora por el curso académico, se desvanece esta experiencia significativa, o no se permite que sea la experiencia más completas. Esto se debe a la permanencia de la fragmentación entre el contenido de la parte diversa y del núcleo común. Es la idea equivocada de que para ser buen maestro, solo basta dominar los conocimientos específicos de su área. Teniendo en cuenta este problema, Piconez (1991, p.16) pregunta por qué los estudiantes y agentes pedagógicos implicados en la formación de profesores no han dado valor y significado a la formación supervisada, teniendo en cuenta la frecuencia sencilla del cumplimiento de horas formales exigidas por la legislación.

Para responder a esta pregunta, la autora propone otro enfoque y otra visión de la etapa, lo que corrobora los problemas que enfrentan muchos cursos de grado en el país. El espacio la práctica supervisada es eje que puede articular la teoría y la práctica de la integración entre el contenido del núcleo diverso y común, por supuesto, la formación del profesorado y el conocimiento de la

realidad del aula de la escuela pública (PICONEZ, 1991 p. 22). Son en las articulaciones entre la teoría y la práctica que se pueden identificar temas relevantes para la formación del profesorado, como la preocupación por la teoría de la práctica, es decir, la praxis educativa.

Selma Garrido Pimenta y Maria Lima (2004) observan en la práctica supervisada un *locus* favorable para la producción de conocimiento sobre la formación académica del profesorado. Parece que, para ellas, es necesario dar a la práctica supervisada un estatuto epistemológico que colaborará con la superación de la visión tradicional, que lo reduce a una mera actividad práctica.

En este sentido, las autoras sostienen que la postura adoptada a la práctica supervisada es una postura de “práctica como investigación y la investigación en la práctica” (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 4). Esto tomando en cuenta dos criterios. Lo primero es que la práctica supervisada permitiría la construcción de la identidad profesional de la enseñanza. La segunda se refiere a la práctica supervisada como un campo de conocimiento y eje central del plan de estudios en los cursos de formación del profesorado, que permitiera trabajar con los aspectos necesarios para la construcción de la identidad, el conocimiento y posturas específicas para la práctica profesional de la enseñanza (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 61).

Las autoras (2004) argumentan que se debe dar a la práctica supervisada un estatus diferente mediante la introducción de la investigación. Por lo tanto, lo que es más eficiente para los alumnos y la creación de una posibilidad de la producción académica de los cursos de formación del profesorado. Incluso esta nueva perspectiva puede transformar sus vidas profesionales. Sin embargo, debe ser superada a dicotomía entre la teoría y la práctica, la fragmentación interna existente en los cursos de formación de profesores en Brasil y las concepciones degradantes en relación con la práctica supervisada. Selma Garrido Pimenta y Maria Lima (2004, p. 39) critican el punto de vista técnico en la práctica, ya que crea un distanciamiento de la vida y el trabajo concreto que se produce en las escuelas, ya que las asignaturas que componen los cursos de formación no establecen la conexión entre el contenido y las teorías que se desarrollan y la realidad en que se produce la enseñanza.

Este debate sobre la integración entre la teoría y la práctica es lo que hace definir el campo de la lucha de los profesores de historia en Brasil y sus formas de construir el pensamiento histórico.

2. LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE HISTORIA Y SUS FORMAS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO HISTÓRICO

De modo que haya un entendimiento de la situación de la formación de profesores de historia en Brasil, es importante tener en cuenta el contexto en el que se está discutiendo este tema. En opinión de Selva Guimarães Fonseca (2003), hay una inquietud acerca de la formación continua de los profesores de historia, principalmente a causa de las crecientes demandas que se hacen a los maestros que no vayan acompañadas de mejoras en las condiciones de trabajo y formación. Por otra parte, la formación de la conciencia histórica de los estudiantes también se lleva a cabo, además de la escuela y por lo tanto, en otros espacios, y la socialización con otros agentes tales como los hogares y los medios de comunicación. Y en este sentido, también cabe señalar la negativa de la familia del estudiante para participar en la vida escolar.

En medio de esto es relevante redimensionar el papel del profesor, del concepto de fuentes históricos e incluso el concepto de historia, llevada a cabo tanto por la renovación historiográfica, la masificación de la escuela pública, y al exigir el uso de nuevas tecnologías de la información vinculado a los medios de comunicación.

Desde la renovación curricular de los años 1980 y 1990 hay una pluralidad de concepciones sobre la enseñanza y la historia que ya no permite al profesor anclar en un consenso teórico y metodológico. Todo esto condujo a un aumento de las contradicciones de los maestros en relación con el ejercicio de la función docente. El maestro no es seguro debido a los cambios en los contenidos resultantes de la nueva investigación historiográfica, incluso nuevas propuestas metodológicas provenientes de la academia y de la gestión de la educación, lo que choca con la escasez de materiales y fuentes de la enseñanza. Estas dificultades se incrementan por el aumento de la indisciplina en la relación entre profesor-alumno, debido a los diferentes puntos de vista sobre la función de la escuela, para los profesores, estudiantes, personal y padres de familia, que sostienen en términos cognitivos y pedagógicos, dos problemas recurrentes en la práctica escolar: la inseguridad sobre las formas de evaluación y la dificultad en la superación de la práctica de la copia por parte del alumno y el profesor, a través del proceso de la investigación histórica, conducen a la dificultad en la práctica el ejercicio de la reflexión, la creatividad y la criticidad (FONSECA, 2003, p. 73-76).

Una de las respuestas válidas para abordar estos problemas fueron provistas por Maria Auxiliadora Schmidt (2009), que desde la línea de investigación de

la Educación Histórica, investiga las ideas históricas de los sujetos en contextos escolares. Schmidt (2009, p. 22) sostiene que la relación entre la formación de los profesores de historia y la producción de conocimiento histórico en la escuela o en el exterior se debe dar en base a los criterios de la cognición histórica situada guiados por los principios y propósitos basados en la ciencia de la Historia.

Sin embargo, los conceptos que apoyaron la política pública de formación de los profesores de historia todavía se relacionan con las teorías psicológicas que son importantes para establecer los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes y comprender las mediaciones didácticas en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en clase de historia. Pero sus categorías no se refieren a la naturaleza específica de la cognición histórica situada desde la epistemología Historia (SCHMIDT, 2009, p. 30) y, sí, en la teoría transposición didáctica que hace referencia a un conjunto de mediaciones de la Psicología en sus interfaces con la educación guiada por la pedagogía de los objetivos.

Este concepto expresa una dicotomía en la formación de los profesores de historia, que, por un lado, está relacionada con la apropiación de los contenidos específicos y, en segundo lugar, con una formación del profesorado que se hace referencia en las teorías pedagógicas y psicológicas “responsables” por la aplicabilidad del conocimiento histórico en la clase de Historia. Esta dicotomía se debe a la forma en que se dieron a la institucionalización y profesionalización de la historia en Occidente. Los historiadores han sustituido a la Didáctica de la Historia por la metodología de la investigación histórica. En este sentido, la enseñanza de la historia se transformó por los historiadores, en una asignatura pedagógica distanciada de la ciencia de la historia y cerca del conocimiento pedagógico (RÜSEN, 2010, p. 26). La razón de la brecha entre la Didáctica de la Historia y la ciencia de la historia “es que los debates relativos a la conciencia histórica y los factores constitutivos del pensamiento histórico no se han integrado en la pragmática de la enseñanza y el aprendizaje” (SCHMIDT, 2009, p. 32).

Para la autora, el maestro es responsable por el lanzamiento de los gérmenes históricos para enseñar a los estudiantes a valorar la diversidad de puntos de vista en el tiempo. Debe hacer que los estudiantes planteen problemas y reintegrarlos en contextos históricos más grandes: a su vez en cada clase de historia transformar “temas en problemas.” Para eso, el profesor debe proporcionar las condiciones para que los estudiantes que participen en el proceso de hacer historia en clase de historia se convierta en el espacio de la producción del

conocimiento histórico por el maestro y sus alumnos. En este sentido, la clase de Historia es un espacio de diálogo entre los sujetos que construyen sentidos históricos (SCHMIDT, 2003, p. 57).

Para ella, la historia de los cursos de formación del profesorado puede recurrir a algunas estrategias historiográficas como cuestionar el histórico construido a partir de las preguntas formuladas por la historiografía y las necesidades de orientación en el tiempo de los estudiantes. También es importante tomar en cuenta el análisis causal complejo por la multiperspectividad de la explicación histórica. Esto se logra cuando se tiene en cuenta la historicidad de los conceptos y de lo contexto temporal, es decir, cuando el tiempo está temporalizado por la conciencia histórica; de que el acceso al pasado es inferencial, ya que la experiencia del pasado sólo puede ser reconstruida a partir de fuentes e interpretaciones históricas. En este sentido, las fuentes pueden generar evidencia que son puntos de partida de la investigación histórica en la clase de Historia, especialmente teniendo en cuenta la superación de la fuente como prueba real a través del uso de películas, cómics, canciones, literatura, etc.; además el documento pretende ser un espacio de diálogo entre el presente del estudiante y del maestro y las experiencias de las personas que vivieron en el pasado (SCHMIDT, 2003, p. 60-63). Es importante tener en cuenta que las estrategias historiográficas están estrechamente relacionadas con la cognición histórica situada, es decir, el aprendizaje forma la conciencia histórica cuando los sujetos narran la historia, construyendo formas coherentes de comunicación de sus identidades históricas. Las narrativas son productos de la mente humana, a través de ellas, los sujetos implican tiempo y lugar, en una forma aceptable para ellos mismos. (SCHMIDT, 2009, p. 33).

Es un movimiento de conocimiento de sí mismo a través de la narrativa histórica del sujeto. Los sujetos que aprenden y narran la historia aumentan sus formas de operación mental para encontrar significados históricos y situar y formar un sentido de orientación en el tiempo para la praxis de la vida humana desde imágenes históricas de interpretación de las experiencias pasadas. El aprendizaje histórico es, pues, un proceso de interiorización de experiencias en tiempo y categorías históricas habilitadoras de los procesos de subjetivación.

3. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA COMO LA FUNCIÓN DE ORIENTACIÓN DE SENTIDO DEL TIEMPO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Así que yo desarrollé la relación entre la formación del profesorado y la enseñanza de la historia, es muy importante aclarar los principios que rigen este campo de investigación. Según Jörn Rüsen (2012, p. 120-122), la Didáctica de la Historia debe ser entendida como la ciencia del aprendizaje de la historia. En este sentido, el aprendizaje histórico, en relación a la escuela, tiene una exterioridad y interioridad.

La externalidad es la cultura histórica guiada por las directrices del plan de estudios, en los libros de texto, en museos, en exposiciones, es decir, todos los proyectos culturales que se ocupan de la historia, como una reminiscencia de los hechos realizados por el Estado o por los medios de comunicación. Por lo tanto, la cultura histórica se refiere a la memoria histórica de una comunidad. Con este criterio, la formación del profesorado, a través de la Didáctica de la Historia, sirve para investigar la cultura histórica en el contexto general de la vida social de un pueblo. La cultura histórica es un proceso objetivo de aprendizaje.

Los elementos del interior de aprendizaje histórico son procesos mentales de la conciencia histórica, que, a través de la subjetividad humana, organizan las experiencias históricas del proceso, interpretaciones y formas de sentido del tiempo de orientación para la praxis vital de los sujetos históricos. Estas operaciones mentales (experiencia, interpretación, orientación y motivación) estructuran la formación de la identidad histórica del sujeto en relación con el otro en el tiempo y el espacio. Estos procedimientos mentales de memoria se sintetizan, por lo tanto, en la conciencia histórica (RÜSEN, 2012, p. 122).

Con estos criterios, la formación del profesorado se convierte en tema de la conciencia histórica como un proceso de aprendizaje entendido como la adquisición de capacidades de convivencia con el pasado que es perceptivo y empírico, interpretativo, motivacional y que orienta (RÜSEN, 2012, p. 123).

Pero hay una dificultad para la constitución del campo de la Didáctica de la Historia: no existe, segundo Rüsen (2012, p. 123), todavía, una teoría plenamente desarrollada del aprendizaje histórico. Esto se debe a algunos déficits de la Didáctica de la Historia en relación con la formación del profesorado. Entre ellos se puede indicar que se sabe poco acerca de la dimensión pre-cognitiva y emocional del conocimiento histórico, porque esta dimensión es fundamental para la comprensión de la imaginación histórica de los estu-

diantes, que es el primer paso para tener acceso a las ideas históricas de estos sujetos. Además, hay pocas investigaciones sobre las formas de percepción de los profesores y los estudiantes en relación con la experiencia histórica y el pasado, y son iniciales las investigaciones sobre el desarrollo ontogenético de la conciencia histórica de los estudiantes y profesores a través de sus procesos de formación.

En el campo de la formación universitaria, según Rösen (2012, p. 126-127), predomina en la Didáctica de la Historia un déficit con la investigación empírica de largo plazo, tales como los que ocurren en la sociología de la educación en las investigaciones coordinadas por Pierre Bourdieu y François Dubet. Debido a esto, no puede penetrar y desentrañar teóricamente el ámbito de su objeto de tal manera que la investigación empírica podría reconsiderar y transformar sus conceptos, y esto hace que las metas de aprendizaje históricos permanecen distantes de la investigación empírica. Otro problema es que hay pocos intentos consistentes para vincular las cuestiones teóricas sobre el aprendizaje histórico y la psicología del aprendizaje que van más allá de las intenciones de investigación. Como resultado de estas debilidades, el estatuto disciplinario de la Didáctica de la Historia ha disminuido debido a la debilidad argumental por parte de los historiadores, relacionada a lo vínculo institucional meramente residual de esta con la ciencia de la Historia en las universidades.

Para superar estos problemas, la función de intervención didáctica de la historia en los cursos de formación del profesorado en este contexto debe criticar la comprensión dominante, en las universidades, sobre el estatuto de la ciencia de la Historia. Por lo tanto, hay que luchar contra la ignorancia didáctica de los expertos en la Historia y desarrollar los potenciales de sentido específicos de la pedagogía en lo trabajo histórico de la memoria. Por lo tanto, es esencial superar la brecha entre las escuelas de nivel superior de la práctica de la cultura histórica que se produce en el interior de la escuela básica y en la sociedad en general. Para Rösen, una concepción filosófica de la función didáctica de la Historia lleva a la inquietud como motor de la creatividad cultural pudiendo mantenerlo en movimiento y generando la creación de criterios para la transformación de los existentes (2012, p. 127-128).

Para el desarrollo de un aprendizaje histórico significativo el criterio fundamental es la estructuración de la forma de pensar de la narrativa historia, que es la expresión de la conciencia histórica que moviliza cuatro operaciones mentales. La operación de la experiencia histórica se objetiva en las relaciones de diferencia entre el pasado y el presente inferidos a partir de pruebas pro-

nunciadas sobre las fuentes y la evidencia histórica. La operación mental de interpretación histórica, dice respecto a la interpretación teórica de los marcos que dan significado a las experiencias históricas. El funcionamiento de orientación histórica proporciona la orientación de sentido en el tiempo entre el pasado, presente y futuro, organizada por una idea histórica que estructura interpretaciones y experiencias históricas en vista de la construcción. El sujeto es una identidad histórica guiada en el conocimiento de sí mismo desde lo otro. La motivación opera en la intención o voluntad de actuar a través de la orientación de sentido en el tiempo. Es por tanto una “ética de la mentalidad” de la orientación temporal de la identidad centrada en el acto de la praxis de los sujetos históricos (RÜSEN, 2014, p. 182-189).

Teniendo en cuenta las operaciones mentales de la conciencia histórica, el establecimiento de criterios para proporcionar sentido temporal de aprendizaje histórico se puede comprobar a partir de tres parámetros: la experiencia, la subjetividad y la intersubjetividad. El aprendizaje histórico está marcado por el crecimiento de las experiencias históricas. En este sentido, el pasado debe ser adecuado para que el estudiante entienda la diferencia de este en relación con el presente en su praxis. A través de la experiencia del pasado, esto se convierte, por lo tanto, en “histórico”. La función didáctica de las experiencias históricas abiertas desde su contingencia, permite la construcción de modelos históricos de interpretación que cuestionan los lugares comunes presentes en las formas tradicionales y ejemplares de la interpretación y la orientación temporal (RÜSEN, 2012, p. 87, 104-105). El aumento de la subjetividad histórica es otro parámetro de aprendizaje histórico que toma la interacción del sujeto con los otros. Narrar es un proceso comunicativo que se hace marcado por la orientación existencial en el tiempo. La subjetividad de los estudiantes y profesores se expande con el ser temporal y ocurre cuando las experiencias e interpretaciones históricas conducen a la auto-evaluación de los sujetos. La actitud subjetiva se produce cuando, por la narrativa, las historias internalizadas “interpelan directamente sujetos (subjetividades fuertes)” a través de las experiencias contemporáneas de su praxis. Este es el principio de la libertad, donde los estudiantes y los profesores producen sus propias directrices e interpretaciones históricas (RÜSEN, 2012, p. 87-88, 106-107).

La expansión de la intersubjetividad es el parámetro principal para el aprendizaje histórico significativo. Se refiere a la expansión de la capacidad de comunicar y articular recuerdos históricos a través de la formación de la identidad de los sujetos. Intersubjetividad interioriza, en los estudiantes y profesores, el proceso de constitución de la conciencia histórica colectiva de la humanidad

en sus propias biografías, en relación con el otro en el tiempo y el espacio. Los principios que rigen la intersubjetividad son el diálogo y la capacidad de argumentar racionalmente, en la que los sujetos sostienen a través de sus “perspectivas y puntos de vista históricos” reconocer como válidas las “perspectivas y puntos de vista de los demás.” Por lo tanto, la validez de la identidad histórica del sujeto es intrínseca a su igualdad con la alteridad del otro (RÜSEN, 2012, p. 88-89, 107-108).

CONSIDERACIONES FINALES

Entiendo que el conocimiento docente en Historia tiene un estatuto epistemológico propio agregando los conocimientos relativos a la profesión de profesor-historiador, al campo de los conceptos históricos y saberes de enseñanza. Estos tres elementos, la profesión, el conocimiento de la disciplina histórica y las formas de didactization de lo contenido de la Historia están generando en Brasil muchas controversias que revelan los problemas que surgen en cómo se desarrolla la formación del profesorado. Las investigaciones tratan de presentar alternativas que permitan la creación de una Didáctica de la Historia que pretende emancipar al sujeto desde los criterios que el aprendizaje es el núcleo de la estructuración de la formación histórica de los sujetos.

En este sentido, enfoques recientes de la Didáctica de la Historia indican la posibilidad de una constitución de la cognición histórica situada. Esto, basado en un aprendizaje razonado en la epistemología de la historia. Por lo tanto, la Didáctica de la Historia se desarrolla desde las siguientes perspectivas: estudios sobre cómo los estudiantes y profesores desarrollan su conciencia histórica; investigaciones relacionadas con las narrativas de los estudiantes y los educadores; y cómo estos chicos y jóvenes construyen formas de orientación de sentido del tiempo a fin de asignar significados relacionados con la vida práctica.

Desde esa mirada, puedo decir que la Didáctica de la Historia como parte de la formación del profesorado trata de comprender, por lo tanto, hasta qué punto están efectuando o no los supuestos de un aprendizaje histórico que permite la creación de métodos de didactización de la Historia articulados a la realidad de las personas involucradas, y para ayudar a asegurar que los estudiantes y profesores pasan de meros consumidores a los productores de conocimiento histórico.

REFERENCIAS

- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, Kenneth. M. A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11-43.
- PICONEZ, Stela C. B. A Prática de Ensino e o estágio supervisionado. São Paulo: Papirus, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.
- RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- _____. Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2003, p. 54-66.
- _____. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. (Orgs.). Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009, p. 21-51.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. Ensinar História: São Paulo: Scipione, 2004.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.