

**LA RELACIÓN ENTRE EL DOCENTE Y EL CONOCIMIENTO EN LA  
FORMACIÓN SUPERIOR. UNA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE  
EN TORNO AL ABORDAJE DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AND KNOWLEDGE IN  
HIGHER EDUCATION. A REFLECTION OF TEACHING PRACTICE  
REGARDING THE APPROACH TO THE TEACHING OF HISTORY**

*TOMÁS ARGÜELLO\**

Instituto de Formación Docente Continua -San Luis

*Recibido: 29/05/2017*

*Aceptado: 28/06/2017*

**Resumen.**

Este artículo tiene por objetivo analizar y reflexionar en torno a una problemática que se presenta en la práctica de la formación docente expresada específicamente como las distancias entre los contenidos disciplinares propios, la composición epistemológica de la disciplina y la relación que se establece con estos conocimientos en el proceso de enseñanza. Esto permite generar una instancia en donde se pueda pensar qué es lo que se enseña, desde dónde y por qué se enseña ese conocimiento. El trabajo surgió en el marco de la asignatura Fundamentos epistemológicos y socioculturales de la educación perteneciente a la especialización en Educación Superior de la Universidad Nacional de San Luis, con el propósito de reflexionar sobre las propias prácticas docentes desde marcos epistemológicos disciplinares. En este caso a través de una problemática específica desde el campo de la enseñanza de la Historia Americana en el nivel superior.

---

\* Argüello Tomás: Profesor de Historia. Especialista en Educación y TIC. Docente responsable de los espacios curriculares Historia Americana I e Historia Americana II en el profesorado de educación secundaria en historia.

*Palabras clave:* Educación- Historia- Epistemología Compleja- Práctica docente

### **Abstract**

The aim of this article is to analyze and reflect on an issue that emerges in the practice of teaching education, specifically understood as the distances between the inherent disciplinary contents, the epistemological composition of the discipline and the relation that is established with these contents in the teaching process. This allows us to generate an instance in which it is possible to think about what is taught, from where and why that knowledge is taught. This work originates in the subject Epistemological and Sociocultural Foundations of Education, part of the Especialización en Educación Superior at the Universidad Nacional de San Luis, with the purpose of reflecting about our own teaching practices from disciplinary epistemological frameworks. In this case, through a specific issue from the field of the teaching of Latin American History at higher level.

*Key words:* education- history- complex epistemology- teaching Practice

### **Introducción**

En este trabajo se abordan las prácticas docentes que se llevan a cabo en el desarrollo de la asignatura de la carrera de Historia del Instituto de Formación Docente-San Luis (IFDC): Historia Americana I, en donde se identificó como problemática específica la necesidad de abordar la complejidad de los procesos de configuración de la Historia, para lograr una comprensión crítica que aleje a los alumnos, futuros profesores de historia, de una reproducción simplista en las aulas del nivel medio.

Para ello se elabora una propuesta que permita diferenciarse de una historia positivista y cronológica lineal, a través del análisis de la situación actual de los distintos paradigmas historiográficos. Este recorrido se inicia con algunas consideraciones sobre la construcción de la historia como disciplina para luego abordar directamente la misma desde fines de la década de 1960 hasta llegar a la actualidad de

donde se toman los postulados de Wallerstein, que permite introducirse en el análisis de la historia desde la epistemología compleja.

Para esto el trabajo se enmarca en la epistemología compleja, lo cual requiere reconsiderar y poner en el ámbito de la incertidumbre ciertos conceptos teóricos y salirse de la concepción de la ciencia moderna. Esto conlleva establecer algunas pautas demarcatorias de la acepción de las prácticas docentes en general.

### **Marco general: por qué reflexionar sobre las prácticas docentes desde la epistemología compleja.**

La crisis en que se encuentran los paradigmas del conocimiento otrora dominantes, representa un desafío para el campo de la docencia del nivel superior que forma futuros profesionales, que puedan liberarse de certezas y afrontar incertidumbres para el mundo en el cual deben insertarse como intelectuales críticos, como al menos se pretende. Por ello cobra sentido representar la relación entre los docentes y el conocimiento, en su doble faz de la teoría y de la práctica.

En este sentido, por el hecho de que producen formas concretas de subjetividad, se encuentran las prácticas docentes, como prácticas de conocimiento. Es el caso del ámbito de la educación superior que conlleva ciertas complejidades propias de la misma.

Por otro lado desde el conocimiento, es necesario realizar un recorrido histórico por la disciplina que lo estudia, es decir por la epistemología, tomando para ello los postulados de Guyot (2011) quien reflexiona sobre la temática. Se encuentra así que una de las posturas más instauradas con un pasado hegemónico, el positivismo lógico, plantea en sí que la ciencia es resultado de una teoría que podía ser contrastada empíricamente. La tarea del epistemólogo se basaba simplemente en la corroboración lógica de los postulados y su contrastación empírica. Es así que la ciencia es sólo un resultado, es decir sólo como teoría, lo cual excluye su relación con la práctica.

Desde la aparición de una racionalidad crítica hubo una necesidad de diferenciar el pensar con el hacer en sí. De esta forma encontramos a Aristóteles que encuadra ciertas diferencias en la relación teoría- práctica agregando diversos conceptos en torno

a los tipos de acción vinculados con el conocimiento, varias prácticas, que juntas ordenan el camino de los conocimientos hacia la teoría que representa el más elevado de la práctica. Agrega además una relación ética a través de la fronesis que uno de los mayores puntos del conocimiento y quién lo alcanza es capaz de una enseñanza rectora, filosófica.

Ya en el siglo XX, con Marx se agrega el concepto de praxis revolucionaria. La Relación teoría- práctica se piensa como algo crucial que permite resolver la cuestión del pensamiento como instrumento para la transformación de la realidad.

Luego Kosik, que retomará este concepto, sostiene que el hombre es praxístico por excelencia ya que su ser consiste en la capacidad para proyectarse en una práctica iluminada por el concepto creador de las cosas del lenguaje, para nombrarlas, de los instrumentos conceptuales para pensarlas. Es por esto que el hombre puede considerarse creador y transformador de sí mismo. A su vez agrega otra condición a la práctica: la “práctica teórica”, como un hacer en el orden de los conceptos, de las ideas, es decir del conocimiento. El hacer y el saber hacer mantienen una gran exigencia de mutua articulación ordenada a la praxis condición de toda transformación posible del mundo.

Por otro lado encontramos a Foucault y Deleuze, que incorporan la idea de lucha y de poder para explicar cómo es posible pasar de las ideas a la acción y viceversa. Sólo la práctica y los que están haciendo en un punto específico de la realidad pueden operarla. Todos somos como *grupusculos* en una red en que la teoría y la práctica son puntos de relevo y no hay nada más que la acción. “La teoría es así una caja de herramientas que es preciso que funcione, que se use para hacer algo (...)”. (Guyot, 2011, p. 15).

Estos puntos llevan a pensar las prácticas del conocimiento como un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas a tal fin. En nuestro caso el IFDC- San Luis y la UNSL. Prácticas regladas que se articulan en regímenes institucionales y gubernamentales organizados como dispositivos que permiten ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder y vincularse de una determinada manera con el conocimiento.

En la actualidad se alzan nuevos paradigmas epistemológicos que no permiten pensar la relación teoría-práctica de otra manera.

Por ejemplo si partimos de los aportes de Kuhn (1989) que introduce los procesos y condiciones de posibilidad que permiten explicar el fenómeno científico en su situación histórico- social y dar cuenta del efecto producido por los cambios en el conocimiento que se impuso, más allá del contexto de la teoría, a la sociedad, la cultura, la educación y la visión del mundo.

Más aún se destacan de las últimas décadas del siglo XX, Prigogine y Morin. El primero en el ámbito de la física produjo un cambio revolucionario con su conceptualización del tiempo, que

implicó la remoción de un concepto que ha configurado el pensamiento occidental durante cinco siglos: la idea del tiempo especializado, materializado, reversible, creación simbólica que hallamos a la base de la dinámica clásica. Generando leyes deterministas de la naturaleza que excluye el azar la incertidumbre, la complejidad del mundo y disimula, asimismo, el poder de sus intervenciones en el mundo natural, el carácter político del conocimiento y sus efectos en las prácticas sociales (Guyot, 2011, pág. 25).

De la misma forma encontramos los postulados de E. Morin, que en su idea de generar una nueva epistemología desde la Complejidad, nos permitirá enmarcarnos en las propuestas que tratamos de sugerir aquí para abordar las problemáticas planteadas. Cuestión por lo cual se desarrollará específicamente en cuanto a qué entendemos por la epistemología de la complejidad.

Lo básico que se intenta subrayar en este apartado es que estas nuevas opciones epistemológicas afectan las prácticas del conocimiento docente y producen efectos en la producción del conocimiento y en la configuración de la subjetividad. Por ello se plantean las hipótesis de que las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de la teoría e impactan en las prácticas investigativas, docentes, etc...; a su vez éstas articuladas con la historia de la ciencia permiten pensar y recrear críticamente las prácticas del conocimiento en un campo disciplinar actualizado.

También es preciso diferenciar el conocimiento científico producido y utilizado por la comunidad científica del conocimiento en su forma escolarizada transpuesta didácticamente a los fines de la enseñanza. Una variable de esta problemática es la relación que se establece entre el docente (en este caso entre alumnos-futuros docentes) y el conocimiento, como lo plantea Carlos Cullen (1996) como una relación que incluye dimensiones psicológicas, sociales, epistemológicas y políticas incluso éticas.

Cullen plantea comenzar por revisar algunos supuestos, por ejemplo sobre la esencia platónica de la realidad que no está dada, la cual niega la historicidad del conocimiento; no podemos relacionarnos con el conocimiento con el supuesto de las ideas esenciales y de la posesión de esa esencia. También los resabios del iluminismo, de tener certeza establecida para educar que es lo cierto y que no. En este sentido también Bachelard (1978) señala la importancia para el docente de procurar una vigilancia epistemológica constante, para que las certezas que se tienen no se conviertan en conocimientos caducos y en obstáculos epistemológicos.

Pero ello no quiere decir que tengamos, que haya que desprenderse de las huellas, de las señales. Es necesario relacionarse con el conocimiento para que oriente, que permita transformar la realidad, construir subjetividades solidarias y felices. Para ello hay que desvelar tres actitudes que se presentan frecuentemente: el dogmatismo, el iluminismo y el escepticismo.

Frente a esto se debe adoptar una relación con el conocimiento crítica, contextualizada y esperanzada. Para construir un camino, no desde la nada pero sabiendo que desde donde parte no es una verdad absoluta y sirve para comprender que sólo se enseña y aprende con otros y de otros.

Ante esto se parte de la idea que el docente se relaciona con el conocimiento para enseñarlo, para hacerlo público. Esto tiene que ver con la ruptura de lo privado en el sentido de la restricción y segmentación de los códigos de clase, de los lenguajes corporativos de sectores sociales (Cullen, 1996).

Por ello el docente debe democratizar el conocimiento en el amplio sentido, pero es imperante el manejo profundo del conocimiento que se enseña y cómo se enseña. Es por lo pronto lo que pretende plantear este trabajo.

Es preciso entonces definir cómo se estructura esta práctica docente. Según Guyot (2011) ésta se estructura con la articulación de tres funciones docente-alumno-conocimiento y según unos modos de relación que de acuerdo a la posición de esos elementos condiciona el valor y la posición de los otros. “Del docente en su modo de vinculación con el conocimiento, a la forma en que el conocimiento es transmitido, se genera el proceso de relaciones de los alumnos con el conocimiento por la mediación del docente” (p. 30).

Por otro lado este micro espacio de la práctica docente se inscribe en uno más amplio de la institución, el sistema educativo y la formación social. Es imprescindible considerar la temporalidad como condición de posibilidad de la práctica docente. Se delimita con la situacionalidad histórica y la vida cotidiana, la condición espacio temporal de la práctica docente.

Por otra parte también se pone en juego el quehacer de la institucionalidad, el ámbito laboral, en donde se constituyen los docentes y alumnos como seres que hablan, viven y trabajan, en torno al conocimiento, valores y actitudes.

De esta forma si se entiende al ámbito educativo como un campo en donde se dan relaciones de saber-poder, con luchas, confrontaciones y resistencias, las prácticas docentes son afectadas plenamente por estos juegos de poder de las instituciones, el sistema educativo y la sociedad al mismo tiempo que posibilita el ejercicio de un contrapoder de resistencia al poder instituido y en efectivo poder sobre los alumnos.

Repensar sobre esto, auto identificándose, permite salirse de este encuadramiento. Poder cambiar confronta al sujeto a unos espacios de lucha; pero por otro lado, lo confronta consigo mismo; es en este punto donde el poder se flexiona y en vez de actuar sobre otros se vuelve sobre el propio sujeto.

Empero a su vez esto requiere la intervención de un otro, es el caso del docente, del alumno, la institución, la sociedad. Pero por otro lado ese otro es la filosofía en tanto “conjunto de los principios y las prácticas con los que uno cuenta y se pueden poner a disposición de los demás para ocuparse adecuadamente del cuidado de uno mismo o del cuidado de los otros” (Foucault en Guyot, 2011, p. 34) de este modo podemos operar

una línea de fuego dentro de los aparatos que nos determinan instrumentando a nuestro favor las relaciones de poder- saber.

De esta forma es apropiado enmarcarse en nuestra relación con el conocimiento desde la epistemología compleja. Lo cual permite no sólo repensar nuestras prácticas docentes actuales sino también nuestra propia formación académica y definir y moldear nuevos conceptos útiles a la hora de transmitir en el ámbito educacional los conocimientos adquiridos. Pero a su vez tomamos el concepto de Bachelard (1978) sobre la vigilancia epistemológica sobre nuestras certezas y verdades para que estas no se conviertan, en palabras de este autor, “obstáculos epistemológicos”.

Para comenzar es necesario entender lo Complejo, lo complexus, siguiendo a Edgar Morin (2009), como la realidad misma y no podemos tener un conocimiento directo de ésta sino sólo fenoménico. Por ello se propone un método como camino articulador del conocimiento hacia el “pensamiento complejo”; que sería un auto organización del conocimiento que vincule lo desvinculado, que éste orientado hacia lo complejo y no lo intente reducir. Es decir la comprensión apropiada de complejidad no debe orientarse hacia la reducción de lo complejo a lo simple, ni hacia la reducción a la totalidad o a un holismo.

Hoy en día la teoría de la complejidad se deriva de desarrollos de la sistémica, cibernética y de la teoría de la información que permite comprender el papel constructivo Negantrópico, del desorden, de la incertidumbre de lo aleatorio, del evento. En donde la complejidad es la aparición del cambio, del devenir, la constitución de nuevos órdenes donde el mismo devenir se convierte en principio constitutivo y explicativo. Es decir es un modo de pensamiento que vincula el orden, lo universal y lo regular, con el desorden, lo particular y el devenir (Gómez, C. y Jaramillo, F. 2011).

Es así que la crítica a la ciencia simplificacionista, exige restablecer y cuestionar la disociación entre los términos de individuo/especie/sociedad. Ante esto existe, dice Morín, la necesidad de “concebir al hombre como un concepto trinitario, en el que se pueda reducir o subordinar un término al otro”. Indefectiblemente para esto se deben articular la física, la biología, y la antropo-sociología. Porque se apela a un principio de



explicación complejo y a una teoría de la auto-organización. “...en toda ciencia, incluso en la más física, hay una dimensión antro-po-social” (Morin, 2001, p. 22).

Ahora todo esto ha permanecido aislado, por un cordón sanitario, donde ninguna ciencia ha querido conocer la categoría más objetiva del conocimiento “...topamos con la omnipotencia de un principio de disyunción: condena a las ciencias humanas a la inconsistencia extra-física y condena a las ciencias naturales a la inconsistencia de su realidad social” (Morin, 2001, p.22).

Pero el conocimiento de la implicación mutua de estos términos, exige un saber enciclopédico imposible. Se levanta entonces un triple muro: “...el muro enciclopédico, el muro epistemológico, el muro lógico” (Morin, 2001, p. 25). Hay que renunciar a ello, es determinante. Es lo que la ciencia ha determinado. La universidad especializa en un saber aquí, forma especialistas científicos que deben renunciar a la articulación de las ciencias del hombre a las ciencias de la naturaleza. “...el saber no es producido para ser articulado, sino para ser capitalizado y utilizado de manera anónima” (Morin, 2001, p.25).

La institución, proclama la renuncia y gracias al método que desune, aísla, simplifica, reduce a la unidad, se ha descubierto la célula, la molécula, el átomo, las galaxias, la escritura del ADN, pero estos saberes están disociados, “la ciencia-reina está dislocada” y en este proceso, la triada del hombre, individuo/especie/sociedad, está totalmente desunida. “El mundo está dislocado entre las ciencias, desmigajado, entre las disciplinas, pulverizado en informaciones” (Morin, 2002, p. 55).

Ahora bien, qué hacer ante este problema ¿renunciar a la explicación del problema? o más bien ¿No habrá que pensar que esta ciencia sufre de insuficiencia y de mutilación?

Es necesario abordar la problemática de ¿qué es la ciencia? Porque no hay una ciencia de la ciencia, hay tribunales epistemológicos que contrastan y juzgan las teorías científicas, hay un método científico para controlar y considerar los objetos de la ciencia. El propósito no es encontrar una teoría que reemplace las que existen, no es un conocimiento general, ni una teoría unitaria. No es la elección entre el saber particular, preciso y la idea general abstracta. Sino de lo que se trata, es de un método, en sentido

cartesiano, pero un método que duda de si mismo "...hoy no se puede partir más que con la incertidumbre, incluida la incertidumbre sobre la duda" (Morin, 2001, p. 26).

### **Fundamentación y propuesta de abordaje en torno a la problemática planteada en la cátedra historia Americana I.**

La propuesta a continuación se estructura teniendo en cuenta lo establecido por la *Propuesta curricular de la carrera profesorado de educación secundaria en historia* del IFDC, en el anexo I de la resolución 179/09, se plantea que el estudiante "*tenga sólidas herramientas teóricas que lo conviertan no sólo en un intelectual reflexivo, sino también en un intelectual transformativo que pueda, a partir de las mismas, construir respuestas concretas, significativas y situadas a los problemas que se les presenten en su hacer cotidiano*" (Resolución 179/09, 2009, p.4).

De esta forma se considera que enseñar contenidos específicos disciplinares, debe tener en cuenta su relación con el presente de la educación y coadyuvar al despliegue de ideas, conceptos y conocimientos que permitan pensar con más libertad crítica y más objetividad que aquellos que proveen, cotidianamente, el sentido común y el relato mediático, para ello es imprescindible que el docente tenga un conocimiento no sólo disciplinar, sino también que le permita acceder a las bases en las que se conforma y se configura la producción de ese conocimiento.

Se parte entonces de entender a la Historia como una disciplina dentro de las ciencias sociales, imprescindible para la comprensión de los acontecimientos presentes de la sociedad en su conjunto y aún más necesaria para poder planificar y proyectar un futuro. Disciplina que ha construido sus 'verdades' a lo largo del tiempo, de distintas formas, con distintas teorías, metodologías, técnicas, etc. Construcción que no puede considerarse acabada, sino en constante devenir, para que el estudiante, futuro profesor de historia, es indispensable que no sólo conozca sino también comprenda.

Entonces se buscará así que el estudiante acceda a los contenidos de la materia desde una perspectiva que aporte a la enseñanza-aprendizaje, no como una mera disciplina reproductora, sino en función de la construcción de conocimientos. De esta forma se aparta la mirada de la historia positivista y del relato de los grandes hombres,

dando lugar a una perspectiva que incluya la configuración de las estructuras de poder, que incluso aún persisten, sin perder de vista el accionar de los sujetos de sectores subalternos, los dominados, las mujeres, los perdedores y sus resistencias porque acordando con Sergio Bagú (1984) la historia también está construida por los fracasos, las posibilidades.

En este sentido es que cobra importancia que el docente no sólo conozca sino también comprenda qué Historia es la que enseña y desde qué punto Historiográfico está partiendo (González, 2006).

En este sentido, una de las demandas primeras que le aparece a un profesor de historia son los conocimientos sobre la disciplina. La enseñanza de la historia requiere del manejo crítico de conceptos específicos y epistemológicos, de información histórica y de los procesos metodológicos que posibilitan la construcción del conocimiento histórico (Andelique, 2011).

Permitirá comprender el valor epistemológico de qué se enseña y por qué se hace, fundamentar por qué se decide optar por unos conceptos específicos, hacer explícita la corriente historiográfica a partir de la cual se analiza, dar lugar a otras interpretaciones, contemplar la enseñanza de conceptos estructurantes propios de la disciplina tales como: el tiempo histórico (estructura/sincronía, proceso/diacronía, diferentes temporalidades, periodizaciones, duración, coyunturas); permitiendo recurrir a un manejo del tiempo histórico que supere el acontecimiento, ubicándose las categorías aportadas por Braudel (1970) de la media y larga duración. Identificar los sujetos históricos (individuales y colectivos) en el sentido de los procesos vividos y llevados adelante por actores sociales antes que en la mención de cronologías o acontecimientos individuales (Hobsbawm, 1997).

Tener una postura respecto a la explicación; las fuentes históricas y su relación con el historiador; son cuestiones que se traducen implícita o explícitamente en las propuestas metodológicas a desarrollar en las aulas. Por lo tanto, abordarlos y reflexionar sobre ellos pensando en la enseñanza, resulta insoslayable en el proceso de formación del profesor. Es necesario que el estudiante aprenda y adquiera cada vez más conciencia a lo largo de la carrera sobre las formas de construcción y apropiación del

conocimiento histórico. Las herramientas conceptuales y metodológicas que incorpore será una de las bases fundamentales a partir de las cuales podrá plantearse su enseñanza. De esta manera, la reflexión crítica sobre la naturaleza de lo histórico y sobre las diferentes perspectivas de análisis de la realidad socio-histórica permitirá a los estudiantes en proceso de formación docente fundamentar la selección y organización de los contenidos, y la utilización de determinadas metodologías (Andelique, 2011).

Exige discutir el rol y pensarse como actor social inserto en la realidad. Esto implica un compromiso con la sociedad de su tiempo, con el presente. Ser consciente del rol social que nos cabe como intelectuales críticos de la historia lleva necesariamente a pensar sobre el uso público que hacemos del conocimiento que portamos. “El uso público empieza con la educación, de la que recibimos los contenidos de una visión histórica codificada, fruto de una prolongada labor de colonización intelectual desde el poder quien ha decidido cuál es ‘nuestro’ pasado, porque necesita asegurarse con eso que compartimos ‘su’ definición de la identidad del grupo del que formamos parte, y que para conseguirlo no tiene inconveniente en controlar y censurar los textos y los programas. Porque eso de la historia es demasiado importante para dejarlo sin vigilancia. Orwell ya había dicho, en su visión de un mundo totalitario, que “quien controla el pasado controla el futuro, y quien controla el presente controla el pasado”” (Fontana, 2004, p. 17).

### **Explicitación de corrientes historiográficas como paradigmas: una discusión necesaria para la construcción de la enseñanza de la historia.**

Dando cuenta de estas consideraciones al respecto, se abordan los contenidos de la materia siempre en la identificación y clarificación de las postulaciones de autores que han sido enmarcados en una u otra escuela historiográfica y teniendo presente que la historia es una práctica en el que “hacer historia” está condicionada por una cantidad de variables que abarca desde el propio sujeto y su producción, la época paradigmática, la institución donde se inserta, sus pares, la sociedad. En cuanto que, según De Certeau (2006), el historiador fabrica, construye la historia.

Pero considerarlo sólo como una operación sería limitarlo. Se admite que la historia forma parte de la realidad de la que trata y que esta realidad puede ser captada como práctica. Desde esta perspectiva la operación histórica “se refiere a la combinación de un lugar social, las prácticas científicas y de una escritura”. La misma se precisa a través de ‘leyes silenciosas’ que organizan el espacio de ese texto: un lugar social, una institución social de saber y un nosotros aislado del resto de la sociedad.

En este sentido es apropiado hacer un breve recorrido sobre los distintos paradigmas historiográficos que actualmente conforman el campo de la Historia. Para ello se retoma el concepto de paradigma de Kuhn (1962) que refiere a “las realizaciones universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 13). Si bien Kuhn toma este concepto para describir el desarrollo de la ciencia en general, en particular el de las ciencias naturales donde se centra su estudio, consideramos apropiado adquirir este concepto para la historia en tanto que permite observar el establecimiento de las distintas corrientes historiográficas que se erigen como paradigmas dominantes en algún periodo determinado en donde se nucleaba la comunidad científica.

Estos paradigmas historiográficos dan lugar a su vez a las etapas que Kuhn denomina de ciencia normal durante las cuales la actividad científica en el seno de la comunidad de investigadores, en este caso historiadores, que se ocupan del mismo problema está gobernada por un sólo paradigma, que determinará los problemas a tratar y las normas de su resolución. Ante la aparición de anomalías, cuando los marcos de resolución de problemas del paradigma no pueden dar una respuesta adecuada, se considera que dicha situación conduce a un periodo de crisis, que sienta las bases para la instauración de un nuevo paradigma que tiene una respuesta más adecuada a ese problema. Este periodo de crisis, da lugar a la convivencia de distintos paradigmas dentro de la disciplina, hasta que alguno reemplace completamente o en parte al antiguo paradigma, dando lugar de esta forma a otro periodo acumulativo de desarrollo de ciencia normal.

De esta forma, es necesario partir de la consideración de la historia dentro del marco de las llamadas ciencias sociales, debido a que su origen como disciplina está

ligado intrínsecamente al desarrollo de éstas. Por ello resulta importante tomar las consideraciones que realiza Wallerstein (2006) desde la perspectiva del pensamiento complejo en su libro *Abrir las Ciencias Sociales* que se inserta en el abordaje del inicio de la institucionalización de las ciencias sociales, dando a su vez un paso más en su estudio en otra obra denominada ***Impensar las ciencias Sociales*** en el cuál propugna que el estudio de las ciencias sociales entendidas como una categoría intelectual dentro del desarrollo histórico del sistema- mundo moderno, permite explicar no sólo por qué éstas se institucionalizan como forma de conocimiento en el siglo XIX, cuando adoptan su actual forma dominante en el momento del triunfo indisputable de la lógica de nuestro sistema histórico actual, sino también impensarlas nos lleva a

construir una ciencia social histórica a la que no incomoden las incertidumbres de la transición, que contribuya a la transformación del mundo al iluminar las opciones sin recurrir a la muleta de creer en triunfo inevitable del bien...no es un paradigma de las ciencias sociales históricas, es un llamado a un debate sobre el paradigma” (Wallerstein, 1999, p. 277).

De esta forma realizar el recorrido del origen de la Historia como disciplina científica, requiere realizar una breve introducción del camino de ese tipo de conocimiento que hoy denominamos como ciencias sociales. Decimos tipo de conocimiento, porque si bien las ciencias sociales se institucionalizan en el siglo XIX, en las universidades y con un paradigma epistemológico específico, el positivismo, a decir de Wallerstein (2006), éstas son deudoras de un tipo de sabiduría que es tan antigua como la historia registrada. Pero es una heredera distante, que incluso no reconoce esa herencia, porque se definió a sí misma como la búsqueda de verdades que fueran más allá de esa sabiduría recibida. Por eso la ciencia social es una empresa del mundo moderno, que se constituyó sobre dos premisas: una el modelo newtoniano, con una simetría entre el pasado y el futuro; la otra fue el dualismo cartesiano, la suposición de que existe una distinción fundamental entre la naturaleza y los humanos, entre la materia y la mente, entre el mundo físico y el mundo social/espiritual.

A partir de allí la ciencia comenzó el camino de entenderse cómo la búsqueda de las leyes naturales universales, suplantando a un Dios por el Progreso en donde el trabajo experimental y empírico terminó instalándose como dominante, derivado del mencionado cambio de paradigma que implicó la revolución galileana; la filosofía pasó al campo de la teología. En este contexto para comienzos del siglo XIX la división del conocimiento en dos campos separados pero iguales, cambió a una noción jerárquica de lo que era ciencia.

A partir de allí sin poder definirse, artes, humanidades, letras, filosofía e incluso cultura, este campo del conocimiento, desde la necesidad del Estado moderno de un conocimiento que le permitiera resolver sus decisiones acompaña el surgimiento de nuevas categorías desde el siglo XVIII, pero aún con fronteras inciertas y sin poder defenderse ante sus autoridades estatales por no producir un conocimiento “práctico”. En este contexto la universidad muribunda desde el siglo XVI, revive a fines del siglo XVIII y se transforma en el ámbito en donde se construyeron las modernas estructuras del conocimiento. “la historia intelectual del siglo XIX está marcada principalmente por esa disciplinización y profesionalización del conocimiento, es decir, por la creación de estructuras institucionales permanentes diseñadas tanto para producir nuevo conocimiento como para reproducir a los productores del conocimiento” (Wallerstein, 2006, p. 9).

A su vez las conflictividades sociales y las agendas políticas que se abrieron concretamente con la Revolución Francesa, requirieron para el Poder, de un conocimiento concreto de esas realidades del momento tan cambiantes. Así las ciencias sociales no fueron el producto de pensadores solitarios sino de un grupo en instituciones específicas y solventadas por los Estados nacientes: las universidades. De esta forma las ciencias sociales se institucionalizan como instrumentos, no sólo para comprender las realidades sociales sino también para influir en ellas (Wallerstein, 1999).

En este marco es que se disciplina la Historia, con la proyección de sectores interesados en tejer la unidad social de los nacientes estados, principalmente Alemania e Italia, se volvieron hacia la elaboración de relatos históricos nacionales con el objeto de dar un soporte a nuevas soberanías. La historia dejaría de estudiar a los monarcas y

pasaría a los “pueblos”, buscando explicar lo “qué realmente pasó”. Este tipo de historia, basada en la investigación empírica de archivos, se unió a las ciencias sociales y naturales en el rechazo de la “especulación” y la “deducción”. Pero como estaba interesada en exponer la particularidad de su pueblo esta historia veía con desconfianza la generalidad que proponían las ciencias. Es por ello que la historia quedó con un importante sector que promovía su pertenencia al campo de lo ideográfico, más cercana a las artes, la literatura y la filosofía.

Esto se desarrollaba en un contexto en donde el positivismo de Augusto Comte, con una ciencia newtoniana, triunfaba y encarnaba el prestigio social del conocimiento. Por esto es que la creación de las múltiples disciplinas sociales fue parte de ese intento del siglo XIX de obtener e impulsar el conocimiento objetivo de la realidad con base en descubrimientos empíricos contrarios a la especulación que quedaba reservada al campo de la filosofía, las artes. Se continuaba así con esa dualidad cartesiana, ahora planteado como nomotético e ideográfica.

Dentro de esta discusión, como ideográfica, se ubicaría la historia como la primera disciplina social que alcanzó existencia institucional autónoma real. Sin duda los relatos del pasado eran una práctica muy antigua, lo que diferenció a la nueva disciplina es que se desarrolló en el siglo XIX fue el énfasis riguroso que ponía en la búsqueda de “eso que pasó en realidad”, como postulaba Ranke<sup>1</sup>. Este lema pone en evidencia el reflejo de las ciencias en su lucha contra la filosofía- en la existencia de una realidad objetiva y cognoscible, el énfasis en la neutralidad del estudioso. En la historia el documento cumplía ese papel, no debía hallar sus datos en escritos anteriores de otros autores o en el pensamiento, sino en el archivo.

Este común rechazo a la filosofía acercó a la historia con la ciencia. Pero como los historiadores rechazan la filosofía porque implicaba búsqueda de generalidades, sintieron que la búsqueda de leyes científicas del mundo social no se adecuaba a su

---

<sup>1</sup>Ranke puso énfasis en la narración histórica, introduciendo ideas como la confianza en fuentes primarias, un énfasis en la historia narrativa y especialmente política e internacional, y un compromiso para escribir historia "como realmente fue", realizando una ruptura directa con la historia narrativa que no ponía el énfasis en la sistematicidad de la utilización de los documentos. La Historia entonces sólo debía estar compuesta de los documentos, el historiador sólo debía interpretar objetivamente esos documentos y transcribirlos para construir la verdad sobre el pasado (Vilar, 1999).



noción de la historia para explicar el origen singular de sus respectivas naciones. Es por esto que durante todo el siglo XIX, los historiadores pertenecieron al ámbito de las artes.

Se presenta así el siglo XIX como el siglo de la historia con el desarrollo de las técnicas históricas, arqueológicas, filológicas a la publicación de las grandes recopilaciones de fuentes de Niebuhr, Mommsen y finalmente a la aparición de las grandes historias nacionales de Ranke, Michelet,. Por otro lado cabe mencionar las grandes obras de Marx y Engels, que ponía de relieve por el contrario, una teoría general de las sociedades en movimiento desde la conjugación de la observación y el razonamiento (Vilar, 1999).

Será entonces la Escuela histórica Alemana la que hegemonice el proceso de consolidación de la Historia como disciplina. Empero se trasladará al resto de los países europeos y será la época de las “grandes historias nacionales”. En Alemania Ranke escribe *Historia de los pueblos románicos y germánicos de 1494 a 1514*. Droysen publica en 1886 su *Historia de la política prusiana*. Mommsen la *Historia romana* y Heinrich von Treitschke *Historia de Alemania en el siglo XIX*. En Inglaterra, Macaulay publica en 1849 *Historia de Inglaterra*, y Henry Buckle con una gran influencia positivista escribirá *Historia de la civilización en Inglaterra*. A fines del siglo XIX también en España la Academia de la Historia intenta publicar una *Historia general de España*.

A principios del siglo XX desde el positivismo se plantean profundas dudas sobre la excesiva acumulación de detalles que dificultaban una síntesis en pos de la generalidad. Pero sin embargo se cimentan en los conceptos teóricos y metodológicos de sus predecesores: Ranke, Michelet, Foustel de Coulanges, Albert de Sorel. Se continuaba entonces una conjunción entre una orientación fundamentada en el idealismo, pero metodológicamente estaba fuertemente sustentada sobre algunos principios positivistas que alcanzaron su mayor exposición en el manual de *Introduction aux études historiques*, de Charles-Victor Langlois y Charles Seignobos elaborado a partir de la revisión de las conferencias que ambos autores dictaran a estudiantes en la

Sorbona se trataba de un manual que introducía y normativizaba el trabajo del historiador (Sobejano, 1993).

Pero rápidamente a su vez comenzará a gestarse cambios de renovación paradigmática en torno a la disciplina, según Fontana (2002)

Desde comienzos del siglo XX empezaba a resultar visible en el terreno de la Historia el agotamiento de los viejos métodos de la erudición académica profesionalizada del siglo XIX, con sus pretensiones de objetividad científica, que enmascaraban el hecho de que su función real era la de servir, por un lado, para la educación de las clases dominantes y, por otro, para la producción de una visión de la historia nacional que se pudiera difundir al conjunto de la población a través de la escuela” (p. 181).

Comienza a ponerse en entre dicho la historia positivista basada en el Manual de Langlois y Seignobos. Historia que según Aguirre Rojas (2010) tiene

horror respecto de toda interpretación que se despegue, aunque solo sea un poco, de la simple descripción de los datos "duros" "comprobados" y "verificables", esta historia positivista reduce no obstante dicha Verificabilidad' a la simple existencia o referencia de dichos datos, dentro de un documento escrito de archivo, que sea siempre posible citar, con toda precisión, en el pie de página correspondiente ( p. 37).

En el período de entre guerras (1918 a 1939) la historiografía comienza a ser la que intenta comprender los movimientos sociales de la época. Al mismo tiempo retorna con fuerza la postura que pone en entredicho el status epistemológico de la Historia. El debate entre ciencia natural y ciencia social cobra relevancia y la Historia es relegada del ámbito científico por algunos filósofos como Popper, Gardiner y Hempel para los cuales el problema radica en la imposibilidad de establecer leyes históricas. Se da paso así, a las disputas entre el positivismo y la hermenéutica, es decir entre la explicación basada en causa-efecto y la explicación interpretativa, que busca hallar las intenciones, los fines y los significados de las acciones humanas.

### **Crisis de los grandes paradigmas de la Historia y la tercera generación de Annales.**

Varios autores coinciden en que en el marco de estas disputas por la “cientificidad de la Historia” y de los cambios sociales y políticos en Europa, se desarrollan tres grandes paradigmas que abarcan en el siglo XX la configuración de la historia ya instalada plenamente como disciplina científica en las instituciones académicas y que van a tener una gran difusión a nivel mundial (Braudel, 1970; Cardoso y Pérez Brignoli, 1984; Arostegui, 1995; Sánchez Prieto, 1995; Iggers, 1995; Hobsbawm, 1997; Vilar, 1999; Bloch, 2001; Aguirre Rojas, 2006; Wallerstein, 1999, 2006).

Por otro lado en la actualidad se sostiene que a partir de 1970 se produjo una crisis de tipo paradigmática en el campo de la historia que algunos la sitúan en el movimiento denominado “Giro Cultural” o Giro Lingüístico y en la teoría “posmoderna” derivados principalmente de los acontecimientos del mayo francés. “Tiempos de incertidumbre”, “crisis epistemológica”, “momento crítico”: éstos son los diagnósticos, por lo general preocupados, que se han estilado estos últimos años sobre la historia (Iggers, 1995; Arostegui, 1999; Sanchez Prieto, 1999; Chartier, 1999; Aguirre Rojas, 2010).

En Francia, surge la crítica hacia la orientación político- economicista de la Historia Social en su búsqueda de la “Historia total” de Braudel. Corriente que buscaba develar las estructuras sociales que explicaban los acontecimientos. Burke planteará que “La nueva Historia por su parte ha acabado interesándose por casi cualquier actividad humana. [...] Aquello que antes se consideraba inmutable, se ve ahora como un construcción cultural sometida a variaciones en el tiempo y el espacio” (Burke, 1999, p. 14). A esta etapa Fontana (2002) la llamará “Migajas de la Historia” y para Burke (1999) surgirá “La nueva, nueva Historia”.

Aróstegui (1995) plantea que en los años 80 / 90 se produce el abandono de estos tres grandes paradigmas: Annales, el marxismo y el estructural-cuantitativismo. Para este autor la crisis no se ha resuelto, y se asiste a un estado de confusión metodológico y teórico. Sostiene que la crisis se produce debido a un “cansancio” por la

Historia globalizadora y despersonalizada. La Historia se acerca a las perspectivas de la antropología, la lingüística, la microsociología, la Historia de vida y de la vida cotidiana. Se abandona la primacía de lo social para ir en busca de la manifestación de lo mental.

Según Burke (1999) estos nuevos historiadores abandonan la base económica en favor de la superestructura cultural. Las críticas a esta nueva corriente se centran en la falta de precisión sobre el objeto de estudio. Así las mentalidades se plantean como el “imaginario colectivo” (Duby) o el “inconsciente colectivo” (Ariés), con un cierto grado de vaguedad y separadas de la existencia material de los hombres.

Corrientes históricas que se corresponden con esta nueva concepción son: la microhistoria, la historia cultural, el narrativismo, la historia conceptual, de las mentalidades, la historias de las mujeres, del cuerpo, de la vida cotidiana, de la muerte, de la infancia, de la vida familiar, de la lectura.

El objeto de la historia no son más las estructuras y los mecanismos que rigen, fuera de toda posición subjetiva, las relaciones sociales, sino las racionalidades y las estrategias que ponen en práctica las comunidades, los parentescos, las familias, los individuos (Chartier, 1999, p.7).

Se abre así para la historia en la actualidad un marco multiparadigmático demarcado por la incertidumbre de la realidad de un pasado asequible para el historiador. En este marco encontramos la propuesta de Wallerstein (1999) de impensar las ciencias sociales, y con ellas a la historia, desde una epistemología compleja que permita abordar el sistema-mundo.

Este autor coincide también en que a partir de mayo del '68 hubo una ruptura principalmente en el marco de lo intelectual, que impactó de lleno en el devenir de los grandes paradigmas de la historia y por ende en Annales. Esta Escuela que había surgido en contraposición y al margen de los paradigmas dominantes a principios del siglo XX, se empeñó desde sus inicios por rebatir esa división de todo el conocimiento en dos epistemologías mutuamente excluyentes: la ideográfica y la nomotética, reflejadas en la historia a través del historicismo y el positivismo respectivamente.

Pronto alcanzó su apogeo en el período de 1945- 1967, primero en Francia extendiéndose luego a toda Europa y a Norteamérica<sup>2</sup>, en el ámbito académico, ofreciendo en este contexto además de una cosmovisión intelectual que parecía expresar una resistencia tanto a la hegemonía anglosajona como al rígido marxismo oficial. Pero la coyuntura cambió en 1967 y dejó al movimiento de Annales en una posición ambigua. Esta coyuntura se compone de dos elementos, uno la relativa disminución del poder de Estados Unidos, por lo cual la versión de Annales que había dominado en el periodo de 1945 a 1967 ya no era pertinente. El otro, una transformación más fundamental: “la revolución mundial de 1968”, cuyo principal efecto se dio en la vida intelectual de las universidades, desafiando no sólo al consenso inmediato del periodo de 1945 a 1967 sino más profundo que regía la vida intelectual desde el siglo XIX.

Empero hubo consensos que no se cuestionaron, entre ellos la famosa distinción entre nomotéticos e ideográficos. Si bien Annales, proponía la apertura de la historia otras disciplinas, “...acordando con la apertura que significó el cuestionamiento con el ‘liberalismo centrista’.... Como una opción aceptable para los historiadores científicos sociales, después de ese año fueron tanto las ideas neoconservadoras como las marxistas las que recibieron el *droit de cité*” (Wallerstein, 1999, p. 243). La propuesta de Annales se limitó a la multidisciplinariedad, la cual al parecer trata de trascender a las disciplinas, pero en la práctica a menudo sólo las refuerza, porque aboga en favor de la integración de sabidurías distintas. “El mensaje subliminal es, por ende, que sí hay sabidurías distintas” (Wallerstein, 1999, p. 244).

Este punto de lo multidisciplinario lleva a otro punto débil, evidente en la tercera generación de Annales, la institucionalidad. Fascinados por los datos cuantitativos sus trabajos eran difíciles de distinguir del de los científicos sociales nomotéticos. Y por otro lado “...otros annalistes se imbuían tanto de la complejidad de la vida cotidiana y de las mentalités....que era difícil distinguir su trabajo del de los idiógrafos que se concentraban en lo pequeño y lo breve...” (Wallerstein, 1999, p.. 245).

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que la llegada a Latinoamérica y particularmente a la Argentina será de la mano de Jose Luis Romero y Tulio Halperin Dongui en los años '60.

Así expuesto los límites de Annales, dejan expuesto en parte también los límites de las ciencias sociales en la actualidad. Requiere esto, rebasar esos límites, “rebasar Annales, rebasar la multidisciplinarietàad...Las ciencias sociales históricas conforman una sola disciplina y no hay una justificación intelectual alguna para defender el actual conjunto de categorizaciones que denominamos “disciplinas” de las ciencias sociales” (Wallerstein, 1999, p. 245).

Las ciencias sociales, con ellas también la Historia, sólo pueden avanzar partiendo de la premisa que vivimos dentro de sistemas históricos duraderos en el tiempo que también tienen una vida natural. “Estos sistemas históricos surgen, existen y dejan de existir; todos los sistemas son sistémicos, o sea, tienen estructuras.....Además debemos abolir la sagrada tríada del siglo XIX de política, economía y cultura como los tres ámbitos supuestamente autónomos de la acción humana, con una lógica y un proceso independientes” (Wallerstein, 1999, p. 246).

Este breve transitar por los paradigmas constitutivos de la disciplina histórica conjuntamente con la propuesta de Wallerstein, que rescata en consonancia el abordaje de los sistemas históricos como sistemas complejos, permite abocarnos en una perspectiva para la historia Americana en el marco de la epistemología compleja que intente al menos enfocar los contenidos de la materia desde la trasndisciplinarietàad, entendiendo que ésta

comprende, como el prefijo “trans” lo indica, lo que está, a la vez, entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento (Nicolescu, 1996, p.36).

Se elabora entonces a partir de estas consideraciones una propuesta de abordaje en la práctica compleja de la enseñanza de la historia, y particularmente la historia latinoamericana. A través de esta propuesta se busca que el alumno transite el camino de forma aunque sea introductoria de la producción escrita de alguno de los ejes que estructuran la materia utilizando bibliografía de la misma. Esto posibilitará la adquisición de un saber-hacer sobre una competencia que como docente le abrirá un

panorama no solamente de cómo se producen los contenidos que ha estudiado en la carrera, sino también de la ciencia misma. Buscando así que éste forme una visión crítica tanto de donde se inserte en su profesión como docente como también de una postura abierta, no rígida capaz de enfrentar incertidumbres y no atarse a certezas, que lo limiten. A no ser un consumidor de verdades acabadas, transmitidas desde posiciones intocables.

### **Propuesta de abordaje teórico- práctico.**

De esta forma se considera la historia de América donde su análisis necesariamente es de un proceso histórico de larga duración que tiene lugar desde la conquista española hacia finales del siglo XV, hasta los umbrales del siglo XVII. Abarca dos siglos de dominación colonial en los que es posible distinguir la estructuración de sociedades, en ciertos aspectos comparables, pero que revelan diferencias en su dinámica y trayectoria (Formento, Carbonari y Travaglia, 1993)

En este sentido y para analizar la larga ocupación colonial americana, la propuesta, enfatiza el desarrollo de problemáticas suscitadas, especialmente, por las dominaciones española y Portuguesa en América en cuyo ordenamiento se intenta posibilitar que los alumnos construyan las interrelaciones entre las diferentes variables que inciden en la complejidad y especificidad de los espacios señalados. Esta materia abarca temáticas que organizadas en un periodo cronológico, van desde el siglo XV al siglo XVIII, cuando comienzan los conflictos sociales que servirán de base para las independencias de los futuros estados latinoamericanos.

Entre la yuxtaposición de variables, económicas, sociales, culturales, políticas, a través de tres ejes interrelacionados que trascienden todo el contenido curricular de la asignatura, con el propósito de que el alumno logre un enfoque que le permita repensar categorías construidas desde una ciencia histórica provista de certezas positivistas, construida en función de una legitimación del poder. Es así que a su vez esto entronca directamente con la importancia que tiene en la educación la interrelación Saber-Poder.

### Ejes de la propuesta

#### **Conquista y colonización. Perspectiva europea-ocupación del espacio.**

Apertura y conformación de la modernidad. Europa se constituye a sí misma- en contraposición de un Otro. Es el desarrollo de la Cultura Occidental Moderna- despierta del letargo medieval. Para Hegel es la constitución y final de la máxima expresión de civilización- África y América no tienen Historia. Oriente es el nacimiento, la evolución hacia la Europa Moderna.

**Impacto, resistencias y desestructuración.** Distintas Etapas: “Descubrimiento”, Islas, institucionalización. Debates en torno a la legitimación de la apropiación frente a sus pares. Conquista. México- Perú- Resistencias- regiones de avances lentos Desestructuración. Colonización- ocupación y apropiación del espacio. Institucionalización de la Conquista.

#### **Estructuración Social y Económica.**

Centros- núcleos productivos- Áreas periféricas y marginales. Unidades productivas- Sistemas de trabajo y su correlación con la configuración social.

De esta forma a través del entrecruzamiento de estos tres ejes para abordar los contenidos de la totalidad de la asignatura, se intenta acercar al alumno a una perspectiva Compleja de la realidad histórica y no cronológica lineal.

### **Consideraciones finales.**

Este trabajo intenta abordar a través la relación que se establece entre el docente y el conocimiento, una reflexión sobre las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. Es decir la distancia entre los contenidos que se enseñan propios de la disciplina, cómo se constituyen epistemológicamente y la forma concreta en qué se enseñan esos contenidos en la práctica.

A su vez se presenta una propuesta para la enseñanza de la historia fundamentada en los conceptos de la Complejidad, que permita al estudiante visualizar las estructuras de poder construidas en el pasado que aún persisten y trasladar esos conocimientos a las aulas del nivel medio. Para esto se desarrolló una síntesis tomando el concepto de paradigma de Kuhn, de el proceso de consolidación de la historia como



disciplina científica y la actualidad de los distintos paradigmas dominantes en este campo. Desde allí se focaliza principalmente en el paradigma de la escuela de Annales, retomando conceptos de Wallerstein quien al respecto enfoca su mirada en esta corriente como base para pensar la historia desde la complejidad y superando el análisis multidisciplinario al transdisciplinario como desafío.

Por otro lado el reflexionar sobre las propias prácticas, desde el campo de la epistemología permite enfocarse, poner en palabras, delimitar y definir específicamente desde qué enfoque historiográfico se enseña la historia. También lograr comprender, la importancia de propiciar y reafirmar en futuras prácticas a través de nuestras acciones, la dialéctica entre la práctica y la teoría en los contextos teóricos de la formación. Tener presente la responsabilidad ética, política y profesional que demanda la tarea docente y la posibilidad de realizar un análisis crítico de las propias prácticas.

## Referencias

- Aguirre Rojas, C. (2010). *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* Ciudad de México: Ed. Contrahistorias
- Andelique, C. M. (2011) La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados (15)*, 256-269. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf)
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. España: Crítica.
- Bachelard, G. (1978). *El Racionalismo Aplicado*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Bagú, S. (1984). *Tiempo, realidad social y conocimiento*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Bloch, M. (2001). *Apología Para La Historia O El Oficio De Historiador*. México: Fondo De Cultura Económica.
- Braudel, F. (1970). *La Historia y las ciencias sociales*. Madrid: Ed. Alianza.
- Burke, P. (1999). *La Revolución Historiográfica Francesa. La escuela de los Annales 1929-1984*. Barcelona: Ed. GEDISA.
- Cardoso, C. y Pérez Brignoli, H. 1984. *Los métodos de la historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*. España: Crítica.
- Chartier, R. (1999). La historia hoy en día: dudas, desafíos y propuestas. Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires el 16 de Septiembre de 1994. En *Anales de Historia Antigua y Medieval* “En homenaje al Profesor José Luis Romero”, 28, Buenos Aires.
- Cullen, C. (1996). *Crítica de las Razones de Educar*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Fontana, J. (2004). “Qué historia enseñar”, en *Clío y Asociados, La historia enseñada*, 7. Santa Fe: UNL.
- Formento L, Carbonari M. R y Travaglia, L. (1993). *El Nuevo Mundo Entre El Imaginario Y La Realidad*. Río Cuarto: Ed. Universidad Nacional de Río Cuarto. Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas.

- Gómez, C. y Jaramillo, F. (2011). Complejidad: una introducción. En *Ciência & Saúde Coletiva*, 16 (1), 831-836. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63018473014>
- González, S. 2006. *Andamiajes para la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: Ed. Lugar.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación- Subjetividad*. Buenos Aires: Ed. Lugar.
- Hobsbawm, E. (1997). *Sobre La Historia*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Iggers, G. (1995). *La ciencia histórica en el siglo XX Las tendencias actuales. Una visión panorámica y crítica del debate internacional*. Bs As: Ed. Labor.
- Kuhn, T. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas?* Barcelona: Ed. Paidós.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. México: FCE.
- Morin, E. (2001). *El Método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Morin, E. 2002. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento* Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Morin, E. (2009). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Disponible en [http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar\\_Introduccion-al-pensamiento-complejo\\_Parte1.pdf](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf)
- Sánchez Prieto, S. (1995). *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid: Ed. Siglo Veintiuno.
- Sobejano, M.J. (1993). *Didáctica de la historia: fundamentación epistemológica y currículum*. Madrid: UNED.
- Vilar, P. (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las Ciencias Sociales*. Informe de la comisión Gulmekian para la reestructuración. México: Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I. (1999). *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.