



CÁTEDRA DE HISTORIA DE IBEROAMÉRICA



Cuaderno Metodológico

La Formación del Profesorado en Historia de Iberoamérica

Orientaciones Generales

Nodo Coordinador

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia y
la Cultura

CUADERNO METODOLÓGICO

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN HISTORIA DE IBEROAMÉRICA ORIENTACIONES GENERALES

Nodo Coordinador¹

¹ Este trabajo ha sido realizado por miembros del Nodo Coordinador de la “Cátedra de Historia de Iberoamérica”, el cual está formado por María del Carmen González Muñoz, inspectora de educación de la Comunidad Autónoma de Madrid (España); Horacio Díaz Pendás, metodólogo e inspector nacional de historia del Ministerio de Educación (Cuba); Armando Martínez Garnica, director de la maestría en historia de la Universidad Industrial de Santander (Colombia); Circe Maria Fernandes Bittencourt, professora-pesquisadora de Metodología de la Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (Brasil); Hira de Gortari Rabiela, investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma (México) y María da Graça Mateus Ventura investigadora de la Universidade de Lisboa (Portugal)

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN

II. LA FORMACIÓN DOCENTE: MODELOS Y ESTRATEGIAS GENERALES

2.1 La formación del profesorado: un reto de nuestros días

2.2 Modelos y tendencias formativas

2.3 Niveles y modalidades de formación

2.4 Principios y estrategias generales para la formación

III. FORMACIÓN ESPECÍFICA DE PROFESORES PARA LA HISTORIA DE IBEROAMÉRICA

3.1 Perfil y elementos formativos básicos del profesor

3.2 Competencias actitudinales

3.3 Competencias académicas

3.4 Competencias pedagógicas

IV. BIBLIOGRAFÍA

V. ANEXOS

Anexo I: Propuesta de currículo

Anexo II: Algunas habilidades o competencias profesionales del profesorado de Historia de Iberoamérica

I. INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene una finalidad general orientativa en relación con el desarrollo de una formación del profesorado que sirva adecuadamente a la enseñanza de la Historia de Iberoamérica, cuyo impulso es objetivo básico del proyecto “Cátedra de Historia de Iberoamérica” de la OEI. Se trata de un acercamiento a tan complejo tema y no pretende constituir una propuesta definitiva ni acabada sino un punto de partida en la búsqueda de unos modelos y de unas estrategias de formación docente que, con la debida contextualización en cada país, contribuyan a alcanzar esas metas.

Pero la capacitación de un docente en la enseñanza de la historia común iberoamericana forma parte de su formación general, y en ella se integra aun con sus especificidades. Por eso el documento parte de algunas consideraciones generales sobre la formación del profesorado, tema sobre el que existe en la actualidad amplia bibliografía, entre la que figura la procedente de otros proyectos de la OEI, algunos enmarcados en la Cátedra de Historia de Iberoamérica, que podrá consultarse con provecho y que justifica una exposición más amplia del tema (véase *I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*, Lima, Perú, septiembre de 1999; *II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*, San Salvador, diciembre de 1999; *Informe iberoamericano sobre formación continuada de docentes*, 2000 y otros).

Dentro de las características generales de esta formación habrá que situar las que deberían ser específicas para el profesorado que impartirá contenidos de Historia de Iberoamérica; a estos aspectos se dedicará un apartado que, sin agotar el tema, intentará desarrollar algunas características del perfil y de las competencias básicas de ese profesor. Por último, el documento se cierra con una bibliografía básica y dos anexos con una propuesta de currículo de referencia y otra relativa a las tareas que cumple el profesor, junto con algunas habilidades o competencias profesionales que las apoyan².

² Este cuaderno ha contado con las aportaciones realizadas por los asistentes a la *II Reunión Iberoamericana de Ministerio-Universidades* (Asunción, Paraguay, 4-6 de diciembre de 2000), los asistentes a las reuniones del Nodo Coordinador celebradas en Madrid, España (29-30 de enero del 2001) y Sao Paulo, Brasil (23 al 26 de abril del 2001) Ángela Bermúdez Vélez (Colombia) también efectuó aportes importantes.

II. LA FORMACIÓN DOCENTE: MODELOS Y ESTRATEGIAS GENERALES

2.1 La formación del profesorado: un reto de nuestros días

En la actualidad la formación y capacitación de docentes es un objetivo y una preocupación prioritaria de muchas administraciones educativas. Se trata de una tarea compleja que no puede abordarse sin estar estructurada en cuestiones y problemas más generales del sistema educativo, tales como los valores que se deseen promover en la escuela, el tipo de currículo que se haya diseñado y las características del profesorado al que se destina. Evidentemente, la formación del profesorado no podrá hacerse al margen de estos y otros condicionantes y deberá, por tanto, contextualizarse en las necesidades y posibilidades de cada país.

Existen, sin embargo, aspectos comunes a numerosos países. En muchos de ellos el aumento de la población escolar ha tenido como consecuencia, según señala Delors (1996), la contratación masiva de docentes no idóneos para el desempeño de sus funciones, y a los que hay que proporcionar formación; se trata de un profesorado joven que tiene ante sí una vida profesional dilatada, en la que debe hacer frente a un aprendizaje y a una actualización continua. Paralelamente, el aumento de las exigencias planteadas al profesor, tanto en los conocimientos teóricos como en los aspectos pedagógicos y didácticos, y aun en las competencias sociales, de comunicación, de organización y de reflexión sobre la práctica docente que debe poseer, es hoy la tónica general en las sociedades y en los sistemas educativos de los distintos países. Y esta mayor exigencia o estas nuevas demandas no siempre se acompañan del apoyo, la formación y los medios para llevarla a cabo y de los incentivos necesarios.

En el caso que aquí nos ocupa, el de los países de Iberoamérica, ahora se añaden a estas exigencias generales las provenientes de una enseñanza actualizada de la historia común; por ello es necesario que los distintos países se planteen una importante labor de apoyo y formación en este sentido, que debe situarse en el conocimiento de la situación, en el perfil de los docentes y en sus modelos de competencia y de desarrollo profesional. La competencia de los profesores está muy ligada a las condiciones en que desarrollan su trabajo, y a la organización y cultura del sistema educativo de que se trate y de los centros en que desarrollan su actuación.

En este proceso formativo no debe olvidarse la posible resistencia al cambio. En efecto, la cultura escolar tradicional está muy consolidada y el docente tiende a reproducir las pautas que él recibió, por lo que no es sorprendente que se resista a las presiones en favor del cambio, sobre todo si proceden del exterior y se sienten como una imposición de la administración o de los expertos ajenos a la escuela. La innovación tiene más probabilidades de afianzarse cuando hay un convencimiento de que es buena, cuando responde a necesidades sentidas; de ahí la importancia -tal como se insistirá más adelante- de determinar las finalidades de la actividad formativa, de conseguir la participación al máximo del profesorado y de enlazar con sus conocimientos previos, dotándolos de nuevo significado.

Además, las innovaciones suelen requerir un esfuerzo prolongado para mantenerlas, lo que se olvida muchas veces suponiendo que unos rápidos cursillos o unas jornadas de formación, no seguidos ni evaluados después en el aula, son suficientes para conseguir el cambio en la práctica cotidiana del profesor. La atención a estos aspectos de formación y de

seguimiento continuo no debe ser olvidada, como tampoco se puede desatender la necesidad de convertir al docente en actor y sujeto de su propia formación.

Otro aspecto decisivo, y frecuentemente omitido, es el carácter interactivo de esta formación, cuyos cambios deben ir acompañados de otros más amplios en la consideración del docente y en la organización y el funcionamiento de los centros; reformas importantísimas, ya que un profesor cuya situación laboral no sea estable ni digna difícilmente se implicará en su propia formación. Asimismo, tras unas jornadas de reciclaje, un profesor puede salir convencido de las ventajas de una reforma, pero al encontrarse día a día en la escuela con la misma estructura burocrática corre el riesgo de regresar a la antigua rutina con la que había conseguido manejarse en el sistema. Si, por ejemplo, el horario del centro o la reacción del equipo directivo o de sus propios compañeros (o aun las familias) le dificultan salir fuera del aula para hacer una visita a un museo o a un monumento, lo más probable es que acabe por renunciar a las actividades en el entorno. Todo esto apunta a que la política de formación del profesorado debe enmarcarse en el contexto más amplio de la política educativa general del país, y no considerarla un aspecto aislado de esta.

No existe consenso sobre el perfil del profesorado ideal o sobre el modelo de formación y la estructura curricular que lo sustente de modo más adecuado (seguramente también por las distintas realidades sobre las que debe basarse), aunque sí están descritos modelos de formación docente que sintetizan diversos enfoques educativos, y sobre los que hoy existe una importante bibliografía e incluso experiencia práctica. Nos referiremos a ellos brevemente, a modo de marco general que permita situar la formación del docente en Historia de Iberoamérica.

2.2 Modelos y tendencias formativas

Las políticas de formación docente que se llevan a la práctica o que se planifican responden a teorías, modelos o tendencias relacionadas a su vez con las distintas concepciones de la escuela y del papel del profesor en ella.

Son tradicionales las cuatro concepciones en torno a las cuales se clasifica el trabajo de los docentes, entendiendo la enseñanza como trabajo, como oficio, como profesión o como arte (Marchesi y Martín, 1998, p. 149, tomado de Darling-Hammond y otros, 1983). En la primera se entiende al profesor como un trabajador que realiza sus tareas a partir de las instrucciones que recibe; en la segunda se trata del profesor artesano preparado para realizar un trabajo técnico especializado que no necesita ser especificado; en la tercera el profesor es un poseedor no sólo de técnicas sino de conocimientos para decidir en cada caso lo oportuno. La enseñanza como arte requiere, además, una componente personal y creativa.

Más en detalle y con otra taxonomía, de Lella (1999) identifica los siguientes modelos y tendencias, entendidas como configuraciones institucionalizadas históricamente, e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (tomado de Davini, 1995):

1. El modelo práctico-artesanal concibe la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación, y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. "El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa

dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes" (Fullan y Hargreaves, 1992, en Pérez Gómez, 1996). Se produce un predominio neto de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura "legítima". En el ámbito de la formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados; se propone al docente que imite modelos y que transmita la cultura, una cultura heredada de los mayores. Es un modelo que pone el énfasis en la práctica cotidiana.

2. *El modelo academicista* especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación llamada "pedagógica" pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. "Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza" (Liston y Zeichner, 1993). Este modelo plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos que enseña son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir, como un locutor hábil, el guión elaborado por otros; la autonomía se ve como un riesgo.

3. *El modelo tecnicista-eficientista* apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esa racionalidad, con economía de esfuerzos y de eficiencia en el proceso y en los productos. El profesor es esencialmente un técnico; su labor consiste en llevar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos (Davini, 1995). El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, pero sí las técnicas de transmisión; está subordinado no sólo al científico de la disciplina sino también al pedagogo y al psicólogo. El docente es un técnico, no un intelectual.

4. *El modelo hermenéutico-reflexivo* supone la enseñanza como una actividad compleja en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto espacial, temporal y sociopolítico, y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (Pérez Gómez, 1996). El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven las reglas técnicas ni las recetas de la cultura escolar. El modelo vincula lo emocional con la indagación teórica; se parte de situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) y se vuelve a la práctica para modificarlas. Se dialoga con la situación, interpretándola tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible, para darse cuenta de que aquella práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada, es un modelo que pretende formar a un docente comprometido, con sólidos valores y competencias polivalentes, abierto a metodologías cooperativas diversas y reflexivas; un modelo hoy poco asumido, pero en el que muchos expertos ven el modelo del futuro. Otros autores señalan la posible parcialidad y los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbres que conlleva a un conocimiento práctico producido de esta manera, así como las dificultades de ser asumido por una mayoría del profesorado.

En todo caso, no se trata de modelos excluyentes o en estado puro sino de modelos que, entremezclados o combinados, producen diversas formas reproductivistas, de racionalidad técnica, etc., pero que no deberían desconocer las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. Cada uno de ellos presenta ventajas e inconvenientes a la hora de llevarlos a la práctica, resultando seguramente más sencillos, al ser menos innovadores, los dos primeros —práctico artesanal y academicista— que responden a una tradición largamente experimentada, aunque a veces, y más recientemente, sea sustituida por el modelo tecnicista-eficientista.

Dentro de ellos, el modelo alternativo reflexivo-creativo, en el que el profesor se convierte en un investigador en el aula y para el que la práctica es una fuente permanente de conocimientos (Stenhouse, 1981; Elliot, etc.), parece el más adecuado al perfil del docente de Historia de Iberoamérica que vamos a esbozar más adelante. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado no pretende únicamente la adquisición de técnicas para aplicar en situaciones no conflictivas, sino que incorpora un tipo de reflexión en la acción muy adecuado para la innovación y para desarrollar en situaciones inciertas o cambiantes como las que se producirán a lo largo de la vida laboral del profesor. No cabe duda de que es un modelo más exigente y que plantea una fuerte formación tanto en la fuente disciplinar —la naturaleza de la Historia— como en la social y la psicopedagógica, que hoy se presentan como irrenunciables si se desea conseguir un profesor autónomo y consciente de sus responsabilidades docentes.

2.3 Niveles y modalidades de formación

La formación es un proceso continuo que comprende dos etapas: la formación inicial y la formación en servicio o permanente. Por *formación inicial o para la profesionalización* se entiende la primera instancia en la preparación para la tarea de ser profesor y los contenidos básicos que conceden la acreditación para la práctica profesional docente en los distintos niveles del sistema educativo. La variedad de propuestas y de prácticas en los distintos países es grande, pasando desde la formación en universidades a la obtenida en institutos pedagógicos ad hoc o en cursillos de capacitación didáctica simultáneos o posteriores a la formación académica.

Recientes estudios de organismos internacionales (OEI, 2000; Consejo de Europa, 1998 y 1999) confirman esta variedad de instituciones y métodos, y permiten analizar los tres modelos más generalizados en la formación inicial del profesorado, marcados por la “separación” (la más tradicional, en la que la formación propiamente histórica y la pedagógica están separadas), por la “integración” (en la que un mismo organismo, universidad o facultad se responsabiliza de ambos aspectos), o por la “cooperación” (modelo de compromiso entre los dos anteriores, en el que unidades específicas se encargan de los aspectos pedagógicos en coordinación con las facultades que administran las disciplinas universitarias tradicionales). Cada uno de estos modelos conlleva ventajas e inconvenientes, y en ellos, con matices, podrán reconocerse los distintos países.

La formación continuada o permanente dista también de ser homogénea. Las distintas tradiciones o paradigmas anteriormente explicitadas se proyectan también sobre ella para buscar un académico, un técnico, un práctico reflexivo o un intelectual crítico. En todo caso su organización también es diversa, pasando por los cursos institucionales organizados e incentivados por la administración, la formación en la propia escuela, la

formación a distancia, la autoformación en grupos de renovación, los seminarios o el diálogo con la propia práctica.

También aquí se amplía la variedad de modelos para atender a las nuevas demandas del sistema, dependiendo de las diferentes necesidades y realidades nacionales (la formación a distancia puede ser útil en medios rurales y no tanto en otros).

Los programas de formación, tanto inicial como permanente, deben tener por objetivo la preparación de los profesores para realizar todas sus funciones (diseñar situaciones de aprendizaje, organizar el trabajo en el aula, evaluar y orientar, etc.). Esta formación amplia debe partir de la situación real y de las inquietudes del profesor, y tener en cuenta las funciones que debe desarrollar. Será más útil, creemos, si se sitúa en un modelo de competencia basado en la reflexión y en la creación, y no sólo en el desarrollo de habilidades técnicas. No es incompatible con otras estrategias, pero debe ser la básica.

La articulación de tales niveles de formación con una visión integral es esencial para garantizar unos resultados satisfactorios. De ahí la tendencia existente en muchos países de diseñar planes nacionales de capacitación que tomen en cuenta la formación inicial y la práctica cotidiana para completarla con procesos permanentes de actualización.

Para todo ello son convenientes estrategias y procedimientos variados, como los más tradicionales basados en “cursos” (seminarios, jornadas, etc.), los más nuevos de “formación en centros”, y las actividades de ayuda a propuestas o proyectos de innovación individuales o colectivos, para lo que conviene aprovechar los recursos ya existentes, dependiendo también del número de profesores que se quiera formar.

Nos referimos a todo eso con la denominación “modalidades formativas”, es decir, al conjunto de actividades que determinan de qué manera se realizará el proceso de formación (cursos, seminarios, jornadas, grupos de trabajo, etc.), con qué estrategias o acciones concretas (transmisión, estudio de casos, trabajo en grupo, elaboración de proyectos y/o unidades didácticas, etc.). Se trata de detallar cómo se lleva a cabo esta formación.

La elección de la modalidad formativa no es un asunto superficial, puesto que está íntimamente relacionada con el modelo de formación al que aspiramos y que sólo a partir de ella se puede determinar coherentemente. Así, es muy diferente un sistema de cursos o seminarios de índole básicamente transmisiva a otro basado en proyectos de equipos, procesos de investigación-acción, etc. En la actualidad la tendencia se dirige hacia modalidades basadas en el trabajo del profesor o del grupo de profesores, o sea, en el trabajo colaborativo. Se busca la adquisición de conocimientos teóricos, pero también la capacidad de procesamiento de la información, de análisis de problemas, de reflexión crítica, de evaluación, etc.

No obstante, según el diagnóstico previo de las necesidades del profesorado, también se podrán combinar distintas modalidades o secuenciarlas por niveles. Así, por ejemplo, podrían distinguirse cursillos, seminarios, cursos, grupos de trabajo estables o proyectos de formación en centros, adecuados a distintas realidades o que pueden permitir incluso un escalonamiento en función de estas.

Cabe diseñar un primer nivel o “cursillo” de carácter básicamente informativo, con actividades que buscan despertar el interés del profesorado para conseguir una mayor

implicación en los niveles siguientes, en los que el profesor no elabora ningún material. Un segundo nivel, o “seminario de indagación”, permite realizar un trabajo sobre uno o varios temas que los profesores puedan poner en práctica en el aula con los materiales elaborados; un tercer nivel puede ser el “curso” con actividades regladas en cuanto al número de horas y que abarquen aspectos más globales (una programación, un proyecto curricular). De estos cursos pueden derivarse, en un cuarto nivel, “seminarios de elaboración de proyectos curriculares” que requieren mayor formación previa, mayor compromiso y más tiempo. Los “grupos de trabajo” permanentes permiten, en un quinto nivel, llevar a las aulas, realimentar y evaluar de manera continua la formación adquirida.

En la actualidad están muy difundidos los modelos de “formación en centros”, realizados habitualmente con asesoramiento externo, útiles para modificar las prácticas colectivas de estos con el fin de aumentar la colaboración o elaborar un proyecto. La utilidad de una u otra de dichas modalidades para la formación del profesorado en Historia de Iberoamérica depende básicamente de cada realidad nacional, de la situación de partida del profesorado y de las posibilidades organizativas de cada ministerio de educación.

2.4 Principios y estrategias generales para la formación

En la práctica, a la hora de plasmar esta formación, las estrategias variarán en función del modelo formativo de referencia y de las tradiciones organizativas de cada país. No obstante debe insistirse en que, tanto en la formación inicial como en la permanente, tales estrategias deberían iniciarse con el análisis del contexto del aspirante a profesor o con la situación de partida del profesorado en ejercicio y de su cultura pedagógica, para avanzar desde ellos y con ellos en la construcción del conocimiento y alcanzar significados compartidos que lleven al profesor a interiorizar los nuevos o renovados conocimientos de Historia y, en nuestro caso, de Historia de Iberoamérica.

Involucrar al profesorado en proyectos cuyo radical grado de innovación está demasiado lejos de su cultura pedagógica, y, además, pretender hacerlo de manera rápida para acomodarse, por ejemplo, a las necesidades de una reforma curricular diseñada por expertos, es la mejor manera de fracasar y de provocar el rechazo del modelo que se pretende implantar.

Los siguientes principios generales, aplicables a distintas situaciones formativas, podrían servir de referencia. Se procura:

- a) Situar la actividad formativa concreta en marcos y objetivos más amplios, evitando aislar la Historia de Iberoamérica del contexto universal y del local.

Se busca establecer marcos que resulten significativos para el profesor y que le permitan partir de su zona de desarrollo próxima, conectando con sus experiencias previas aunque estas sean deficitarias. Se trata de plantear temas conectados entre sí de manera explícita, que permitan al profesor conocer dónde y cómo se sitúan en el conjunto de sus conocimientos.

- b) Promover al máximo la participación de los profesores, de modo que manifiesten sus ideas previas y sean activos en su proceso de formación, organizando las tareas de manera que todos puedan participar sea cual sea su nivel de competencia previa.

Eso conlleva prever actividades diversas para alcanzar un objetivo idéntico, acercándose a unos mismos contenidos desde distintas perspectivas, lo que lleva a la diversificación de recursos y de materiales didácticos que incluyan siempre los tres tipos de contenidos y competencias a los que se hacía alusión anteriormente (actitudes, conceptos, procedimientos). Esto conducirá con frecuencia a establecer pequeños grupos de trabajo, y a que el formador o los formadores interactúen con los profesores en dicho proceso.

- c) Procurar un clima afectivo basado en la confianza y la aceptación mutuas, en el que se promueva la curiosidad y el interés por los nuevos conocimientos.

No se trata sólo de construir nuevos significados sino también de atribuirles sentido, y de conseguir que se viva el aprendizaje como un reto estimulante y motivador.

- d) Modificar los planteamientos formativos, ajustando la actuación a la información obtenida en el desarrollo de su proceso y a las reacciones del profesorado.

Se trata, además, de planificar previamente metodologías diversas, de disponer de instrumentos de observación y evaluación continua que permitan revisar la actuación según sea necesario, para lo que será útil tener previstas actividades de refuerzo o de recuperación.

- e) Facilitar el trabajo autónomo del profesorado, de modo que utilice y profundice por sí mismo en los conocimientos proporcionados.

Se trata de una estrategia básica mediante la cual el papel predominante inicial del formador da paso a la actividad autónoma del profesor, de modo que éste tome conciencia de su proceso cognitivo. Las estrategias procedimentales —buscar información, elaborarla, clasificarla, ordenarla, solucionar problemas, etc.— desempeñarán aquí una función importante y un aprendizaje prioritario como mecanismos de “aprender a aprender”.

- f) Relacionar los nuevos contenidos de Historia de Iberoamérica con los conocimientos previos de los profesores y profesoras sobre este ámbito, y sobre el nacional y el universal.

Se busca empalmar los nuevos conocimientos con los que ya se tienen, para darles significado y progresar en la construcción de nuevos contenidos. Avanzar de lo más general y simple a lo más complejo y detallado, según propugna la teoría de la elaboración (Reigeluth, 1987), suele facilitar el establecimiento de estas conexiones.

- g) Emplear formas de comunicación explícitas, con un lenguaje claro, comprobando de forma sistemática la comprensión del mensaje.

La claridad en la exposición o en los documentos proporcionados y el uso de una terminología adecuada resultan básicos, así como el empleo de distintas fuentes de información en las que los mismos conceptos se presentan de manera distinta, ayudando a afianzar el discurso.

- h) Realizar sesiones de síntesis que permitan recapitular y recontextualizar las experiencias de aprendizaje.

Es un aspecto fundamental para fomentar la reflexión sobre las actividades previas y evitar caer en un simple activismo.

Se trata, en todo caso, de algunas orientaciones a modo de marco global para el proceso formativo (Onrubia, 1993, en Marchesi y Martín, 1998), referidas en este caso a la construcción de zonas de desarrollo próximo en alumnos, pero perfectamente válidas para el proceso de aprendizaje de un profesorado reflexivo, y no incompatibles con otras prácticas más tradicionales.

La necesaria y continua evaluación de la actividad formativa, y el seguimiento de sus resultados, permitirán realimentar el proceso, aspecto con frecuencia olvidado en tantas acciones de este tipo.

III. FORMACIÓN ESPECÍFICA DE PROFESORES PARA LA HISTORIA DE IBEROAMÉRICA

Dentro de estos modelos y estrategias generales, se situará, en los distintos países, la formación de un profesorado capaz de hacer frente a la enseñanza de la Historia de Iberoamérica. Muchas de las competencias deseables en dichos profesores son idénticas, sin duda, a las de un buen profesor de historia; otras, tanto de tipo conceptual como actitudinal, son específicas de él. Este apartado está dedicado a avanzar algunas de esas competencias.

3.1 Perfil y elementos formativos básicos del profesor

La formación del docente para la enseñanza de la Historia de Iberoamérica exige resolver el problema de la configuración de su perfil específico, es decir, de los atributos que lo hacen idóneo para la enseñanza de la representación histórica singular de la sociedad americana. Algunas pistas se nos proporcionan en las declaraciones efectuadas en las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, que han impulsando desde hace años este proyecto sobre la enseñanza de la Historia de Iberoamérica.

Así, la Declaración de Viña del Mar (Chile, noviembre 1996) afirma que la enseñanza de la Historia debe contribuir a fomentar sentimientos de solidaridad entre nuestras naciones, para lo que se necesita una visión compartida de la Historia de Iberoamérica y su proyección en textos escolares. La Declaración de Margarita (Venezuela, noviembre 1997) reafirma que la enseñanza de la Historia debe promover la solidaridad entre nuestros pueblos; conociendo y compartiendo la Historia iberoamericana se afianzarán los lazos entre nuestros pueblos (Declaración de La Habana, Cuba, julio 1999).

Dichas declaraciones, que están en la base del proyecto “Cátedra de Historia de Iberoamérica”, señalan con claridad cuáles deben ser las características básicas y específicas del profesorado que enseñe estos contenidos. Se trata de una cuestión conceptual y de otra actitudinal; conceptual, por cuanto para enseñar Historia de Iberoamérica es preciso conocerla y compartirla, desbordando los estrechos marcos locales o nacionales para abrirlos a una unidad analítica más amplia: Iberoamérica.

Además, y seguramente antes, es necesario tener una actitud favorable y desarrollar valores de solidaridad hacia las restantes naciones.

Estos atributos, según se ve, no sólo son relativos al "componente pedagógico" que se encuentra con frecuencia en el centro de la estrategia de formación de cualquier docente, sino que se extienden al propio aprendizaje de los mejores resultados de la disciplina científica que se enseña y a la comprensión del sentido de la Historia como forma de conocimiento, así como a la asunción de determinados valores y actitudes esenciales.

De esta manera, la configuración del perfil básico del profesor de Historia de Iberoamérica debe huir de todo reduccionismo, evitando que su formación se centre solamente en alguno de sus componentes, académico o pedagógico. Esa formación no puede obviar la componente pedagógica, pero tampoco, conforme ocurre a veces, el acercamiento sólido a la disciplina científica, a sus aspectos epistemológicos y académicos, además de lo psicopedagógicos y didácticos. En general, los docentes de Historia de cualquier entidad social no son historiadores en esencia; eso sólo significa que el centro de su acción individual no es la investigación personal en fuentes contemporáneas de los temas de la investigación historiográfica, pero no que deba ignorar sus características básicas y, sobre todo, que le resulten familiares las peculiaridades de la estructura del conocimiento histórico, las características de su cuerpo conceptual específico.

El perfil del profesor de Historia en la enseñanza media no es el del investigador académico de la Historia, sino el del docente bien informado sobre las características y los resultados de la disciplina histórica, con capacidad de reflexionar sobre ellos y de lograr que los jóvenes del nivel medio sean capaces de acercarse a la representación histórica de la sociedad iberoamericana.

Será responsabilidad de los planes formativos de los distintos países, sea cual sea su estructura y modelos de formación, desarrollar y proporcionar al profesorado elementos formativos y competencias orientadas en la triple dirección que a continuación se indica, sin que el orden en que aquí se desarrollan signifique preferencia o prioridad, pues las tres habrán de coexistir e interactuar:

a) Unos valores y unas actitudes proclives a esta enseñanza, basados en la comprensión del otro, en la solidaridad y en la responsabilidad hacia un pasado común y hacia un futuro en el que sean posibles los procesos de integración regional.

b) Unas competencias académicas referidas a la Historia en general y a la Historia de Iberoamérica en particular, a sus rasgos específicos y a las experiencias comunes de los procesos históricos que en ella se han producido.

c) Unas competencias pedagógico-didácticas facilitadoras de procesos de aprendizaje autónomos, que permitan al profesor conocer, seleccionar, utilizar, evaluar y desarrollar estrategias efectivas de intervención didáctica.

Se trata, en realidad, del clásico perfil docente del saber ser, saber y saber hacer, del que (en el caso concreto que nos ocupa) adquieren importancia específica los dos primeros, siendo compartido el tercero con cualquier formación general del profesorado de Historia tanto en sus aspectos comunes y generalizables a otras materias como en los específicos procedimientos de la enseñanza de la Historia. Son, en todo caso, competencias

estrechamente interrelacionadas que sólo a efectos analíticos separamos en la presentación que se hace de ellas a continuación.

3.2 Competencias actitudinales

El perfil que se busca del profesor es uno de alta complejidad, cuya formación incluya dimensiones éticas y socioculturales que faciliten la conciencia de las repercusiones del saber y del saber hacer histórico. Se busca no sólo desarrollar la competencia académica tradicional y las herramientas conceptuales propias de la Historia y de la Historia de Iberoamérica, sino también la competencia actitudinal y ética que permita desarrollar los intereses universales sobre los individuales y los grupales, y actuar adecuadamente en el contexto de las relaciones interpersonales (Hernández, 1999).

A estas competencias sería importante añadir —según el mismo autor— la competencia estética o capacidad de crear e interpretar modos nuevos, y de gozar de productos culturales distintos. El profesor de Historia en general, y en concreto el profesor de Historia de Iberoamérica que buscamos, requiere varias actitudes: capacidad para apreciar el patrimonio histórico y cultural; valorar la diversidad étnica y cultural de Iberoamérica y del mundo actual, así como las actitudes, creencias y modos de vida de personas, grupos y sociedades diferentes de la propia; mostrarse tolerante ante la diversidad de opciones políticas, ideológicas, religiosas, etc.; valorar y defender los derechos humanos; tomar conciencia de la importancia de la paz y de la responsabilidad colectiva para su consecución; y rechazar las injusticias que se derivan de las desigualdades sociales, culturales, de género o económicas.

Por otro lado, la adopción de Iberoamérica como unidad social de investigación y de enseñanza histórica está ligada al proyecto de construcción de una identidad iberoamericana. En todo proyecto de construcción de identidad (personal, regional, nacional o iberoamericana) se trata de dar respuesta a la pregunta: ¿qué es lo que quiero ser? Querer ser miembro de la comunidad de países iberoamericanos es un compromiso ético, la obligación de hacerse cargo del destino de una comunidad humana de mayor dimensión que la nacional a la cual pertenecemos. Esta responsabilidad, este "hacerse cargo", es el fundamento de la conciencia y del sentimiento iberoamericano, con las consecuencias que ello pueda tener en la conducta política solidaria de las naciones del área.

El docente de Historia iberoamericana debe tener competencia para comprender las consecuencias éticas y políticas que tiene el proyecto de construcción de esta identidad iberoamericana, expresada claramente en las sucesivas Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno, y la relación que dicho proyecto tiene con la enseñanza de las experiencias históricas comunes a la entidad social que llamamos Iberoamérica.

La formación del profesorado debería hacerle receptivo a estos planteamientos, llevándole a observar su entorno con una mirada global que le permita acercarse a Iberoamérica, a sus transformaciones sociales, económicas y culturales a las que está asistiendo como parte de una realidad común.

3.3 Competencias académicas

Estas competencias actitudinales deben venir acompañadas de otras que llamaremos académicas o disciplinares, conceptuales y procedimentales, en las que no podremos

limitarnos a las estrictamente específicas de la Historia de Iberoamérica sino que creemos necesario ampliarlas a otras de índole más general, pero que deben constituir el marco en el que se sitúe la formación de todo profesor de Historia. Distinguiremos así competencias con relación a la naturaleza y a los procedimientos del conocimiento histórico, y competencias en relación con la Historia de Iberoamérica.

3.3.1 En relación con la naturaleza y los procedimientos del conocimiento histórico

La formación del profesor debe incluir conocimientos de carácter historiográfico y epistemológico, acostumbrándolo a la reflexión sobre la naturaleza de la disciplina que enseña y sobre las implicaciones que tiene en el plano de la metodología didáctica, sometiendo a crítica la representación vulgar de la Historia y familiarizándolo con los resultados de la investigación.

No se trata, desde luego, de que la docencia en el nivel medio tenga como objetivo la simple divulgación de la ciencia histórica ni de creer que en la historiografía encontrará el profesor la “solución” a todos sus problemas didácticos, sino de que esta docencia no se haga, como ocurre con frecuencia, de espaldas a la naturaleza de la disciplina que se imparte. No es posible dedicarse a la enseñanza de la Historia sin conocer las señas de identidad de la materia ni los importantes cambios que en ella se han producido y se están produciendo.

Se trata de que el profesor comprenda el significado de la Historia como forma de conocimiento, su naturaleza peculiar, sus elementos epistemológicos básicos y sus estrategias cognitivas específicas, a los que no puede estar ajeno. Con cierta frecuencia la ausencia de formación sobre la fuente disciplinar del currículo, ahogada o sustituida por la fuente psicopedagógica, ha desnaturalizado la formación del profesorado de Historia, olvidando que ésta debe atender a las características conceptuales, procedimentales y actitudinales específicas de la propia disciplina.

Una formación de este tipo debería comprender, al menos, aspectos como los que siguen.

-Conocimiento de las principales tendencias historiográficas y de su evolución

Este conocimiento permitirá al profesor situarse en su propia concepción previa de la Historia, no siempre explícita, pero que informa fuertemente su acción didáctica y sin la cual difícilmente podrá renovarla. Le permitirá también adquirir conciencia del enfoque o de los enfoques existentes en los currículos sobre los que trabaja y sobre los manuales que utiliza; en efecto, estos currículos, aun sin adscripción historiográfica explícita, reflejan las diversas corrientes historiográficas, bien manteniendo una historia tradicional de corte historicista o positivista, impregnada de hechos y personajes, bien de índole estructural o de corte sociológico, influida por la escuela de Annales, o por los enfoques marxistas u otros de los que el profesor debe ser consciente.

Esta reflexión facilitará al profesor aclarar su pensamiento subyacente, adquirir conciencia de sus propias “tendencias” que inevitablemente estarán condicionando la acción docente, conocer los obstáculos que le impiden renovarla y llegar a una práctica coherente con unos planteamientos históricos actualizados. Se le proporcionará así una competencia más rica en el plano didáctico y una mayor autonomía.

Este juicio, si bien referido a la generalidad de la producción historiográfica, tiene un sentido especial en la historiografía iberoamericana, cuya situación, muy cambiante en los últimos años, es desconocida con frecuencia por el docente, que ni siquiera ha pasado a informar currículos y materiales didácticos.

Pero tal reflexión debe procurar una serie de competencias para comprender los conceptos y las categorías básicas del conocimiento histórico, entre los que pueden destacarse:

-Comprensión del tipo de conceptos, datos y hechos que utiliza la Historia, y del carácter relativista de su interpretación

La Historia, a diferencia de otras disciplinas, como pueden ser las Matemáticas, la Física, etc., no tiene una estructura conceptual jerarquizada; el problema de los conceptos históricos es uno de los más discutidos en las distintas tendencias historiográficas. A pesar de eso, utiliza gran variedad de conceptos específicos, hechos y acontecimientos de tipo político-militar, pero también sociales, económicos, culturales, técnicos, etc., y sustantivos (burguesía, tiranía, democracia, etc.), que se han ido acuñando a lo largo de los siglos y que se traducen en un vocabulario determinado que sirve para describirlos.

El conocimiento histórico consistiría en adquirir información mediante el uso de fuentes y en seleccionar hechos, clasificarlos y relacionarlos en una estructura y en un proceso temporal, dándoles una explicación significativa de la que interesa destacar que no es única ni definitiva, sino que conoce diversas interpretaciones. La historia se construye con pruebas, pero estas pueden cambiar o ser interpretadas de manera diferente. Así, el conocimiento histórico tiene un carácter relativista; no existe una historia de vía única.

-Competencia para comprender y orientarse en los sistemas temporal y espacial

Se ha definido la Historia como una "ciencia del tiempo"; en efecto, estos hechos y acontecimientos se sitúan en él; es uno de los símbolos que los seres humanos deben aprender para poder orientarse en su vivencia, pues todo cuanto existe forma parte de un proceso incesante de cambio. Gracias al tiempo los hombres pueden determinar posiciones, duraciones de intervalos y ritmos de las transformaciones (Elías, 1984). Y, sin embargo, es frecuente que su manejo en la enseñanza conduzca a confusiones.

Es habitual encontrar en los textos de Historia escritos para los estudiantes del nivel medio la afirmación que le atribuye a la Historia la tarea de estudiar "el pasado" (la confusión del pasado con la Historia). Dicha representación vulgar es el resultado de una confusión del tiempo, un símbolo de la relación que los seres humanos establecen entre dos o más procesos para poder orientarse entre ellos y la Historia, en tanto acontecer de las sociedades humanas.

Este sistema social de orientación y de representación de las relaciones entre los procesos de cambio cuenta con las *categorías de pasado, presente y futuro*, las cuales sirven para situar lo que fue "antes" y "después" en una serie continua de procesos físicos o sociales. La fetichización del tiempo, que lo transforma en "sustancia física", es la base de la confusión del "pasado" con la Historia. En efecto, dado que la Historia es el devenir continuo de lo que acaece a los grupos humanos, el sistema de orientación simbólica que llamamos tiempo permitió confundir lo ya sucedido a dichos grupos con el pasado, dado que los historiadores, al establecer como objeto de sus investigaciones lo ya acontecido a

algún grupo social, tuvieron que orientarse con la categoría de "pasado" para designar lo que ya había ocurrido "antes" de "ahora".

Tal confusión ha permitido que los propios docentes de Historia confundan su tarea de enseñar a los jóvenes a orientarse temporalmente entre dos o más procesos distintos, gracias a los sistemas de medición simbólica del tiempo, con la tarea de informarse y actualizar las acciones ya realizadas por los hombres, para que no se pierda la memoria de ellas entre las nuevas generaciones, que es la tarea asignada a la historiografía desde los tiempos de Herodoto.

El *tiempo*, como ya se dijo, es un sistema simbólico de orientación que deben compartir los grupos humanos para poder coordinarse entre sí. Esta coordinación hace referencia a las categorías que permiten situarse respecto al orden de los acontecimientos (pasado, presente, futuro), de su posición (sucesión, simultaneidad), de su duración (variabilidad, permanencia) y de su ritmo (consecuencia, regularidad, rapidez, lentitud) (Trepát y Comes, 1995, p. 55). El docente de Historia y de Historia de Iberoamérica debe tener competencia para enseñar a los estudiantes el modo en que este sistema, constituido por las categorías descritas, se utiliza para ordenar, posicionar y asignar duración y ritmo a las experiencias colectivas de las sociedades iberoamericanas.

Los estudiantes deben adquirir competencia para utilizar correctamente todas las categorías y los conceptos que integran este sistema simbólico que llamamos tiempo. Pero esa es sólo la base para la adquisición de la competencia específica para guiarse en la periodización temporal de las experiencias históricas de Iberoamérica, y para posicionarlas y medirlas cronológicamente, identificando los años que les sirven de hitos, su sucesión temporal y los ritmos con que acontecieron.

El *espacio* es otro sistema simbólico de orientación de los grupos humanos para representar y posicionar elementos distintos con referencia a los propios cuerpos, a los puntos cardinales o a las coordenadas mundiales. Del mismo modo, el docente debe adquirir con el tiempo competencia para enseñar a los alumnos a orientarse en el espacio iberoamericano, gracias a una combinación de representaciones cartográficas establecidas desde distintos elementos representados. Deberá, pues, identificar y saber transmitir los esquemas básicos ligados a este sistema: corporales (lateralidad, profundidad, anterioridad), cardinales (norte, sur, este, oeste) y coordenadas (latitud, longitud) (Trepát y Comes, 1995, p. 158/59). Esta competencia es básica para la orientación en el espacio de Iberoamérica y requiere el uso de una cartografía temática de dicho espacio geográfico y político.

La combinación de tales competencias, la temporal y la espacial, hay que concebirla como el aprendizaje de dos sistemas de orientación que sirven de base a la construcción de la representación de Iberoamérica como unidad histórica y geográfica.

Es preciso que el docente adquiera competencia para comprender el sentido de la historia humana, que es el acontecer no planeado de las acciones de los grupos humanos, y pueda así diferenciar las tareas de la historiografía y la competencia que los jóvenes deben adquirir para situarse correctamente entre los sucesos gracias al sistema de orientación que llamamos tiempo.

-Competencia para comprender el sentido procesal de la Historia

La dimensión temporal es una de las características específicas de la Historia, pero la indagación histórica no sólo establece convenciones cronológicas sino que organiza los acontecimientos y estructuras en diversos niveles de duración: larga, media o corta, que pueden tener diferentes ritmos, y que se desarrollan en un proceso o conjunto de fases sucesivas que constituyen otra de las características de la materia. En Historia es fundamental el estudio de la evolución de los hechos humanos en el tiempo. En ese proceso se dan fenómenos de cambio y permanencia, de similitud y diferencia, de progresión y regresión, de revolución y restauración. De él es preciso comprender cómo y por qué algunas características del pasado han sobrevivido, los factores que facilitan o retrasan el cambio, sus consecuencias, sus ritmos, etc.

-Competencia para comprender el sentido de la explicación en Historia

La Historia dispone de unos procedimientos explicativos propios; así, la causalidad que utiliza es diferente de la que puede usarse en Física, no tiene su carácter determinante (al menos la de la Física clásica). La explicación histórica evita la linealidad y busca la interrelación de factores; de tal modo la multicausalidad se presenta como una característica de esa explicación que nunca es simplista, sino que usa múltiples variables causales que se entrecruzan (causas sociales, culturales, políticas...), de distinto peso en cada caso, y en las que las decisiones de las personas pueden tener también un papel importante. En Historia, en efecto, la explicación teleológica o intencional es importante, ya que numerosos hechos históricos son resultado de acciones motivadas por grupos o por individuos.

Esta explicación intencional ofrece la dificultad añadida de la necesidad de comprender mentalidades, costumbres y épocas diferentes de la nuestra, por lo que resulta necesario desarrollar esta competencia, la *empatía* y la capacidad de pensar como “el otro”.

Las explicaciones en Historia no son únicas y pueden cambiar con el hallazgo de nuevas fuentes o con nuevas interpretaciones.

-Competencias para aplicar las estrategias cognitivas y las técnicas específicas de la Historia

Estos aspectos teóricos no deben desligarse en la formación del profesor de su vertiente práctica, del saber hacer, de la formación común a todo profesor de Historia y no sólo al profesor de Historia de Iberoamérica. Se trata de procedimientos relacionados con el tratamiento de la información, con la explicación multicausal y con la indagación e investigación, que incluyen la identificación, uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundarias para obtener información relevante (Trepát y Alcoberro, 1994); la aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico en el marco de las convenciones establecidas; el uso y la aplicación de conceptos y de vocabulario específico; la identificación, el proceso y la explicación de causas y consecuencias; el uso de la empatía para explicar fenómenos del pasado; la identificación de continuidades y cambios en el marco de una explicación (explicitación de procesos); la identificación de similitudes y diferencias en el marco de una explicación (explicitación de estructuras) y la comunicación del conocimiento histórico.

Estos procedimientos le llevarán a operaciones intelectuales y manipulativas como plantear hipótesis, analizar, clasificar y criticar fuentes y material historiográfico diverso; a contrastar interpretaciones historiográficas; a elaborar cronologías, gráficos, mapas y síntesis, integrando informaciones de distinto tipo en explicaciones históricas, examinando diferentes variables y circunstancias causales; a comparar y relacionar con el presente y a argumentar adecuadamente.

Desde el punto de vista didáctico, esos procedimientos requieren el empleo de diversas técnicas que el profesor debe conocer (utilización de fuentes, ejercicios de lectura, comentarios, etc.) y graduar en función de la edad y de las características de los alumnos. Todo lo cual enlaza con las competencias pedagógico-didácticas generales que el profesor tiene que poseer y a las que se alude más adelante.

3.3.2 En relación con la Historia de Iberoamérica

En relación con la enseñanza específica de la Historia de Iberoamérica, la formación debe proporcionar al profesor algunas competencias como:

-Competencia para asumir Iberoamérica como unidad de análisis y para conocer sus elementos básicos y experiencias históricas comunes

En cada país los contenidos de Historia de Iberoamérica pueden tener un lugar diferente en el currículo; no obstante, debería garantizarse que, en su conjunto o en alguna materia específica, se proporcionasen al profesor unos contenidos generales que abarcaran las épocas y los temas claves de esta Historia. A tales efectos, y con sólo valor sugerente y de ningún modo imperativo, se incluye en el Anexo I el currículo-tipo propuesto por la OEI (1999) como posible referencia para los contenidos en la formación del profesor.

Estos contenidos, en coherencia con lo indicado más arriba, habrán de situarse en unos enfoques historiográficos actualizados que presenten una historia de procesos abierta a interpretaciones plurales y multicausales, que proporcionen una explicación válida del cambio en el tiempo, que se abran a la historia económica y social y no sólo a la *evenemencial*, y que se relacionen con las de la cultura, las ideas y la política. Una historia que no huya de lo contemporáneo y de lo reciente sino que dé gran importancia a estos aspectos.

Se trata, además, de adquirir competencia para entender y hacer entender el sentido de la selección de Iberoamérica como unidad analítica de la historiografía, y sus consecuencias políticas respecto de la construcción de una identidad iberoamericana. Por otra parte, la selección de Iberoamérica como unidad social para la investigación histórica obliga a escoger los elementos básicos, los atributos de homogeneidad que pudieran configurarla. El currículo-tipo para la enseñanza de la Historia de Iberoamérica (1999) identificó los que han estado presentes en la OEI desde su fundación, situándolos en las lenguas y las tradiciones culturales:

Las *lenguas* española y portuguesa que se hablan en la comunidad iberoamericana de naciones, resultado de una tradición de acontecimientos comunes que se remonta a la expansión mundial de las gentes de España y Portugal desde hace cinco siglos.

Las tradiciones culturales ibéricas se reprodujeron en el continente americano como resultado de tres siglos de convivencia de sus nativos con los llegados de ultramar,

incluyendo los vestigios culturales aborígenes y africanos que fueron incorporados y redefinidos en los últimos 500 años.

Podemos agregar un tercer atributo de homogeneidad para perfeccionar la configuración de la unidad iberoamericana de análisis. Se trata de las *experiencias históricas* comunes a todas las sociedades iberoamericanas acaecidas en las épocas anteriores, pero que continúan actuando sobre ellas. Si el examen de la vida de una persona en un mundo es su biografía personal, podemos decir por extensión que la vida de una sociedad en el mundo iberoamericano es su biografía colectiva. En nuestra época podríamos hablar de la biografía de una nación en tiempos de los Estados nacionales, pero en los anteriores lo podríamos hacer de los vasallos de los reyes de España y Portugal en las provincias indianas y europeas, o de los grupos étnicos en el mundo aborigen del continente americano. Las sociedades iberoamericanas que han sido en los distintos mundos son históricas, en el sentido que tienen unas biografías colectivas, unas tramas de experiencias comunes que a todas les sucedieron.

Por último, Iberoamérica designa al "conjunto de los países latinoamericanos más España y Portugal", tal como la ha definido la OEI. En este sentido, su contenido semántico es más amplio que el término Latinoamérica, que solamente abarca a los países latinoamericanos, o que los términos América Andina o El Caribe, que apenas incluyen conjuntos de países que han sido agrupados por un argumento geográfico. La consecuencia que tiene la adopción de Iberoamérica como unidad de investigación y enseñanza es inmediata: el estudio de las experiencias históricas, aunque se centren en los países del continente americano y del Caribe, tiene que extender la mirada a España y Portugal.

El concepto de *experiencia histórica* corresponde a la determinación del concepto de historia como lo acontecido a una sociedad específica, algo que la ciencia de la Historia convierte en objeto de sus investigaciones. "Lo que aconteció" nos remite directamente a la existencia social, permitiendo el acceso al concepto de *experiencia colectiva*. El hecho de vivir algo con los otros y la autoconciencia de dicha vivencia, es lo que permite hablar de una experiencia social.

Iberoamérica tiene como atributo una experiencia histórica común, pues lo acontecido a cada una de sus sociedades es parte del mismo conjunto de sucesivas experiencias singulares, entre las cuales se incluyen los profundos sentimientos de minusvalía de algunas épocas o las acentuadas sensaciones de grandeza y poderío de otras. Cada una de las sociedades iberoamericanas cuenta con la autoconciencia de haber sido "humillada" u "oprimida" por otra alguna vez, o con la experiencia de haberse cubierto de gloria en otra ocasión. Esa peculiar vida social de todos los grupos "nacionales" de Iberoamérica puede ser examinada por los historiadores desde la perspectiva de las experiencias históricas correspondientes a lo que les aconteció.

El esfuerzo que realizan esos grupos pretende identificar los conceptos que puedan dar cuenta, como autoconciencia histórica, de cada una de las grandes experiencias que configuran la Historia general de Iberoamérica, aunque sea la historia, como lo acontecido a una sociedad específica, algo que la ciencia de la Historia tematiza para convertirla en objeto de sus investigaciones. "Lo que aconteció" nos remite directamente a la existencia social, permitiendo el acceso al concepto de *experiencia colectiva*. El hecho de vivir algo con los otros y la autoconciencia de dicha vivencia es lo que permite hablar de una experiencia social.

Así, el profesor debe adquirir competencia para identificar esas grandes experiencias históricas iberoamericanas. Suponiendo que la sociedad iberoamericana posee una biografía común, la competencia para identificar las grandes experiencias históricas que han configurado esa biografía debe partir de la siguiente pregunta: ¿cuáles son los sucesos que han afectado a la mayor parte de los iberoamericanos?

La respuesta a esta pregunta permite diseñar una periodización histórica basada en argumentos no arbitrarios, es decir, ligados a las entidades históricas que se han sucedido. Identifiquemos algunas de esas experiencias colectivas:

- La organización social aborígen, con sus luchas por la sobrevivencia social y la construcción de un mundo apropiado a las características de la naturaleza americana.
- La conquista de las sociedades aborígenes por las huestes de soldados y de religiosos ibéricos.
- La organización de la sociedad iberoamericana bajo el régimen de las provincias indianas de los Estados monárquicos peninsulares.
- La emancipación y definición constitucional de los Estados nacionales durante las guerras de independencia.
- Los procesos de formación de Estados y de construcción de naciones hasta hoy.

Cada una de tales experiencias generales se forma con otras subordinadas, o con aspectos de las grandes experiencias que también la investigación histórica ya ha identificado y que el docente debe presentar a sus alumnos para que ellos puedan construir su propia representación histórica sobre lo acontecido en Iberoamérica.

-Competencia para establecer relaciones con la Historia Universal

Esta competencia quedaría incompleta si el profesor no supiese situar la Historia de Iberoamérica en la general del mundo, y muy especialmente en sus relaciones con Europa, en particular con España y Portugal, dos países que forman parte de esa comunidad de naciones. En su formación se le habrá de proporcionar, al menos, una visión de conjunto de la evolución de esa historia y los medios para establecer la relación entre lo que ha ocurrido en su propio país y en Iberoamérica en un momento dado, y lo que ocurrió al mismo tiempo en Europa y en el mundo, así como los intercambios de todo tipo que se han producido entre ambos.

3.4 Competencias pedagógicas

La adquisición de estas competencias específicas del profesor de Historia de Iberoamérica implica también otra pedagógica general, que se debe obtener en todo proceso de formación docente. La formación de docentes debe proporcionar la comprensión de la complejidad de dicha tarea y aportarles los medios para asumirla.

Siempre y cuando el docente no haya dejado de aprender y de mantener actualizados sus conocimientos históricos, lo que se juega en el trabajo cotidiano son sus competencias históricas, sociales y comunicativas y sus habilidades pedagógicas. Pero para hacerlo con

éxito, el profesor debe haber recibido formación y dominar suficientemente toda una serie de conocimientos y de estrategias complejas. Así, debe conocer el marco general en que se sitúa su trabajo, es decir, el sistema educativo y el currículo concreto de que se trate; estar capacitado para el diseño y evaluación de proyectos curriculares y de programaciones; conocer y estudiar los modos en que los estudiantes se apropian del conocimiento, las capacidades que tiene que suscitar en ellos y las estrategias para fomentar su acceso a ellas; estar familiarizado con los aspectos psicopedagógicos y didácticos de la asignatura o didáctica específica, y dominar métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje –de didáctica específica y de didáctica general- que le garanticen un acercamiento efectivo a la diversidad del alumnado.

Su formación debe ser, por tanto, pluridimensional y dinámica, orientándose en varias direcciones que podrían resumirse en tres grandes grupos:

-Formación para la adquisición de competencias sociales y de comunicación

Se trata de competencias que le permitan situar su acción docente en el sistema social y en el subsistema educativo en el que trabaja, y relacionarse y colaborar con el entorno socioeducativo, cultural y familiar, implicándose y colaborando en el proyecto de centro con los otros profesores y con las familias.

-Formación para la concepción, planificación y programación de la actividad docente

Se busca proporcionar formación en relación con la disciplina específica, en este caso la Historia de Iberoamérica, aportando competencias para gestionar el currículo, seleccionar sus contenidos básicos y planificar la labor didáctica. Se incluye en esta formación la relacionada con el trabajo en equipo.

-Formación para la organización, dirección y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Incluye la capacidad para diagnosticar la situación de partida de sus alumnos y para trabajar con su diversidad; para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, identificando y superando los obstáculos que lo puedan dificultar; para seleccionar estrategias didácticas y metodológicas; para escoger y utilizar fuentes históricas y elegir o elaborar materiales curriculares, gestionar unidades didácticas y utilizar recursos (entre los que cabe enfatizar el uso crítico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como el CD-Rom e Internet), y para evaluar el proceso de aprendizaje de sus alumnos y de su propia práctica docente.

Todo un conjunto de competencias entre las que hay que destacar, por ser elemento esencial en todas ellas, la capacidad de investigar y de reflexionar sobre su propio trabajo de una manera continua.

Se trata, en todo caso, de estrategias generales para el docente de Historia sobre las que aquí no nos extenderemos. En el Anexo II se incluye una propuesta de habilidades o competencias profesionales que puede servir de referencia en la formación del profesor.

IV. BIBLIOGRAFÍA

A) Historiografía y enseñanza de la Historia

- ANDRÉS-GALLEGO, J. (1994): *Recreación del Humanismo. Desde la Historia*. Madrid, Ed. Actas.
- ARÓSTEGUI, J. (1985): “Qué historia enseñar”, en *Apuntes de Educación*, núm. 17. Madrid, Anaya.
- (1989): “La Historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales”, en RODRÍGUEZ FRUTOS, J. (ed.): *Enseñar Historia*. Barcelona, Laia (Cuadernos de Pedagogía), pp. 33-52.
- (1995): *La investigación histórica. Teoría y Método*. Barcelona, Crítica.
- ATTALY, J. (1982): *Los tres mundos: para una teoría de la post-crisis*. Madrid, Cátedra.
- BERMEJO, J. C. (1994): *Entre Historia y Filosofía*. Madrid, Akal.
- BLOCH, M. (1965): *Introducción a la Historia*. México, Fondo de Cultura Económica (edición original francesa, 1949).
- BOCCHI, G., y CERUTI, M. (1994): *El sentido de la Historia. La historia como encadenamiento de historias*. Madrid, Debate.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (1985): *El estructuralismo: de Lévi-Strauss a Derrida*. Madrid, Cincel.
- BOURDÉ, G., y MARTÍN, H. (1992): *Las escuelas históricas*. Madrid, Akal (edición francesa, 1990).
- BRAUDEL, F. (1990): *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid, Alianza (edición francesa, 1968).
- BURGUIÈRE, A. (dir.) (1992): *Diccionario de las ciencias históricas*. Madrid, Akal (edición francesa, 1986).
- BURKE, P. (1993): *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona, Gedisa (original, 1990).
- BURKE, P. (1988): *Sociología e Historia*. Madrid, Alianza.
- (ed.) (1993): *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza Editorial (edición inglesa, 1991).
- CARBONELL, CH. O. (1986): *La Historiografía*. México, Fondo de Cultura Económica.
- CARDOSO, C. F. S. (1981): *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona, Crítica.
- CARDOSO, C. F. S., y PÉREZ BRIGNOLI, H. (1977): *Los métodos en la historia*. Barcelona, Crítica.
- CARR, E. H. (1966): *¿Qué es la historia?* Barcelona, Seix Barral (original inglés, 1961).

- CARRERAS, J.J. (1993): "Teoría y narración en la historia", en *La Historiografía. Ayer*, núm.12. Madrid, Marcial Pons.
- CARRETERO, M., POZO, J. I., y ASENSIO, M. (comps.) (1989): *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Visor.
- CARRETERO, M. (col. JACCOTT, L.; LIMÓN, M; LÓPEZ MANJÓN, A.): *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires, Ed. Aique.
- CASANOVA, J. (1991): *La Historia social y los historiadores*. Barcelona, Crítica.
- CASAUZ ARZÚ, M. E. (1994): "Historia y Ciencias Sociales en América Latina", en PÉREZ LEDESMA, M. (ed.): "La Historia en el 93", en *Ayer*, núm. 14. Madrid, Marcial Pons, pp. 81-105
- COLLINGWOOD, R. G. (1952): *Idea de la Historia*. México, Fondo de Cultura Económica (original inglés, 1946).
- CORREO DE LA UNESCO (1990): *Relatando la historia*. Número monográfico. Marzo; y *Pensar el pasado*. Número monográfico. Abril.
- COVO, J. (ed.) (1994): *Les représentations du temps historique*. Lille, Travaux & Recherche.
- CUESTA, J. (1993): *Historia del presente*. Madrid, Eudema.
- CUESTA, R. (1988): "La enseñanza de la historia en España", en GRUPO CRONOS (coord.): *Reflexiones sobre la Geografía y la Historia en el Reino Unido y España*. Salamanca, ICE, Universidad de Salamanca.
- (1993): "La historia como profesión docente y como disciplina escolar en España", en 2º *Simposio sobre Historia, Geografía y profesión docente*. Salamanca, 12-13 de marzo de 1993, Asociación Española del profesorado de Geografía e Historia. M.E.C., pp. 27-55.
 - (1997): "La Historia como inagotable experiencia crítica. Apuntes acerca de la obra de Josep Fontana", en *Con-Ciencia Social*, núm. 1. Madrid.
 - (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor.
 - (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Barcelona, Akal.
- DECCA, E. de (1981): *O silêncio dos vencidos*. São Paulo, 1981.
- DOSSE, F. (1988): *La Historia en migajas. De "Annales" a la "Nueva Historia"*. Valencia, Institución Valenciana de Estudios e Investigación (original francés, 1987).
- DUBY, G. (1988): *Diálogo sobre la Historia*. Madrid, Alianza (original francés, 1980).
- FERRATER MORA, J. (1993): *Diccionario de Filosofía*. Madrid, Alianza Editorial.

- FEBVRE, L. (1970): *Combates por la Historia*. Barcelona, Ariel (original francés, 1953).
- FINKIELKRAUT, A. (1987): *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama.
- FINOCCHIO, S. (coord.) (1993): *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Troquel, Ed. Ori.
- FONTANA, J. (1974): *La Historia*. Barcelona. Salvat.
- (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona, Crítica.
 - (1985): "Ascenso y decadencia de la escuela de los 'Annales'", en *Hacia una nueva historia*. Madrid, Akal.
 - (1991): "Una nueva visión de la Historia para un futuro incierto", en *Historia Universal Planeta*. Vol. I. Barcelona, Planeta.
 - (1991): "La Historiografía española del S. XIX: un siglo de renovación entre dos rupturas", en CASTILLO, S. (coord.): *La historia social en España*. Madrid, S. XXI.
 - (1992): *La Historia después de la Historia*. Barcelona, Crítica.
- FRIERA, F. (1995): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Madrid, Ed. de la Torre.
- FUKUYAMA, F. (1990): "¿El fin de la Historia?", en *Claves de la razón práctica*, núm. 1. Abril, 1990, pp. 85-96 (original en *The National Interest*, 1989).
- (1992): *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona, Planeta.
- GARCÍA SANTAMARÍA, T. (coord.) (1999): *Un currículum de Ciencias Sociales para el S. XXI: qué contenidos y para qué*. X Simposio de didáctica de las Ciencias Sociales (Logroño, 23-26 marzo 1999). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla, Diada Editora.
- GIRAULT, R. (1983): *L'Histoire et la géographie en question*. Raport au Ministre de l'Éducation Nationale. París, Ministerio de Educación.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. (1996): *La Enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid, OEI/Marcial Pons.
- GOULD, S. J. (1992): *La flecha del tiempo*. Madrid, Alianza.
- HOBBSAWM, E. (1982): "The revival of narrative: some comments", en *Past and present*, núm. 86, 1980, pp. 3-8 (traducción española en *Debats*, núm. 4, p. 106).
- IBÁÑEZ, J. (1994): *El regreso del sujeto*. Madrid, S. XXI.
- JULIÁ, S. (1989): *Historia social/Sociología histórica*. Madrid, S. XXI.
- (1993): "¿La Historia en crisis?", en *Temas de nuestra época. El País*. Año VII, núm. 289, 29 de julio de 1993.

- KOCKA, J. (1989): *Historia social. Concepto, desarrollo, problemas*. Barcelona.
- LANDES, D; LINZ, J; TILLY, L.; TILLY, C., y otros (1974): *Las dimensiones del pasado. Estudios de Historia cuantitativa*. Madrid, Alianza Editorial (original inglés, 1972).
- LASZLO, E. (1990): *La gran bifurcación. Crisis y oportunidad: anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma*. Barcelona, Gedisa (original inglés, 1989).
- LE GOFF, J. (1991): *Pensar la historia*. Barcelona, Paidós.
- LE GOFF, J.; CHARTIER, R., y RÉVEL, J. (dir.) (1988): *La nueva historia*. Bilbao, Mensajero (original, 1980).
- LE GOFF, J., y NORA, P. (eds.) (1974): *Hacer la historia*. Barcelona, Laia. 3 vols.
- LEWIS, B. (1979): *La historia recordada, rescatada, inventada*. México.
- LUIS GÓMEZ, A. M. (2000): *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla, Diada Editora, S.L.
- LLOYD, CH. (1993): *The structures of History*. Oxford, Blackwell.
- MAESTRO, P. (1993): "Epistemología histórica y enseñanza", en RUÍZ TORRES, P. (ed.): *La Historiografía. Ayer*, núm. 12. Marcial Pons, pp. 135-181.
- MAINER, J. (1990): "La Historia en el D.C.B", en *El Diseño Curricular Base (DCB) de Geografía, Historia y Ciencias Sociales: Análisis crítico*. Zaragoza, ICE, pp. 57-71.
- (1991): "Historiografía y currículum", en *Studia Paedagogica*. Universidad de Salamanca, pp. 33-41
- MORADIELLOS, E. (1992): *Las caras de Clío*. Oviedo, Publicaciones de la Universidad.
- (1994): *El oficio de historiador*. Madrid, S. XXI.
- MORALES MOYA, A. (1993): "Sobre la historiografía actual", en *Cuadernos de Historia moderna y contemporánea*. Madrid, IV, pp. 195-226.
- (1992): "Historia y postmodernidad", en *La Historia en el 91. Ayer*, núm. 6. Madrid, Marcial Pons.
- (1994): "Formas narrativas e historiografía española", en *La Historia en el 93. Ayer*, núm.14. Madrid, Marcial Pons.
- MORIN, E. (1984): *Ciencia como conciencia*. Barcelona, Anthropos (original francés, 1982).
- (1992): *El Método. IV. Las ideas*. Madrid, Cátedra (original francés, 1977).
- NADAI, E. (1986): "A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o Ensino Temático", en *Revista Brasileira de História*. São Paulo. vol. 6, núm. 11. sept. 1985/ fev. 1986, pp. 99-116

- NOVAK, J. D. (1990): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza Editorial (original, 1977).
- PASAMAR, G. (1993): "La construcción de la profesión de historiador en España", en 2º *Simposio sobre Historia, Geografía y Profesión Docente*. Salamanca, 12-13 de marzo de 1993, Asociación Española del Profesorado de Geografía e Historia. M.E.C., pp. 3-26
- PEREYRA, M. (1982): *La historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la historia*. La Laguna, ICE.
- PÉREZ HERRERO, P. (1992): "La Historia contemporánea latinoamericanista en 1991, en MORALES MOYA, A. (ed.): *La Historia en el 91*. *Ayer*, núm.6. Madrid, Marcial Pons, pp. 73-100
- PÉREZ VILLANUEVA-TOVAR, I. (1987): "El horizonte historiográfico del ámbito de los Annales", en *Las otra(s) historia(s)*. UNED. Bergara. núm. 4.
- PRICE, M. (1968): *History in Danger*. Londres.
- PRIGOGINE, I. (1991): *El nacimiento del tiempo*. Barcelona, Tusquets (original, 1977).
- PRIGOGINE, I., y STENGERS, I. (1983): *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*. Madrid, Alianza (original, 1979).
- PROUST, F. (1994): *L'histoire à contretemps*. París, Le Cerf.
- RÉVEL, J. (1979): *Histoire et ciencias sociales: les paradigmes des Annales*. *Annales*. E.S.C. 34, 1.356 p.
- RUIZ TORRES, P. (1993): "Los discursos del método histórico", en *Ayer* núm. 12. Madrid, Marcial Pons.
- SEVILLA, S. (1993): "Problemas filosóficos de la historiografía: conciencia histórica, ciencia y narración", en *La Historiografía*. *Ayer* núm.12. Madrid, Marcial Pons.
- SEBRELI, J. J. (1992): *El asedio a la modernidad. Crítica al relativismo cultural*. Barcelona, Ariel.
- STONE, L. (1979): "The revival of the narrative: reflections on a New Old History", en *Past and Present*. Londres (traducción española en *Debats*, núm. 4, 1982, pp. 91-106).
- (1986): *El pasado y el presente*. México. Fondo de Cultura Económica (original, 1981).
- (1991): "History and post-modernisme", en *Past and Present* núm. 131. Mayo, pp. 217-218.
- (1993): "Una doble función. Las tareas en que se deben empeñar los historiadores del futuro", en *Temas de nuestra época*. *El País*. Jueves 29 de julio de 1993.
- TOPOLSKY, J. (1982): *Metodología de la Historia*. Madrid, Cátedra (original, 1966).

- TOUCHARD, J. (1970): *Historia de las ideas políticas*. Madrid, Tecnos.
- VALDEÓN, J. (1988): *En defensa de la Historia*. Valladolid, Ámbito.
- VILLARES, R. (ed.) (1995): *La historia en el 94*. Madrid, Ayer.
- VEYNE, P. (1984): *Cómo se escribe la historia*. Madrid, Alianza (original francés, 1971).
- VILAR, P. (1974): *Historia marxista, historia en construcción*. Barcelona, Anagrama.
- (1980): *Historiografía española contemporánea*. Madrid, S. XXI.
- VOGT, J. (1974): *El concepto de la Historia de Ranke a Toynbee*. Madrid, Guadarrama.
- VV.AA. (1985): *Hacia una nueva historia*. Madrid, Akal.
- VV.AA. (1990): *El Diseño Curricular Base de Geografía, Historia y Ciencias Sociales: análisis crítico*. Zaragoza, ICE.
- WACHTEL, N. (1977): *The vision of the vanquished*. Hassocks (original francés, 1971).
- WHITROW, G. J. (1990): *El tiempo en la historia*. Barcelona, Crítica (original, 1988).

B) Formación del profesorado

- ARAÚJO y SÁ, M. H. (2000): *Investigação em didáctica e formação de professores*. Oporto, Porto Editora.
- BAR, G. (1999): *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. OEI. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Septiembre, 1999. Lima, OEI.
- BARBIER, J. M. (1999): *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- BECKER, F. (1993): *A epistemologia do professor o cotidiano da escola*. Petrópolis, R. J. Voces.
- BEILLEROT, J. (1996): *La formación de formadores*. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- BERNARDO, M., y otros (1990): *Pensando a educação: ensaio sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo, Editora UNESP.
- BRASLAVSKY, C. (1999): "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19. Madrid, OEI.
- BRZEZINSKI, I. (1988): *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas, São Paulo, Papyrus.

- CATANI, D., y otros (1986): *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo. Brasiliense.
- CONSEJO DE EUROPA (1998): *Contributions pour le séminaire sur "La formation pédagogique initiale des professeurs d'histoire dans treize États membres du Conseil de l'Europe"*. Viena, 19/22 abril 1998 <<http://culture.coe.fr/hist20>>
- (1999): *Rapport du séminaire de suivi sur "La formation initiale des enseignants d'histoire dans treize États membres du Conseil de l'Europe"*. Praga. 6/9 junio 1999 <<http://culture.coe.fr/hist20/fr/rapports/frapportseminaireprague.htm>>
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- DAVINI, C. (1995): *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.
- DELORS, J., y otros (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- DUCOING, P., y LANDESMAN, M. (coords.) (1996): *Sujetos de la educación y formación docente*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- EDELSTEIN, G., y CORIA, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- ELÍAS, N. (1989): *Sobre el tiempo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- ESTEVE, J. M.; FRANCO, S., y VERA, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos/Universidad Pedagógica Nacional de México.
- ESTEVE, J. M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.
- FONSECA, S. (1997): *Ser professor no Brasil: história oral da vida*. Campinas, São Paulo, Papirus.
- FREIRE, P. y SHOR, I. (1986): *Medo e osadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997): *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires. Instituto de Estudios y Acción Social.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.
- HARGREAVES, A. (1995): *Profesorado, Cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- HARGREAVES, A; LORNA, E., y RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Octaedro.

- HEIDEGGER, M. (1998): *Ser y tiempo*. Santiago, Universidad Católica de Chile.
- HERNÁNDEZ, C. A. (1999): "Aproximaciones a la discusión sobre el perfil docente", en *II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. San Salvador, 6-8 de diciembre, 1999, OEI.
- HERNÁNDEZ, F., y SANCHO, J. (1993): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós.
- HERNÁNDEZ, F. (coord.) (1998): *Formación del profesorado*. Barcelona, Editorial Praxis. Cuadernos de Pedagogía.
- IMBERNON, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Grao.
- LANDSHEERE, G. DE (1979): *La formación de los enseñantes del mañana*. Madrid, Narcea.
- LELLA, C. DE (1999): Modelos y tendencias de la Formación Docente. OEI. I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, septiembre 1999.
- LISTON, D., y ZEICHNER, K. M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.
- LOUREIRO, M. J. (2000): *Discurso e compreensão na sala da aula*. Oporto, Editora Asa.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- MARCELO GARCÍA, C. (1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona, PPU.
- MARCHESI, A., y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid, Alianza Editorial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *Materiales de apoyo a la formación*. Madrid, MEC.
- MORGADO, J. C. (2000): *A (des)construção da autonomia curricular*. Oporto, Editora Asa.
- (1999): *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa, Editorial Presença.
- MURGA, A. (1994): *Las resistencias al cambio en los sistemas educativos*. Madrid, UNED/Fundación Universidad-Empresa.
- NEVES DE JESUS, S. (2000): *Motivação e formação de professores*. Coimbra, Quarteto Editora.
- NOVOA, A. (org) (1991): *Profissão Professor*. Oporto, Porto Editora.
- OCDE-CERI (1985): *Formación de Profesores en Ejercicio*. Madrid, Narcea.

- OEI (2000): *Informe Iberoamericano sobre formación continuada de docentes*. Bogotá. <<http://www.oei.es>>
- OLIVEIRA, A. (1998): *Qual a sua formação, professor?* Campinas, São Paulo, Papirus.
- ONRUBIA, J. (1993): “Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas”, en C. Coll y otros: *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Grao.
- OROZCO RODRÍGUEZ, D. (2001): *Experiencia de capacitación en Costa Rica*. OEI, Programa de Desarrollo Escolar.
- PACHECO, J. A. (org.) (2000): *Políticas de integração curricular*. Oporto, Porto Editora.
- PACHECO, J. A. y FLORES, M. A. (1999): *Formação e avaliação de professores*. Oporto, Porto Editora.
- PARASKEVA, J. M., y MORGADO, J. C. (2001): *Revisão curricular do ensino secundário: gritos e ecos do silêncio cumprido*. Oporto, Editora Asa.
- PAGÉS, J. (1997): “La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales”, en *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Diada Editores.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1966): “Autonomía profesional del docente y control democrático”, en VV.AA.: *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.
- PIMENTA, S., y GONÇALVES, C. (1990): *Revendo o ensino de segundo grau: propondo a formação de professores*. São Paulo, Cortez.
- PONTUSCHA, N. (1993): *Ousadia no diálogo. Interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo, Loyola.
- POPKEWITZ, T. S. (ed.) (1991): *Formación del Profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia, Universidad de Valencia.
- POPKEWITZ, T. S. (comp.) (1994): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- REIGELUTH, CH. M. (1987): *Instructional theories in action. Lesson illustrating selected theories and models*. Hillsdale, Erlbaum.
- ROZADA, J. M. (1997): *Formarse como profesor. Ciencias Sociales. Primaria y Secundaria Obligatoria*. Guía de textos. Madrid, Akal.
- SANTOS y MATOS, M. (1999): *Teorias e práticas da formação: contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Oporto, Editora Asa.
- SCHMIDT, M. (1997): “A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula”, en BITTENCOURT, CIRCE (org.): *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto.

- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- SOUZA, A. DE (1997): *Sou professor, sim senhor*. Campinas, São Paulo. Papirus.
- SOUSA, A. DE; PATO, A., y CARAVILHAS, C. (1999): *Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Oporto, Editora Asa.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- TEDESCO, J. C. (1988): "Fortalecimiento del rol de los docentes. Balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación", en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, núm. 29. Argentina.
- TORRES, R. M. (1997): *Profesionalización o exclusión*. México, Mimeo.
- TREPAT, C., y COMES, P. (1998): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Editorial Grao de Serveis Pedagògics.
- TREPAT, C., y ALCOBERRO, A. (1994): "Procedimientos en Historia. Secuenciación y enseñanza", en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, Grao Educación.
- VEIGA, A. J. (comp.) (1997): *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona, Loertes.
- VILHENA, T. (1999): *Avaliar o extracurricular: a referencialização como nova prática de avaliação*. Oporto, Editora Asa.

ANEXO I: PROPUESTA DE CURRÍCULO

Objetivos generales

1. Identificar las culturas que se han desarrollado en Iberoamérica a lo largo de la historia y conocer los rasgos básicos de cada una, así como las relaciones existentes entre ellas y la pervivencia de elementos de las mismas en la actualidad.
2. Identificar y analizar las estructuras y los hechos políticos, económicos, sociales y culturales, así como las interrelaciones que se producen entre ellos, especialmente en los momentos de cambio.
3. Vincular los hechos y las estructuras al contexto mundial en cada período histórico.
4. Identificar y comprender las características, los valores y los problemas que son comunes a los países de Iberoamérica como consecuencia de su pasado común.
5. Valorar la diversidad lingüística y cultural en Iberoamérica como derecho de los pueblos y de los individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y de respeto por otras culturas.
6. Valorar y respetar el patrimonio cultural, lingüístico, artístico y social iberoamericano, asumiendo las responsabilidades que suponen su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.

7. Conocer las raíces históricas de la pluralidad étnica de la Iberoamérica actual, y valorar el mestizaje como una de sus características fundamentales.
8. Localizar informaciones referidas a la historia iberoamericana, verificarlas, clasificarlas y contrastar las procedentes de fuentes diversas para enjuiciar hechos históricos.
9. Conocer y valorar diferentes perspectivas de análisis para un mismo hecho o proceso de la Historia de Iberoamérica.
10. Realizar tareas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud constructiva y crítica, argumentando las opiniones y propuestas y valorando la discrepancia y el diálogo como vía necesaria para la solución de los problemas de los individuos y de los grupos.

Contenidos

1. Introducción: el medio natural escenario de la Historia.

2. Poblamiento y primeras sociedades americanas.

- El origen de las sociedades americanas. Primeras sociedades indígenas.

Primeros pobladores. Evolución de los modos de subsistencia y organización social hacia la vida sedentaria.

- Las diferentes sociedades indígenas americanas. Organización política y estructura.

Estructura social y organización política en las áreas y culturas urbanas. Formación y extensión de núcleos de poder. Estructura social y organización política en las áreas de cacicazgos y curacazgos.

- Las diferentes sociedades americanas. La economía.

Condicionantes naturales y técnicos. Economía en áreas de cazadores y agricultores. Economías urbanas. Extensión de instituciones y prácticas comunitarias.

- Las diferentes sociedades indígenas americanas. Arte, ciencia, técnica y religión. Vivienda y costumbres.

Cultura y religión. Creencias y ceremonial. Desarrollo técnico y creación artística. Fórmulas de iniciación y organización familiar.

3. El encuentro de dos mundos

- Descubrimiento y encuentro de dos mundos.

Los viajes de españoles y portugueses. El encuentro: conflictos e interacciones. El componente africano en la sociedad y en la cultura que resultan del encuentro.

- La conquista.

Factores que posibilitaron la conquista. Carácter de la misma. Transformaciones de las sociedades indígenas. Los «justos títulos».

4. La época colonial.

- Organización política y administrativa de la Colonia.

Territorios, administración y jurisdicciones. El papel de la ciudad. Régimen fiscal. La evolución de las instituciones y de la política en el siglo XVIII.

- Población y sociedad.

Las bases demográficas y su evolución. Distribución espacial. Las relaciones sociales y su evolución. Las sociedades indígenas. Criollos y peninsulares. El mestizaje y sus vertientes. La esclavitud.

- Economía.

Fuentes de riqueza: minería y agricultura. Los regímenes de propiedad y de trabajo. Los obrajes y la artesanía. El comercio. La integración de Iberoamérica en la economía mundial.

- Cultura y mentalidades colectivas.

El papel de la Iglesia. Las religiones indígenas y africanas. Sincretismo. Las expresiones artísticas. La ciencia y la educación. La vida cotidiana.

5. Formación de los Estados iberoamericanos.

- Raíces y factores de la independencia.

Ideológicos, históricos y sociales. Etapas, episodios y personajes significativos.

- Dificultades para la creación de un orden nuevo.

La definición de las nuevas fronteras. Proyectos de integración, centralismo y federalismo. Caudillismo y militarismo. Conservadores y liberales.

- Población y sociedad a lo largo del siglo XIX.

Los diferentes grupos sociales, el impacto de la independencia y sus cambios a través del siglo. Los diferentes grupos étnicos. La inmigración. Distribución espacial.

- La economía en la primera mitad del siglo XIX.

Continuidades y rupturas con el período colonial. La renovación económica. El papel del Estado y las inversiones extranjeras.

- La dependencia económica y la consolidación de los Estados en la segunda mitad del siglo XIX.

La expansión económica y la inserción en el mercado mundial. Las inversiones extranjeras. La consolidación de los Estados nacionales. Los regímenes oligárquicos y las dictaduras.

- La cultura en el siglo XIX.

Independencia y culturas nacionales. Movimientos y manifestaciones culturales. Romanticismo, Positivismo, Modernismo. Culturas indígenas. Religiosidad y sincretismo religioso.

6. Desarrollo de las repúblicas iberoamericanas.

- La economía iberoamericana en el contexto de la economía mundial: grandes etapas.

Agotamiento y crisis de las economías primario-exportadoras. Los procesos de industrialización. El papel del Estado. La crisis de la deuda externa. Nuevas políticas económicas y reforma del Estado. La economía agraria.

- Crisis del sistema oligárquico. La difícil consolidación de la democracia.

La ruptura de los regímenes oligárquicos: reformas y revolución. Persistencia del régimen oligárquico. La política en la sociedad de masas. La intervención de las fuerzas armadas en la política. La democracia y los problemas económicos y sociales.

- Cultura, educación y comunicación.

Las transformaciones culturales en el siglo XX. La reforma universitaria. La evolución de la educación. Literatura y otras manifestaciones artísticas y culturales y su función integradora. La comunicación. El cine.

- Población y sociedad

Crecimiento demográfico. Desarrollo urbano. Migraciones internas. Diferentes grupos sociales y formas de vida.

- Relaciones interamericanas

Un espacio cultural común: el español y el portugués. Movimientos de integración. La Comunidad Iberoamericana.

ANEXO II: ALGUNAS HABILIDADES O COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR DE HISTORIA DE IBEROAMÉRICA

Las relacionadas con la planificación del proceso de instrucción y educación:

- Utilizar los lineamientos plasmados en los programas de Historia y demás documentos pedagógicos orientadores (guía para el profesor, lineamientos de la enseñanza secundaria o de bachillerato, etc.) en la planificación del proceso de instrucción y educación.
- Determinar y formular los objetivos de las actividades docentes de Historia.
- Proyectar el contenido instructivo y educativo de las clases.
- Planificar la actividad instructivo-educativa del profesor y de los alumnos; los métodos, medios y formas de enseñanza en correspondencia con los objetivos y contenido históricos.
- Planificar el sistema de control del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las relacionadas con la ejecución del proceso de instrucción y educación:

- Orientar a los alumnos hacia los objetivos de la clase.
- Integrar el sistema de conocimientos, habilidades y actitudes adaptándolos a las características de los alumnos.
- Utilizar los métodos, medios y formas de enseñanza que aseguren la asimilación del contenido histórico de una manera razonada y consciente.
- Aplicar el sistema de evaluación.

Las relacionadas con las tareas que cumple el profesor para evaluar, realimentar y revisar los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- Controlar sistemáticamente el aprovechamiento docente de los alumnos.
- Elaborar los diferentes tipos de controles evaluativos.
- Aplicar los controles evaluativos.
- Pronosticar los resultados de la enseñanza en correspondencia con las características individuales de los alumnos.
- Calificar y evaluar los controles.
- Integrar las funciones de diagnóstico y pronóstico, de instrucción y educación de la evaluación.
- Observar los aspectos que intervienen en el proceso de instrucción y educación, y de sus interrelaciones.

- Analizar didácticamente las dificultades y logros detectados en el proceso docente.
- Controlar la efectividad de la labor educativa a través de la clase y de las actividades extraescolares.
- Adecuar la proyección de la labor educativa en correspondencia con el control de sus resultados.

Las relacionadas con la atención a las diferencias individuales de los alumnos:

- Analizar las causas de sus dificultades en la asimilación de los contenidos históricos.
- Planificar las actividades atendiendo a sus particularidades.
- Orientar la atención hacia las diferentes actividades que realizan.
- Orientar las tareas derivadas de las clases de Historia, tomando en consideración las diferencias que existen entre ellos y propiciando que dichas tareas contribuyan al desarrollo de su pensamiento histórico, al razonamiento y a la independencia.
- Caracterizarlos desde el punto de vista psicológico, pedagógico y sociológico.
- Diagnosticar las características positivas y negativas que constituyan tanto fortalezas como barreras para la labor educativa.
- Diagnosticar la conducta de ellos.
- Seleccionar y aplicar los métodos educativos de acuerdo con las características individuales y colectivas.
- Aplicar los métodos en dependencia de los conflictos y de sus causas.

Las relacionadas con el establecimiento de la comunicación con los alumnos y entre los alumnos.

- Expresar su pensamiento con dominio de las estructuras lógicas de la narración, descripción, caracterización, definición, clasificación, explicación, comparación, generalización, demostración, etc.
- Exponer el contenido histórico con rigor científico, precisión, claridad y amenidad.
- Utilizar adecuadamente la gesticulación y la expresividad en la comunicación oral.
- Dominar las vías de la comunicación oral, escrita y gráfica.
- Establecer una adecuada empatía con los alumnos y estimular el interés hacia el estudio de la Historia.
- Movilizar la atención de los alumnos.
- Estimular la participación colectiva y la elaboración conjunta de ideas en la clase.
- Propiciar el intercambio permanente de opiniones entre los alumnos, y educar en el respeto a la opinión del otro aun cuando no se comparta.
- Desarrollar un estilo de trabajo que permita que el grupo de alumnos sea un verdadero colectivo.

- Determinar el nivel de desarrollo de dicho colectivo valorando sus conductas y la de sus miembros.
- Planificar el trabajo del colectivo.
- Distribuir las tareas y funciones de los miembros del colectivo.
- Desarrollar y reorganizar las relaciones inter e intra colectivos.
- Influir en la opinión del colectivo, despertando el interés y el entusiasmo por las tareas del mismo.
- Orientar la autogestión del colectivo y su autoevaluación.

Las relacionadas con la proyección del trabajo extraclase:

- Determinar los objetivos de las actividades educativas extraclase.
- Planificar la actividad en diferentes direcciones de la educación de los alumnos: moral, estética, física, etc.
- Seleccionar el contenido de las actividades a partir de las características de la comunidad.
- Orientar la labor de los alumnos en la indagación y divulgación histórica en la comunidad: en el trabajo con museos y monumentos, en la búsqueda de testimonios, historias de familia y otras fuentes que existan en la comunidad.
- Ejercitar a los alumnos en la tarea de divulgación histórica en su comunidad.

Las relacionadas con la unidad escuela-familia en la educación de los alumnos:

- Vincular la familia a la obra educativa de la escuela.
- Organizar y desarrollar vías para establecer comunicación con los padres.
- Obtener información de la situación familiar para influir en la educación de los alumnos.
- Seleccionar y elaborar materiales para los padres de manera que les sirvan de ayuda para mejorar la educación de los hijos.

Las relacionadas con la labor de investigación:

- Observar los sujetos, objetos y procesos pedagógicos y sociales para detectar las contradicciones.
- Analizar lo observado para revelar las contradicciones que originan el problema.
- Diseñar la investigación.
- Utilizar métodos teóricos para interpretar la información y llegar a conclusiones sobre los resultados obtenidos de la investigación.
- Utilizar métodos empíricos, observaciones, encuestas, etc. para constatar las hipótesis de la investigación.
- Utilizar métodos científicos para el conocimiento de los hechos y de los procesos históricos.

- Utilizar métodos científicos para revelar las relaciones causales, la dinámica y las regularidades de los procesos históricos.
- Redactar ponencias e informes que recojan los resultados de las experiencias e investigaciones.
- Presentar y defender los trabajos investigativos y divulgar sus resultados.
- Introducir los resultados de las experiencias de avanzada y de las investigaciones en la enseñanza de la Historia.

Las relacionadas con la autosuperación del profesor:

- Organizar la información histórica y pedagógica para su labor profesoral.
- Planificar las tareas de autosuperación.
- Organizar las tareas de autosuperación.
- Autocontrolar las tareas de autosuperación.

Las que tienen relación directa con la Historia y con su enseñanza

- El tratamiento del tiempo.
- La ejercitación de la localización geográfica. El trabajo con mapas y atlas de Historia de Iberoamérica.
- Los elementos fundamentales a tomar en consideración para enseñar a los alumnos a interpretar un proceso histórico.
- El tratamiento de las personalidades históricas.
- La utilización de los documentos históricos y del material probatorio.
- La utilización del aspecto emocional en la enseñanza de la Historia de Iberoamérica.
- La utilización del contenido histórico como contribución a la educación en valores.
- La relación del contenido histórico con el de la literatura, el arte y otras manifestaciones de la cultura en la enseñanza de la Historia de Iberoamérica.
- El uso del pizarrón en la clase y su contribución al desarrollo del pensamiento lógico de los alumnos. La manera de presentar las ideas y los conceptos.
- El uso de mapas conceptuales o esquemas lógicos.
- El uso de tablas cronológicas, comparativas y sincrónicas.
- Los procedimientos para relatar, narrar, explicar, comparar, generalizar o valorar el contenido de la Historia.
- La formulación de preguntas y problemas que estimulen el ejercicio del pensamiento histórico.
- Los procedimientos que pueden utilizarse para propiciar una participación productiva de los alumnos en las clases de Historia.
- Los procedimientos para la realización de resúmenes y de conclusiones en las clases.
- La concepción del sistema de tareas en Historia y la orientación del trabajo independiente de los alumnos.
- Los procedimientos para desarrollar el espíritu investigativo de los alumnos.

- El uso de los testimonios en la docencia.
- El uso del museo en la enseñanza de la Historia de Iberoamérica.
- El uso del cine en la enseñanza de la Historia de Iberoamérica.
- El uso de la informática en la enseñanza de la Historia de Iberoamérica.
- La utilización de la comunidad y del entorno como fuentes de información histórico-cultural.
- La vinculación de la historia nacional con la iberoamericana y con la universal.
- Los procedimientos para lograr la solidez de los conocimientos históricos.
- Los criterios para el diseño de sistemas de evaluación para la enseñanza de la Historia de Iberoamérica.