

Itinerarios en la formación inicial para el nivel secundario. Los sentidos de formar docentes en Historia en contextos de ciudadanías de baja intensidad

Sonia A. Bazán*
Silvia A. Zuppa**

*

Universidad Nacional de
Mar del Plata
bazansa@gmail.com

**

Universidad Nacional
de Mar del Plata.
zuppasilvia@hotmail.com

Resumen

Formar docentes en Historia desde la Universidad implica reconocer el complejo entramado entre el perfil de la formación inicial para el desarrollo del oficio docente y la realidad del contexto escolar donde los profesores en historia se desempeñarán. En este artículo, presentamos el desarrollo de la propuesta de trabajo docente desarrollada por la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), durante diferentes etapas.

Presentamos el recorrido y decisiones didácticas que a partir de las tensiones entre formación inicial y escenario escolar nos han interpelado a lo largo de una década. Secuenciamos el itinerario del equipo docente que consciente de la responsabilidad intelectual y política de formar profesores en historia para el nivel secundario, llevó a cabo entre certezas, dudas y descubrimientos. Organizamos la presentación de este itinerario con etapas marcadas por los giros y contrapesos entre el perfil universitario de la formación y el contexto áulico.

Palabras clave: Uso público de la Historia, conocimiento didáctico del contenido, formación docente, escenarios escolares, educación de ciudadanía.

Itineraries in initial training for the secondary level. The senses of training teachers in History in low intensity citizenship contexts

Abstract

In this article we will address the construction of social Training history teachers at University implies to recognize the complex framework between the initial training profile for development of the teaching profession and the reality of the school context where history teachers will work. In this article we present

RESEÑAS N° 22

AÑO 2023

[pp. 88 – 101]

Recibido: 01/04/2023

Aceptado: 28/04/2023

ISSN 2796-9304

the development of the teaching work proposed by the teacher team of Didáctica Especial y Práctica Docente, Facultad de Humanidades UBMdP, during different stages.

We present the course and didactic decisions that, based on the tensions between initial training and the school setting, have challenged us over a decade. We sequence the itinerary of the teaching team that, aware of the intellectual and political responsibility of training history teachers for the secondary level, carried out between certainties, doubts and discoveries. We organize the presentation of this itinerary with stages marked by the twists and balances between the university profile of the training and the classroom context.

Keywords: *History's public uses, didactic content knowledge, teacher training, school settings, citizenship education.*

Introducción

La formación y el desarrollo profesional docente desafían al campo de la investigación educativa, ya que involucran una trama profesional y personal compleja, cambiante y que precisa de esas investigaciones como insumo que potencie la experiencia de formar futuros formadores. “La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, recorriéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos” (Souto, en Anijovich, 2009, p. 28).

Formar futuros profesores en Historia es así, una responsabilidad política e intelectual que implica, desde nuestra perspectiva, sostenernos en las investigaciones del campo de la formación inicial y particularmente en los avances dentro del campo de la didáctica específica del nivel. Nuestra presentación en este dossier presenta reflexiones en torno al recorrido en paralelo entre la Cátedra y el Grupo de Investigación (GIEDHiCS)¹, para identificar en espejo que mira hacia atrás, cuáles fueron los cambios a lo largo de más de una década y cómo se conectaron con las investigaciones de entonces. A partir de ahí, desplegamos otro espejo que proyecta hacia los años que vienen y que se sustentarán en próximas investigaciones. Específicamente en el proyecto de investigación de nuestro grupo, en desarrollo durante el bienio 2023-2024, nos

¹ El Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHiCS) fue creado en el 2010 dirigido por la Dra. Sonia A. Bazán y codirigido por la Esp. Silvia A. Zuppa.

hemos propuesto profundizar en problemas propios del desarrollo curricular del nivel secundario y de allí también la confluencia en el interés puesto en la reflexión acerca de qué profesores estamos formando, para qué contextos, con qué sentidos. En tiempos de pospandemia, retomamos los recorridos de nuestro grupo de investigación para indagar sobre posibles alternativas curriculares, desplegarlas en la práctica áulica y proyectar escenarios de intervención. Los aportes para pensar didácticamente el contenido (Shulman, 1987; Jara y otros, 2019), los problemas en la enseñanza histórica (Dalongeville, 2001; Bazán y Zuppa, 2016; Plá, 2020), las investigaciones sobre la enseñanza del tiempo histórico (Pagés y Santisteban, 1999), sobre el pensamiento narrativo (Topolsky, 2004; Rüssen, 1992, 2005; Sáiz Serrano y López Facal, 2015; Wasserman, 2006), la imaginación y empatía histórica (Lee, 2004) entre otras investigaciones, coinciden en que el propósito principal de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela secundaria es el desarrollo de las competencias y performances (*competence performance*) asociadas al pensamiento social e histórico del estudiantado, con el fin de proponer un (re)posicionamiento en el mundo, poder identificar y analizar sus problemas y actuar.

En este trabajo, presentamos la consecuente reflexión en torno a quince años de trabajo conjunto entre cátedra de formación y grupo de investigación. Registramos los cambios realizados y organizamos los mismos en tres giros. Nuestros cambios se produjeron a partir de problematizaciones, aprendizajes, reflexiones que el propio equipo docente se fue haciendo en el transcurrir de cada cohorte de estudiantes y que surgieron de la retroalimentación de pares y con los futuros profesores. Proponemos, para realizar este itinerario, presentar tres etapas no lineales, sino entrelazadas a las que denominamos *giros*:

Giro inicial: De la transposición didáctica al conocimiento didáctico del contenido

Dos autores fueron centrales en la construcción de este recorrido de la cátedra: Chevallard y Shulman. En el arco que marcan sus propuestas teórico-conceptuales está implícito el recorrido que hicimos como cátedra de formación docente para profesores en Historia. Durante los primeros años de la etapa que consideramos, la Cátedra había incorporado el concepto acuñado por Chevallard (1997) de **transposición didáctica**. Concepto que surgió de una construcción epistemológica que el autor inicia en el campo de las matemáticas, donde se buscaba enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de

estímulos para la mejor comprensión de los conceptos científicos. Define el concepto como:

Un contenido de saber que se ha designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma este objeto en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (Chevallard, 1997, p. 45)

Es entonces cómo, aplicado a la formación inicial, este concepto estuvo en el Plan de Trabajo de la Cátedra, del año 2008, como parte de una de las unidades: La transposición didáctica. Problemas que presenta el “traslado” del conocimiento erudito y su transformación en un conocimiento “enseñable”. Los “tres tiempos” de dicho proceso, dificultades y peligros.

En ese desafío de la formación inicial que debe contemplar lo disciplinar y lo pedagógico, en nuestro Plan de Trabajo a partir del 2013, concebimos la formación como un “trayecto, un espacio flexible y de construcción” (Anijovich y otros, 2009, p. 28) y en este sentido, la transposición cedió ante los aportes de Shulman (1987) y el conocimiento didáctico del contenido. Entonces buscamos conciliar los contenidos disciplinares que los estudiantes aprenden durante su tránsito por la carrera con el conocimiento didáctico de esos contenidos disciplinares. El marco conceptual de Shulman nos proveyó de un soporte para analizar los múltiples pasos que implica enseñar una disciplina y ahí comenzamos a enseñar cómo ser conscientes de ellos a pesar de las dificultades que nuestros estudiantes tenían para “transformar” el conocimiento erudito (historia investigada) en conocimiento enseñable (historia enseñada). Había que desechar la representación de “bajar los contenidos a la escuela” y de cierta desvalorización incorporada en que enseñar historia en la escuela ocupaba una jerarquía inferior a enseñar la disciplina en las aulas universitarias e, incluso, una jerarquización negativa entre ser profesor e investigador. Por eso, uno de los propósitos de la Cátedra fue intentar discernir algunas de las dificultades que se plantean para la enseñanza de la historia, haciendo hincapié inicialmente en los contenidos disciplinares ya que entendimos que era el sostén de la formación inicial para los estudiantes que cursaban la Cátedra de Didáctica y Práctica.

En la compleja y desarticulada conexión entre historia investigada e historia enseñada es donde situamos la formación de profesorado, entendiendo que esa es la primera transformación que los futuros profesores deben realizar al pensar en enseñar una historia abierta al uso público ¿Qué Historia enseñar? ¿Cuáles son los sentidos de esa enseñanza? ¿A quiénes se interpela al enseñar

estos contenidos escolares? (Bazán y Zuppa, 2013, p. 65). Esta transformación las investigaciones de Shulman sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido nos aportaba nuevas herramientas:

(...) representa la mezcla de contenido y pedagogía para entender cómo conceptos, temas o problemas se organizan, representan y adaptan para enseñar a estudiantes con diversos intereses y habilidades. [Es] la especial amalgama de contenidos de la disciplina y didáctica que es exclusiva de los profesores, su propia y particular forma de conocimiento profesional. (Shulman, 1987, p. 8)

El autor propuso que la persona que se dedica a la docencia tiene un conocimiento base que, al menos, incluye siete categorías: el conocimiento del contenido, de lo pedagógico general, de lo curricular, de lo pedagógico del contenido, de los aprendices y sus características, de los contextos educativos y de los fines educativos. Para 1990, estas categorías son redefinidas por Pamela Grossman (1990) en cuatro áreas generales: el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento del contexto.

Al mismo tiempo, los integrantes de la Cátedra formamos el grupo de investigaciones en Didáctica (GIEDHiCS) y que, a través del desarrollo de nuestros proyectos de investigación, pretendemos identificar, categorizar y abordar problemas de la Historia y las Ciencias Sociales como así también de la Didáctica Específica, reconociendo como categorías centrales las de: “conocimiento didáctico del contenido” y “acción y razonamiento pedagógicos” (Shulman, 1987), en un interés por identificar el grado de dificultad con que los estudiantes avanzados y docentes noveles ponen en juego el dominio de la disciplina y la transformación de los contenidos en representaciones pedagógicas. En nuestro recorrido, fuimos sumando otras categorías que eran necesarias en nuestro mapa conceptual: pensamiento histórico y justicia curricular.

Por esta preocupación por la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, fuimos tomando decisiones didácticas o giros para poder formar docentes que sean capaces de entender la realidad educativa, pero también ser capaces de afrontar modos diversos de prestar ayuda contingente (proporcionada, adecuada, pertinente) y situada a los estudiantes para la realización de aprendizajes significativos. Partiendo tanto desde las perspectivas de la enseñanza como del aprendizaje nuestra intención fue la de trabajar en las conexiones entre los contenidos disciplinares y el conocimiento didáctico de los contenidos, con

la idea de generar, desde el ámbito universitario, una indagación concreta y fundada en el ámbito de las didácticas específicas.

Con este giro inicial, pretendimos avanzar hacia la relación existente entre la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte del profesor, las relaciones de esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los estudiantes; reconociendo que contenidos disciplinares y didácticos no deberían configurarse por tanto como campos separados, sino entrelazados.

Segundo Giro. Giro afectivo y narraciones. Pasar a ver la clase desde los ojos del estudiante a los ojos del profesor

Entre el diario de clase, grupos de reflexión y registros narrativos promovimos que los futuros profesores pudieran expresar y poner en palabras sus modos de aprender, sus emociones al enseñar en la búsqueda de incluir las emociones en la formación docente. Este giro se propuso sumar a la formación disciplinar opciones para sensibilizar a esos futuros docentes, para reconocerse vitalmente en ese recorrido que los ponía finalmente en el lugar del profesor y en pensarse junto a sus futuros estudiantes. La historia es narración, la enseñanza de la historia precisa de la narración y entonces, en este giro, invitamos a los estudiantes a narrar sobre sí mismos.

Desde el 2010 al 2019, solicitamos la realización de diarios de clase como instrumento que nos posibilitara observar, a partir de las reflexiones y deliberaciones críticas de la propia práctica, las opciones para realizar ajustes y cambios en el desarrollo de sus propias clases, que modificaran algunas decisiones tomadas a la hora de diseñar próximas clases. Con la implementación del diario de clase como metodología narrativa, se propuso que los estudiantes tomaran conciencia de su propia práctica, fortalecieran la reflexión y la escritura con la finalidad de tomar decisiones didácticas que los involucrara personal y profesionalmente.

La pandemia nos atravesó existencialmente, durante el año 2020-2021, desde la Cátedra llevamos a cabo una estrategia de innovación y adaptación que se ha transformado en un instrumento para investigación sobre la formación docente: la producción de registros narrativos digitales. El contexto de pandemia imprimió una urgencia que nos obligó a buscar alternativas, pero que rápidamente se mostraron como dispositivos potentes para registrar subjetividades y que reflejan modos de sentir, de percibir, de posicionarse ante

el mundo por parte de los futuros profesores². Reemplazamos los diarios de clase por los registros narrativos audiovisuales que se convirtieron en insumo para nuestras investigaciones (grupo GIEDHiCS) sobre formación de profesores y profesoras en historia para el nivel secundario.

Desde la perspectiva post-cualitativa de investigación educativa (Hernández-Revelles, 2019), el registro narrativo audiovisual se convirtió en “dispositivo de autorreflexión”. En tanto instrumento de investigación, posibilitó la reflexión acerca de las “experiencias de aprender, de la toma de conciencia” acerca del tránsito entre ser estudiante a ser profesor y como posibilitador de “análisis detallado de saberes” que constituyen el ser profesor y finalmente explicita la “impronta específica de la formación disciplinar” en esa “metamorfosis” del ser docente. A partir de estas dimensiones, pudimos reconocer componentes no registrados en otros instrumentos que habíamos generado antes de la pandemia. En este trabajo, presentamos conclusiones abreviadas del análisis de quince registros narrativos de la cohorte 2020-2021, a partir de los cuales pudimos reconocer saberes que se combinan con los aprendizajes disciplinares obtenidos durante la carrera.

Los registros digitales se solicitaron como un instrumento de evaluación para prácticas docentes en la cátedra. Nos aportaron información sobre los problemas centrales: ¿Cómo aprende un profesor en Historia? ¿Cuáles son las experiencias de aprendizaje que recupera un futuro profesor? ¿De dónde provinieron los aprendizajes que forman a un profesor?

Los registros reflexivos son analizados desde la perspectiva post-cualitativa en los que “La centralidad ya no está en la subjetividad de quien da cuenta de su experiencia, sino en las relaciones que la posibilitan” (Hernández-Revelles, 2019, p. 28). En las relaciones pedagógicas de la escuela

(...) los afectos aparecen, se producen, acontecen, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos). Este encuentro no se puede predecir ni utilizar como atajo para aprender de ciertos dispositivos culturales, este encuentro emerge. (Hernández-Hernández, 2018, p. 115).

En cuanto al contenido de los registros, nos interesa interpretar ¿qué moviliza a estos futuros docentes? ¿Qué recorridos vitales son reconocidos como valiosos para el próximo y futuro ejercicio de la docencia? Entendemos que

² Utilizamos el género masculino para referirnos a los/las docentes y estudiantes, reconociendo la diversidad de género y su necesaria inclusión.

No hay transformación de las estructuras sin acción transformadora, es decir, sin acción política, y la acción política es un asunto de afectos y de deseos colectivos: los movimientos de poder (deseantes) determinados (afectivamente) a orientarse en un cierto sentido y a cumplir ciertas cosas para hacer o cambiar de una cierta manera sus marcos comunes. (Lordon, 2018, p. 14)

De los registros analizados, se observa que los estudiantes tienen escaso ejercicio de hacer una mirada afectiva acerca de su recorrido académico, pero a la vez nos dieron algunas pautas para el análisis y emergieron las siguientes cuestiones a profundizar:

1. Biografía educativa de los futuros profesores.
2. Espacios no institucionalizados y experiencias de aprendizaje.
3. Autopercepción como futuros docentes de historia en el nivel secundario.
4. Incidentes biográficos relacionados con la elección de la carrera.
5. Experiencias docentes previas a la graduación.
6. Horizontes culturales, políticos, estéticos, sociocomunitarios y deportivos que se combinan con la elección de ser profesores en historia.

Desde la formación de profesorado, nos encaminamos en el reconocimiento de la heterogeneidad de estudiantes y al desafío de cómo formar en aulas universitarias heterogéneas a los futuros profesores de aulas heterogéneas. Descubrir las relaciones entre intelecto, emotividad, deseos e ideales será un desafío para esos futuros profesores como debería serlo en el aula de formación. En aquellos registros en los que los estudiantes no pudieron expresar esa conexión, es posible que aún no hayan podido encontrar la vinculación, ni identificar los obstáculos que aún no les permite reconocer que el paso de estudiante a profesor no es un salto al abismo, sino que es un paso más de su formación que imbrica formación profesional más experiencias vitales.

Tercer Giro. Entre la pospandemia y la inteligencia artificial, el sentido de enseñar historia en la escuela hoy

El tercer giro que entrelaza el itinerario que presentamos es la necesidad de mirar al futuro, de encontrar sentidos en la enseñanza de la historia a los jóvenes. La pandemia nos desafió y como toda crisis fue una oportunidad que evaluamos en espacios de intercambio con colegas. Nos preguntamos: ¿Qué

historia enseñar y para qué? Son parte de nuestras preguntas esenciales y nos interesa repensarlas asociadas con sus preguntas complementarias del cómo y el para quiénes enseñamos.

En este tercer giro, nos interesa recorrer los siguientes ejes:

- a) El imperativo de la inclusión ante la desigualdad creciente.
- b) Desde la historia como disciplina a la historia escolar.
- c) Del entretejido forma-contenido como producción creativa.
- d) Pensamiento histórico y tecnoconocimiento como horizontes de justicia social.

El regreso a las clases presenciales en 2022 nos mostró una ruptura en las rutinas escolares previas a la pandemia y acentuó otros modos de acceder al conocimiento. Seguramente conoceremos estudios próximamente sobre algunas de estas variables. A esto sumamos que, en 2023, la inteligencia artificial tensiona a quienes formamos docentes ya que, como toda innovación tecnológica, nos posiciona como aliados incondicionales, enemigos temerosos o usuarios críticos.

Sin embargo, el acceso a la tecnología y la educación en su uso consciente y crítico es una de las brechas más acuciantes en estos tiempos. El acceso no igualitario y el entrenamiento en un uso consciente marcan puntos de la desigualdad creciente que va más allá del aula de historia, pero que nos informan acerca de quiénes son nuestros estudiantes y desde dónde pensar el para qué enseñar. Aquí toma fuerza el reconocimiento de la importancia de enseñar Historia como posibilidad de formar ciudadanía, ciudadanía de alta intensidad (O'Donnell, 2006). En esta situación, se vuelve necesario un profesor, una persona que no acepte que todo da igual, que está todo perdido, que la escuela es innecesaria. Queda expuesta la necesidad de la articulación entre pensamiento “histórico y justicia curricular” que proponen y entienden la enseñanza de la historia en su dimensión de conocimiento sustantivo, experiencial y vital en el aprendizaje de las y los jóvenes. Más que una categoría conceptual es un eje estructurante que, como tal, articula porque da sentido a la enseñanza. Según Torres Santomé, referirse a la justicia curricular implica

(...) considerar las necesidades del presente para seguidamente analizar críticamente los contenidos de las disciplinas y las propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se pretende educar y preparar para la vida a las nuevas generaciones; meta que lógicamente, preocupa a aquel profesorado comprometido con el empoderamiento de los colectivos

sociales más desfavorecidos y, por tanto, con la construcción del mundo mejor y más justo. (Torres Santomé, 2011, p. 12).

Por tanto, en este tercer giro, nos pensamos y pensamos a los futuros profesores de Historia como mediadores para interpelar cuestiones de desigualdad, carencias y manipulaciones en las políticas de reconocimiento, en temas de redistribución y de participación democráticas. Recuperamos lo que planteaba Guillermo O'Donnell (2006), uno de los politólogos argentinos más reconocidos a nivel internacional, que advertía desde hace tiempo sobre la necesidad de evitar lo que llama “la muerte lenta de la democracia”, un proceso de degradación molecular del sistema inducido por el progresivo deterioro institucional, la deslegitimación de la política y la oclusión de derechos básicos que constituyen a los individuos en ciudadanos. La “ciudadanía de baja intensidad” es, a su juicio, el peligro que enfrentan los regímenes democráticos de América Latina y requiere, para su superación, de un programa de expansión de esa ciudadanía hacia dimensiones que pongan nuevamente en valor derechos sociales y civiles constitutivos del propio sistema.

Ahora vivimos en una democracia con derechos políticos, derechos civiles muy retaceados y derechos sociales que retrocedieron brutalmente, es decir que es una democracia de régimen, pero con una ciudadanía de baja intensidad que plantea gravísimos peligros para el futuro del sistema. (O'Donnell, 2006)

Entonces, algunas preguntas se suman a las que hemos planteado en este itinerario: ¿Podemos generar ambientes de estudio para demostrar que tenemos algo allí que guarda interés y espera ser descubierto por los jóvenes de la escuela pública? ¿Seremos constructores de futuros colectivos desde la disciplina que enseñamos? ¿Estamos dispuestos a formar docentes que no profundicen las desigualdades de origen?

De este modo, la historia enseñada se torna en otro recorrido por el conocimiento, en un recorrido que está vigilado por el docente, pero que no sigue la reconstrucción de la disciplina, o al menos no en todo el recorrido del proceso. Serán grandes problemas, grandes ejes, grandes temas que conecten presente y pasado. Predominará la selección, la narración, los soportes multitextuales que confluyan, entonces, en la unión entre forma y contenido. En este intersticio estamos al escribir este trabajo para participar en el dossier sobre formación docente. Es posible que la crisis producida por la pandemia aún nos permita estar a tiempo para salir del loop (volver a empezar por el mismo camino y no salir nunca de allí). Es posible aún romper el circuito de la

injusticia, la indiferencia social, el para qué enseñar historia es claro, es hoy, es cada día. Los horizontes de futuro están aquí, preferimos pensar nuestro tiempo como una yuxtaposición de pasado-presente-futuro.

Algunas ideas a desarrollar:

- Convocar a equipos multidisciplinares de docentes de universidad-institutos y escuelas para producir materiales.
- Reforzar la formación continua para una escuela inclusiva y transformadora, no reproductora ni de contenidos ni de desigualdades.
- Enseñar a pensar históricamente desde problemas reales.
- Invertir en tecnología y formación docente para guiar el tecnoconocimiento.
- Proponer reconstrucciones narrativas multitextuales, multidimensionales que rompan la linealidad de acceso, así como la linealidad temporoespacial. Apertura a las dimensiones del pensamiento histórico.

Cuando pensamos en la formación de los futuros egresados en Historia y Ciencias Sociales, tenemos claro que debe ser atendiendo a las urgencias que nos rodean. Y es necesario que esto ocurra para que el docente pueda dialogar e interpelar a los jóvenes y colaborar en la concientización y educación de ciudadanías. Es por eso que nos planteamos las conexiones entre para qué aprender historia y qué historia aprender y cómo enseñarla.

Hemos puesto nuestra atención como formadores/as de futuros/as profesores/as en Historia al enlace entre sujetos educativos, la interacción en el aula y la circulación de saberes y, para ello, es necesario atender a esa “historia urgente”, que nos sugiere el ejercicio metodológico de poner en diálogo a los/las protagonistas de la enseñanza y del aprendizaje: sujetos que aprenden, sujetos que enseñan e historia, entendida como “vínculo cultural y sentido de trabajo cotidiano en las aulas” (Bazán, 2019). El desafío de proponer historias urgentes como ejercicio metodológico en la formación del profesorado tiene la intención de que los/las futuros/as profesores/as puedan generar en sus aulas procesos disruptivos que inviten a reinterpretar el presente, teniendo en cuenta narrativas del pasado que no son visibilizadas, que fueron olvidadas y que hoy se tornan necesarias.

En este itinerario representado en tres situaciones que denominamos giros confluyen años de trabajo colectivo desde la Cátedra de Didáctica Especial y

Práctica Docente del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desde la atención al conocimiento didáctico del contenido, pasando por la experiencia de vida como componente de la formación hasta el compromiso de ser creadores de sentidos y futuros, presentamos aquí nuestro propio itinerario, seguramente con más deudas que logros, pero con la plena conciencia de reconocer la responsabilidad ética y política que implica formar profesores en Historia en los contextos actuales.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Bazán, S.A. y Zuppa, S.A. (2013). El conocimiento didáctico puesto en práctica. Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia. *Revista de Educación* 6, pp. 57-74. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_edu
- Bazán, S. y Zuppa, S. (2016). El conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial del profesorado en Historia. Relato grupal de una investigación en las primeras prácticas de aula. *Revista de Educación* 9, pp. 225-239.
- Bazán, S.A. (2019). Historia urgente para ciudadanías mestizas. En Funes, G y Jara, M.A. *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos* (pp. 199-212). Educo, Editorial Universitaria del Comahue.
- Dalongeville, A. (2001). *Desafíos en didáctica de la historia: aportes europeos y nuevas perspectivas*. Manzanillo- Congreso del Consejo Mexicano (COMIE). Recuperado de: <https://situationsproblemes.com/2019/03/01/desafios-en-didactica-de-la-historia-aportes-europeos-y-nuevas-perspectivas/>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. Teachers College Pr.
- Hernández-Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *Revista Digital do LAV – Santa María*, vol. 11, n. 2, pp. 103-129.

- Hernández-Hernández, F. y Revelles, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI* 37(2), pp. 21- 48.
- Jara, M., Bazán, S. y Zuppa, S. (2019). La Formación del Profesorado en Historia. Tensiones entre el pensamiento histórico y el pensamiento didáctico. Un estudio comparado. En Hortas, M.J., Dias, A. y de Alba, N. *Enseñar y Aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 806-816). Recuperado de: <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2020/03/e->
- London, F. (2018). *La sociedad de los afectos. Por un estructuralismo de las pasiones*. Adriana Hidalgo Editora.
- O'Donnell, G. (2006). *La ciudadanía de baja intensidad es un peligro para la democracia*. Recuperado de: https://archivo.lacapital.com.ar/2006/02/26/economia/noticia_272583.shtml
- Pagés, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En García Santamaría, T. *Un currículum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI: qué contenidos y para qué*. (pp. 187-208). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Plá, S. (2020). Educación histórica en la escuela pandémica: Hacia una pedagogía de la emergencia. *Clío & Asociados* (31), pp. 8-20.
- Rüssen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la competencia moral. *Propuesta Educativa* n° 7, pp. 27-36.
- Rüssen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Boock.
- Saiz Serrano, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales* (52), pp. 87-101.
- Shulman, L. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard Educational Review* 57, 1, pp. 1-22.
- Souto, M. (2006). Repensando la formación: cuestionamiento y elaboraciones. *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo* n°1, pp. 51-72. En: Anijovich, R., Cappelletti, M. y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.

Topolsky, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la Historia. En Carretero, M. y Voss, J.F. *Aprender y pensar la historia* (pp. 101-120). Amorrortu.

Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura*. Morata.

Wasserman, S. (2006). *El estudio de caso como método de enseñanza*. Amorrortu.