

# RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

Nº22 - Mayo 2023



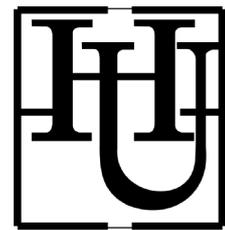


# RESEÑAS

## de Enseñanza de la Historia

ISSN 2796-9304

N° 22 - Mayo 2023



APEHUN

Asociación de Profesores de  
la Enseñanza de la Historia de  
Universidades Nacionales

# RESEÑAS

## de Enseñanza de la Historia

N° 22  
Mayo 2023

Reseñas es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y autoras y no reflejan necesariamente la opinión del Comité Académico de la revista. Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa. Formato digital  
ISSN 2796-9304

### COMITÉ ACADÉMICO

*Ivo Mattozzi*

Libera Università di Bolsano

*Selva Guimarães Fonseca*

Universidad Federal de Uberlandia

*Didier Cariou*

Université de Bretagne Occidentale

*Antoni Santisteban*

Universidad Autónoma de Barcelona

*Nelson Vásquez Lara*

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

*Sandra Rodríguez Ávila*

Universidad Pedagógica Nacional

*Sebastián Plá*

Universidad Nacional Autónoma de México

*Liliana Bravo Pemjan*

Universidad Alberto Hurtado

*Sonia Regina Miranda*

Universidad Federal de Juiz de Fora

*Augusta Valle Taimán*

Pontificia Universidad Católica del Perú

*Beatriz Aisenberg*

Universidad de Buenos Aires

*María Elina Tejerina*

Universidad Nacional de Salta

*Marta Barbieri*

Universidad Nacional de Tucumán

*Miguel Ángel Jara*

Universidad Nacional del Comahue

*Isabelino Siede*

Universidad Nacional de la Plata  
Universidad Nacional Patagonia Austral

*María Celeste Cerdá*

Universidad Nacional de Córdoba

*Mariela Coudannes*

Universidad Nacional del Litoral

*Sonia Bazán*

Universidad Nacional de Mar del Plata

*María Paula González*

Universidad Nacional de General Sarmiento

*Beatriz Angelini*

Universidad Nacional de Río Cuarto

*Gisela Andrade*

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de Quilmes

### CONSEJO EDITORIAL

#### **Coordinadora**

*Graciela Funes*

Universidad Nacional del Comahue

#### **Gestión de recursos**

*Cristina Angelini*

Universidad Nacional de Río Cuarto

#### **Gestión de contenido**

*Alcira Alurralde*

Universidad Nacional de Tucumán

*Susana Ferreyra*

Universidad Nacional de Córdoba

#### **Edición y corrección de textos**

*Carina Correa*

#### **Maquetación y edición**

*Dolores González Montbrun*

#### **Gestión de redes y comunicación virtual**

*Gerardo Añahual*

# Sumario

## I. PRESENTACIÓN DEL N° 22 de RESEÑAS.....7

## II. ARTÍCULOS

Los problemas sociales en los diseños curriculares de Río Negro y Neuquén en el área de las ciencias sociales y humanas.....11

**Gerardo Raul Añahual, Erwin Saúl Parra, Miguel Ángel Jara**

(Universidad Nacional del Comahue)

De la clase de consulta al taller de acompañamiento: experiencia en el ciclo básico universitario.....27

**Olga Sulca y Sergio Carrizo**

(Universidad Nacional de Tucumán)

## III. DOSSIER: Las prácticas de la enseñanza de la historia en la formación inicial: planes y propuesta de formación, relaciones entre las instituciones, los lugares de la enseñanza

Presentación del dossier.....44

**Ana María Cudmani y Víctor Amado Salto**

(Universidades Nacionales de Tucumán y del Comahue)

La Didáctica de la Historia entre viejas disputas y nuevos desafíos. Una propuesta de materiales para la enseñanza en la formación docente inicial.....49

**María Celeste Cerdá**

(Universidad Nacional de Córdoba)

Prácticas de la enseñanza de la Historia. Memorias docentes: narraciones y vivencias en pasado y presente.....66

**Verónica del Pilar Huerga, María Laura Sena, Ana María Cudmani, Constanza del Valle Peralta**

(Universidad Nacional de Tucumán)

Itinerarios en la formación inicial para el nivel secundario. Los sentidos de formar docentes en Historia en contextos de ciudadanías de baja intensidad.....88

**Sonia Bazán y Silvia Zuppa**

(Universidad Nacional de Mar del Plata)

¿Qué nos pasa en las prácticas de formación del profesorado en historia?.....102

**Víctor Salto**

(Universidad Nacional del Comahue)

A un paso de ser profesores... Practicantes reflexionan sobre la formación, la experiencia y las finalidades de la enseñanza en la Universidad Nacional del Litoral.....120

**Mariela Coudannes Aguirre, Carlos Marcelo Andelique, María Clara Ruiz**

(Universidad Nacional del Litoral)

Para qué enseñar historia en tiempos de emergencia sanitaria y virtualización de la educación. Nuevas respuestas a una vieja pregunta.....138

**María Cristina Garriga, Viviana Pappier, Virginia Cuesta, Cecilia Linare y Milagros Rocha**

(Universidad Nacional de La Plata)

La ejercitación de la clase escolar de Historia en la formación inicial del profesorado.....154

**María Virginia Mazzón y Virginia Tano**

(Universidad Nacional del Comahue)

## IV. ENTREVISTA

Entrevista a la Prof. Betina Olivero *Interpelando las prácticas de la formación de profesorado en la Universidad Nacional de Río Cuarto*.....164

Por **Silvina Miskovski**

(Universidad Nacional de Río Cuarto)

## V. RESEÑAS

*La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes*. De: **Adriana García y Natalia Naciff** (Coord.).....172

Por **Adriana García**

(Universidad Nacional de Cuyo)

# I. PRESENTACIÓN

# Presentación

APEHUN (Asociación de Profesores de Historia de Universidades Nacionales) presenta su *RESEÑAS* N°22, y como siempre, publica con criterio de acceso abierto y de libre disponibilidad los contenidos científicos y académicos, ya que la producción de conocimientos es un bien público que se despliega en universidades, sistemas educativos, pueblos y comunidades.

En tiempos de pospandemia, es importante reconocer los “peligros ocultos” que el COVID-19 ha puesto de manifestación de manera nítida en todos los órdenes de la vida educativa, social y política, donde la mercantilización y el lucro en la educación son dinámicas cada vez más poderosas y se materializan en los currículos y planes de estudio y la estandarización de la enseñanza, las desigualdades en las estructuras y recursos económicos, laborales, de vivienda, salud. También hay preocupaciones epistemológicas, sobre qué conocimientos y formas de conocer tienen que considerarse importantes, en muchas sociedades los docentes están nuevamente sujetos a sospecha y control ideológico (Apple, 2022).

Los peligros se visibilizan cuando se realiza investigación e innovación educativa en terreno, que permite mirar regularidades y diferencias, con la cooperación intelectual que se genera en las redes profesoras y estudiantiles, en el trabajo conjunto que apuesta a una historia y su enseñanza articulada con los problemas del presente.

En este número encontrarán propuestas y experiencias elaboradas en el marco de espacios de investigación, formación y enseñanzas de la historia en instituciones universitarias y de la educación secundaria.

En la sección ARTÍCULOS, presentamos dos trabajos que provienen de la relación investigación y enseñanza en instituciones educativas secundarias y universitarias.

Desde la Universidad Nacional del Comahue **Gerardo Raul Añahual, Erwin Saúl Parra, Miguel Ángel Jara** convocan a leer Los problemas sociales en los diseños curriculares de Río Negro y Neuquén en el área de las ciencias sociales y humanas.

**Olga Sulca y Sergio Carrizo**, docentes de la Universidad Nacional de Tucumán, escriben: De la clase de consulta al taller de acompañamiento: experiencia en el ciclo básico universitario.

El DOSSIER TEMÁTICO: *LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN INICIAL: planes y propuestas de formación, relaciones entre las instituciones, los lugares de la enseñanza*, es presentado por sus coordinadores **Víctor Salto y Ana María Cudmani** de las Universidades Nacionales del Comahue y Tucumán y consta de seis artículos:

La Didáctica de la Historia entre viejas disputas y nuevos desafíos. Una propuesta de materiales para la enseñanza en la formación docente inicial, por **María Celeste Cerdá**. Universidad Nacional de Córdoba.

**Sonia Bazán y Silvia Zuppa** de la Universidad Nacional de Mar del Plata, escriben: Itinerarios en la formación inicial para el nivel secundario. Los sentidos de formar docentes en Historia en contextos de ciudadanías de baja intensidad.

**Víctor Salto**, desde la Universidad Nacional del Comahue, titula su artículo: ¿Qué nos pasa en las prácticas de formación del profesorado en historia? **María Virginia Mazzón y Virginia Tano**, desde la misma Universidad, presentan el texto: La ejercitación de la clase escolar de Historia en la formación inicial del profesorado.

Para qué enseñar historia en tiempos de emergencia sanitaria y virtualización de la educación. Nuevas respuestas a una vieja pregunta: es la propuesta de **María Cristina Garriga, Viviana Pappier, Virginia Cuesta, Cecilia Linare y Milagros Rocha** de la Universidad Nacional de La Plata.

**Verónica Huerga, Laura Sena, Ana Cudmani y Constanza Peralta**, de la Universidad Nacional de Tucumán, nos comparten: Prácticas de la enseñanza de la Historia. Memorias docentes: narraciones y vivencias en pasado y presente.

A un paso de ser profesores... Practicantes reflexionan sobre la formación, la experiencia y las finalidades de la enseñanza en la Universidad Nacional del Litoral, nos ofrecen **Mariela Coudannes Aguirre, Carlos Marcelo Andelique y María Clara Ruiz**, de esa Universidad.

En la Sección ENTREVISTAS, **Silvina Miskovski** de la Universidad Nacional de Río Cuarto, dialoga con Betiana Olivero: Interpelando las prácticas de la formación de profesorado en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

La Sección RESEÑAS presenta una re-lectura que **Adriana García** realiza de la compilación en la cual participó con Natalia Naciff titulada: La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes. Editada en este año en Mendoza.

Les invitamos a leer y reflexionar entre todes, con la convicción de que en el trabajo colectivo se acuerdan los caminos a seguir para enfrentar los desafíos pospandémicos.

**Consejo Editorial**

Mayo 2023

Apple, M. (2022). Peligros ocultos: COVID-19, mercantilización y pérdida de la perspectiva crítica en educación. *Polifonías Revista de Educación* N° 21, Año VII, pp. 19-31. Recuperado de: <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1127>

## II. ARTÍCULOS

# Los problemas sociales en los diseños curriculares de Río Negro y Neuquén en el área de las ciencias sociales y humanas

*Gerardo Raúl Añahual\**  
*Erwin Saúl Parra\*\**  
*Miguel Ángel Jara\*\*\**

\*

Universidad Nacional  
del Comahue, Argentina.  
sherar88@gmail.com

\*\*

Universidad Nacional del  
Comahue, Argentina.  
parraerwin@hotmail.com

\*\*\*

Universidad Nacional del  
Comahue, Argentina.  
mianjara@gmail.com

## Resumen

La investigación que se lleva a cabo, desde un enfoque cualitativo, se inscribe en un proceso de interpretación crítica de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje del conocimiento social en la escuela secundaria de dos provincias de la Norpatagonia Argentina: Neuquén y Río Negro. Jurisdicciones que recientemente han elaborado nuevos diseños curriculares en los que se puede evidenciar innovaciones y actualizaciones epistemológicas y metodológicas para introducir los problemas sociales, como criterio de organización de los contenidos escolares, desde una perspectiva interdisciplinaria. En este marco, a partir de la información obtenida de un cuestionario se describen, comparan y analizan los diseños curriculares de ambas provincias con relación a los problemas sociales en el área de las ciencias sociales y humanas para establecer relaciones entre las perspectivas teóricas y los enfoques didácticos que orientan las prácticas del profesorado en el tratamiento de los problemas sociales.

**Palabras clave:** problemas sociales, enseñanza, currículo, ciencias sociales, interdisciplinariedad.

## *Social problems in the curricular designs of Río Negro and Neuquén in the area of social and human sciences*

### **Abstract**

*The investigation that we are carrying out, from a qualitative approach, is part of a process of critical interpretation of teaching practices and social knowledge learning in the secondary school of the provinces of Norpatagonia Argentina: Neuquén and Río Negro. Jurisdictions that have recently developed new curricular designs in which innovations and epistemological and methodological updates can be highlighted to introduce social*

RESEÑAS N° 22

AÑO 2023

[pp. 11 – 26]

Recibido: 14/11/2022

Aceptado: 29/03/2023

ISSN 2796-9304

*problems, as a criterion for organizing school contents, from an interdisciplinary perspective. In this framework, based on the information obtained from a questionnaire, it is described, compared and analyzed the curricular designs of both provinces in relation to social problems in the area of social and human sciences to establish relationships between theoretical perspectives and didactic approaches that guide the practices of teachers in the treatment of social problems.*

**Keywords:** social problems, teaching, curriculum, social sciences, interdisciplinarity.

## **Introducción**

En este artículo, se presenta el análisis de los datos obtenidos a partir de un cuestionario realizado en el marco del proyecto de investigación que estamos llevando adelante desde el año 2021, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue. Se trata de una investigación interesada en conocer sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales. El objetivo se centra en identificar y analizar el tratamiento que realiza el profesorado de Ciencias Sociales y Humanas de los problemas sociales y de qué modo estos pueden contribuir al desarrollo del pensamiento social, crítico y democrático en el estudiantado de instituciones educativas públicas de Río Negro y de Neuquén. El instrumento ha sido trabajado con profesoras y profesores de escuelas secundarias de diferentes localidades de ambas provincias, con la finalidad de identificar las perspectivas teóricas y los enfoques didácticos que orientan las prácticas del profesorado en el tratamiento de los problemas sociales.

## **Los problemas sociales como objeto de estudio y de investigación**

En el campo educativo y en el de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia en particular, los problemas sociales como objeto de estudio y de enseñanza tienen una larga tradición (Funes, 2011; Funes y Jara, 2015) y han configurado tradiciones de larga duración en cuanto al tratamiento de problemas sociales en la enseñanza del área, particularmente en Historia y Geografía, constituyéndose en orientadora de las prácticas docentes, fundamentalmente en la escuela primaria y, en menor medida, en la educación secundaria, dada

la impronta disciplinar de las asignaturas en el currículo (Barco, 2016). Dos de las tradiciones que más impacto han tenido en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, al menos en el ámbito Iberoamericano, han sido la anglosajona Problemas Sociales Relevantes (PSR) y la francófona Cuestiones Socialmente Vivas (CSV) que, desde la teoría crítica, han instalado la necesidad de organizar la enseñanza y el aprendizaje a partir de problemas sociales (Santisteban, 2019). Estas perspectivas nos desafían a pensar en enseñanzas que trasciendan las lógicas disciplinares para fortalecer un diálogo interdisciplinar (Jara, 2020b) de manera que, procure un tratamiento integral y contextualizado de los problemas sociales, que recuperen experiencias y prácticas sociales con el horizonte puesto en educar para un pensamiento crítico y reflexivo del mundo que habitamos.

Abordar problemas sociales implica pensar en tiempos y territorios con diversidad de actores sociales, en la que se manifiestan intereses antagónicos que se expresan a escala glocal. Entre las perspectivas en las que podemos identificar diversidad de problemas sociales se pueden mencionar, entre otras, la democracia, los derechos humanos, la interculturalidad, el género, los pueblos originarios, los ambientales, las migraciones, el discurso del odio y la colonialidad del saber, que los nuevos diseños curriculares de las provincias de la Norpatagonia han incorporado como principios epistemológicos y contenidos para la enseñanza.

En la región, encontramos algunas investigaciones (Jara, 2021c; Parra y Remolcoy, 2022) que dan cuenta de las motivaciones que lleva al profesorado a abordar los problemas sociales con la finalidad de promover una educación de ciudadanías críticas y participativas, así como también, de las dificultades con las que se encuentran al enseñarlos. Como sostiene Jara (2021c), refiriéndose a la Educación Ciudadana (ED)

En relación al profesorado, nuestras investigaciones nos indican que la formación inicial ha sido escasa y hasta nula con relación al conocimiento de la EC, lo que conlleva cierta dificultad en su tratamiento, aun así, una parte del profesorado indica que aborda problemas o conflictos sociales candentes en sus clases y otro tanto manifiesta que algunos de los temas son muy controversiales, si se consideran las experiencias vitales de algunos estudiantes y las familias. (Jara, 2021, p. 18)

En la región, la investigación, la enseñanza y la formación desde los problemas sociales con perspectiva interdisciplinar es escasa, de allí que resulta relevante iniciar una línea de investigación, en torno a este problema, de

manera que contribuya a conocer para ofrecer oportunidades en la enseñanza y la formación en el área de las ciencias sociales y humanas.

### **Los nuevos documentos curriculares: organización, perspectivas epistemológicas y los problemas sociales**

Para analizar los diseños curriculares del área de las Ciencias Sociales y Humanas en la Norpatagonia argentina, debemos mencionar que estos documentos han sido elaborados recientemente e implicaron un gran cambio en la organización escolar y en las áreas de conocimientos en tanto se ha incorporado la perspectiva interdisciplinar como principio epistemológico. A la organización de las disciplinas tradicionales Historia y Geografía se incorporan otras como Antropología, Filosofía, Política y Economía al área de las ciencias sociales y humanas. Esta nueva organización resulta un gran desafío para la tradicional organización de la enseñanza de las disciplinas escolares que integraban el área de las ciencias sociales, ya que ahora se plantean espacios curriculares con otras racionalidades (Jara, 2020a). Como se sostiene en el Diseño Curricular Jurisdiccional de Neuquén [DCJN] (2018):

En este proceso, las disciplinas que tradicionalmente se han considerado Ciencias Sociales en las Escuelas Secundarias (Historia, Geografía, Educación Cívica), se ponen en diálogo interdisciplinario entre ellas e incorporan otras disciplinas (Filosofía, Economía, Ciencias Jurídicas), a la propuesta de un Área que dé cuenta de la necesidad de complejizar los abordajes de la vida social para construir conocimientos holísticos, significativos y emancipatorios. (p. 164)

En el caso Neuquino, luego de un largo proceso de construcción colectiva, no exento de tensiones y conflictos, durante el año 2018 se aprobó el diseño curricular para la escuela secundaria neuquina correspondiente al Ciclo Básico Común (CBC) de dos años de duración y un Interciclo correspondiente al tercer año, de un año de duración. Se establece una organización por áreas de conocimiento escolar desde la perspectiva de los Derechos Humanos, de Género, Intercultural, Ambiental y de Inclusión Educativa e incorpora las nuevas tecnologías, atendiendo a la configuración sociocultural de las nuevas juventudes.

Desde la perspectiva de los Derechos Humanos, se plantea la necesidad de conquistar el carácter decolonial y emancipatorio de los Derechos Humanos, en la búsqueda de abrir la frontera de lo posible para pensar en “otras formas” de

imaginar la sociedad. Se busca que se articulen prácticas educativas de los otros derechos en sentidos culturales de igualdad, reciprocidad y pluriversalidad; poniendo en tensión el orden social que se considera injusto, opresor y genocida. A su vez, se propone reconocer el carácter histórico, desde una escala global y local, de las injusticias que se materializan en conflictos sociales producidos por políticas epistémicas hegemónicas que se traducen en las formas actuales de organización del poder (DCJN, 2018).

Sobre la perspectiva de género, se recuperan los debates en torno a la necesidad de comprender las relaciones sociales dominantes constituidas históricamente. Desde esta perspectiva, se busca problematizar el pensamiento occidental al cual define como androcéntrico y patriarcal, constituyéndose en un sistema político del conocimiento hegemónico. Se impone una forma de saber-poder que se materializa en una sexualidad marcada por la heterosexual de carácter obligatorio que intersectan la raza, la clase, la edad y las territorialidades. Este cuestionamiento se traduce en discutir estos mandatos al recuperar, en las prácticas educativas, el paradigma de la complejidad y las teorías feministas que rompan con las lógicas dicotómicas y binarias. Así, se pretende visibilizar y recuperar aquellas identidades disidentes y que han sido marginadas por el sistema hegemónico, valiéndose de lo que propone la Ley 26.150/06 de Educación Sexual Integral y la imbricación de los cinco ejes estructurantes de la misma en los desarrollos disciplinares e interdisciplinares (DCJN, 2018).

En el caso de la Interculturalidad, se propone a partir de reconocer las otredades, teniendo en cuenta sus saberes, memorias y prácticas no como antagónica a los saberes universales, sino por el contrario, pretende establecer diálogos mutuos y horizontales. Una educación intercultural, por lo tanto, se ubica desde el reconocimiento y elaboración de otros modos de poder, que desafían el saber ser y vivir. Esto habilitaría la posibilidad de construir realidades transculturales e interculturales a partir de diálogos epistémicos. La finalidad última es la construcción de otras ciudadanías plenas, empoderadas y capaces de construir otros mundos posibles. Desde la categoría de ecología de saberes como perspectiva, la interculturalidad es entendida como perspectiva que cuestiona la colonialidad del poder/saber/ser capitalista heteropatriarcal y racista (DCJN, 2018).

La perspectiva ambiental plantea un trabajo interdisciplinar, de diálogos entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales con la finalidad reconceptualizar la naturaleza, la biodiversidad, la materia y la energía, considerando cómo las políticas de Estado impactan en las prácticas sociales, los sentidos culturales

y las economías, poniendo en tensión las lógicas del capital. Como práctica educativa, se plantea trabajar los factores que determinan la degradación del ambiente y cómo esto impacta en los seres vivos. Se pretende una mirada integral que debe tener en cuenta la escala y el contexto, poniendo el foco en lo social, lo político, lo jurídico, la economía y la cultura. En definitiva, se trata de una perspectiva integral del conocimiento, que supere la fragmentación disciplinar, para comprender al ambiente del que los seres humanos son parte (DCJN, 2018).

Desde la perspectiva de la Inclusión Educativa, se propone el reconocimiento e inclusión de los grupos sociales que históricamente han sido subalternizados, entre ellos se menciona: a las mujeres, la niñez, las personas con discapacidad, los pueblos originarios y el colectivo LBGTT. De este modo, el propósito es hacer visible a todos y todas como sujetos de derecho, desnaturalizar prácticas instaladas de segregación, poner en tensión los discursos y estereotipos estigmatizantes con el fin de contribuir al derecho a la educación de calidad para todos y todas (DCJN, 2018).

En el diseño curricular, para el área de las Ciencias Sociales y Humanas se establecen núcleos problemáticos y nudos disciplinares, que recuperan las perspectivas anteriormente planteadas con la finalidad de tensionar las lógicas de poder/saber/ser construidas desde una perspectiva colonial. En los fundamentos del área, la colonialidad interviene como bloque hegemónico que atraviesa las relaciones sociales, las sexualidades, los ámbitos de producción del conocimiento, el trabajo y las estructuras de poder. Se imponen relaciones capitalistas, heteropatriarcales y racistas en el sistema mundo. De allí que la búsqueda de problematizar esta tradición se produce a partir de comprender que existen territorios en disputa y se recupera la existencia de conocimientos que no se circunscriben a la lógica científica, inferiorizando la potencia creativa de los saberes y prácticas sociales. Pensar en un sur epistémico donde las y los sujetos subalternizados problematizan lo naturalizado y construyen, desde sus resistencias y luchas, la posibilidad de buenos vivires en torno al reconocimiento de las otredades interseccionadas, visibilizar multiplicidad de conocimientos y construcciones colectivas que buscan resolver las problemáticas sociales, territoriales, ambientales, políticas y económicas; empoderando subjetividades y comunidades en horizontes emancipadores (DCN, 2018).

Los núcleos problemáticos y los nudos disciplinares se definen en torno a un interrogante, una hipótesis o una cuestión controversial y se contemplan para su abordaje las dimensiones de la realidad: económica, política, social, territorial, histórica y filosófica.

Tanto núcleos como nudos, están estructurados en torno a categorías relevantes dentro de las Ciencias Sociales, Políticas y Económicas desde las cuales se organiza todo el análisis de las problemáticas a lo largo de los años del CBC y el año interciclo. Dichas categorías son transversales a todas las disciplinas del Área su abordaje se profundiza en un entramado de grados crecientes de complejización. (DCN, 2019, pp. 202-203)

El diseño curricular de la provincia de Río Negro data del año 2017 y forma parte de un largo proceso que se inició en el año 2015 a partir de la formación de una Comisión Jurisdiccional Curricular en la que se debatió sobre la nueva escuela secundaria rionegrina, atendiendo al Plan de Estudios (Resoluciones N° 1010/17 y 1011/17) y al Diseño Curricular (Resolución N° 945/17). En este marco, podemos evidenciar una serie de innovaciones y actualizaciones epistemológicas y metodológicas en el área de las Ciencias Sociales y Humanidades. El área está constituida por Historia, Geografía, Política y Ciudadanía, Economía y Filosofía. Se estructuran en espacios denominados construcción de saberes, que se articulan formatos disciplinares e interdisciplinares de primero a quinto año. En el Ciclo Básico (primero y segundo año), el área está conformada por Historia, Geografía, Ciencias Sociales, Taller de Formación Política y Ciudadana, Taller de Economía y Sociedad; y en la Formación General del Ciclo Orientado (tercero, cuarto y quinto año) por Historia, Geografía y Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades, integrados por todas las disciplinas del área, que habilitan el abordaje de problemáticas sociales situadas y contextualizadas (Diseño Curricular de la Nueva Escuela Rionegrina [DCRN], 2017).

En la fundamentación general del área de Ciencias Sociales y Humanidades, se mencionan distintas perspectivas para pensar las asignaturas Historia, Geografía, Ciencias Políticas y Filosofía. Por ejemplo, en Historia se mencionan las perspectivas de Género e Intercultural, la nueva Historia Política, la Historia desde abajo, de la vida cotidiana, la Historia Reciente, la Historia Regional y Local. En el caso de la Geografía, se la entiende como la ciencia del espacio y sus vínculos con las sociedades. Mientras que la Ciencia Política incorpora la perspectiva de sujeto de derecho y reivindicación del sistema democrático. Por último, la Filosofía aporta a ese análisis de prácticas concretas en cuyo tejido reticular de fuerzas o ejercicios de poder, se producen enunciados y visibilidades de un saber inmanente a esas fuerzas (DCRN, 2017).

En cuanto a la organización de contenidos, se definen con referencia a un espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades. En términos generales, se enuncian problemas ambientales y las realidades regionales

latinoamericanas, los procesos extractivos actuales, la movilidad territorial y migraciones, regionalización y relaciones internacionales en América Latina.

Para la organización del Ciclo Básico, los saberes se estructuran en ejes vinculados a las configuraciones sociales locales/regionales/nacionales en perspectiva relacional y comparada desde el poblamiento americano hasta el estudio de las sociedades y las culturas en las primeras décadas del siglo XX. Por otra parte, para el ciclo superior se focaliza en el estudio de las configuraciones sociales y las problemáticas socio-territoriales en los siglos XIX, XX y XXI en Latinoamérica, Argentina y la sociedad global. Se toma como punto de partida la construcción de los Estados nacionales, en tercer año y termina con la comprensión del mapa político actual y sus transformaciones, en quinto año de la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN).

Como sostiene Jara (2020a)

Los contenidos sugeridos en ambos DC se fundan en perspectivas y epistemologías actuales, renovadas y críticas a un pensamiento eurocéntrico. En general no responden a un ordenador temporal clásico de periodización y de ubicación espacial. Se presentan como temas, ejes de saberes y núcleos problemáticos con una impronta local nacional-regional de los s. XX y XIX. (p. 108)

Como anticipáramos, se promueve una lógica distinta de la manera tradicional en la que se organizaba la enseñanza de las disciplinas que integraban el área. En este caso, se brega por un trabajo interdisciplinar en torno a problemas.

### **Los problemas sociales desde la perspectiva del profesorado. Un análisis de los datos**

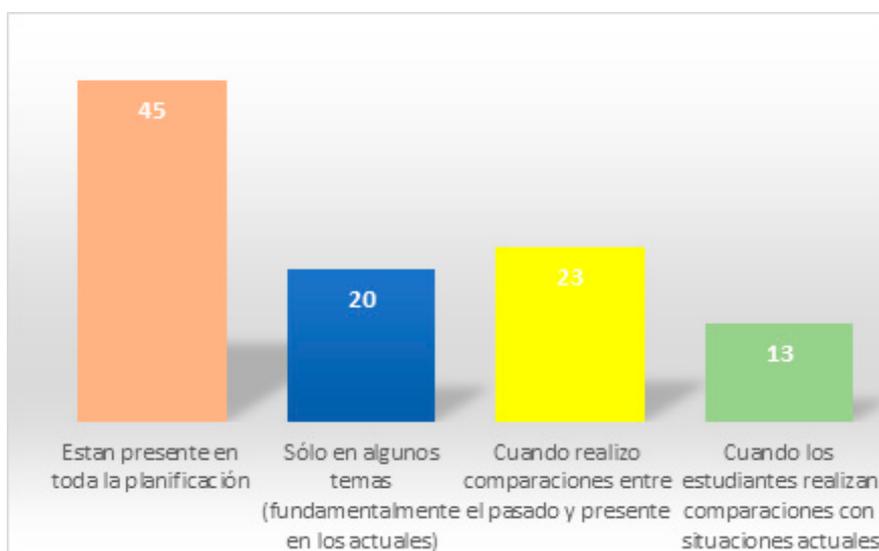
Los datos han sido recabados a partir de la implementación de un cuestionario que hemos llevado adelante durante el año 2021<sup>1</sup>. La estructura del mismo se organizó en tres secciones: datos personales, de formación y

---

<sup>1</sup> El cuestionario fue realizado por el Equipo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas. Debido al contexto de pandemia, fue elaborado a través del Formulario de Google. De forma online, docentes que enseñan ciencias sociales en escuelas secundarias de las provincias de Río Negro y Neuquén nos ofrecieron información y datos en torno a la frecuencia con la que enseñan, a partir de problemas sociales, las perspectivas que atraviesan sus prácticas, las finalidades de enseñanza que orientan la selección de contenidos y la opinión que tienen acerca del conocimiento social que construyen sus estudiantes. Asimismo, hemos indagado en torno a la presencia, en el currículo de su provincia, de contenidos vinculados a los problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinar.

de trabajo; sobre problemas sociales y sobre interdisciplinariedad. Los datos e información nos han permitido una primera aproximación al objetivo de nuestra investigación. En esta ocasión, compartimos el análisis de la información obtenida en la segunda sección, referida a los problemas sociales y su enseñanza en el marco de los nuevos diseños curriculares de Río Negro y Neuquén. Al respecto hemos preguntado, en primer lugar, si incorporan problemas sociales en sus propuestas de enseñanza. El 100% de las y los encuestados respondieron afirmativamente, dato que nos permite afirmar que los problemas sociales están presentes en sus propuestas de enseñanza. La frecuencia de su incorporación (Gráfico N°1), varía de acuerdo a las diversas opciones ofrecidas, 45 participantes consideran que está presente en toda su planificación, 23 cuando realiza comparaciones entre el pasado y presente, 20 mencionan que solo en algunos temas (fundamentalmente los actuales), mientras que, 13 participantes manifiestan que los incorpora cuando las y los estudiantes realizan comparaciones con situaciones actuales, es decir, sobre aquellos problemas que son objeto de tratamiento en los medios de información.

**Gráfico N°1:** Frecuencia de incorporación de los problemas sociales

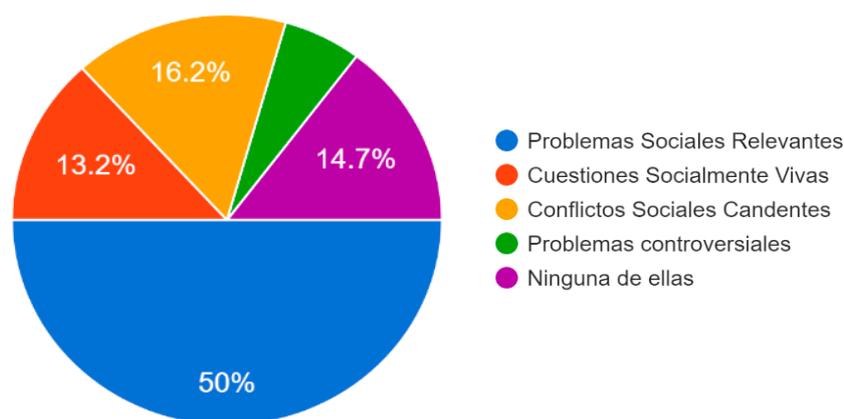


Fuente: Cuestionario de Investigación DCSyH (2021)

En una de las preguntas del cuestionario (2.3), ofrecemos diversas denominaciones sobre los problemas sociales, según las tradiciones anglosajonas o francófonas. De estas denominaciones, que orientan la selección/comprensión de los problemas sociales (Gráfico N°2), el 50% del profesorado los vincula a la tradición anglosajona, es decir, a la categoría PSR. Otro grupo de docentes

(16,2%), identifica estos problemas como conflictos sociales candentes. Si, consideramos el planteamiento de López Facal (2011) para la tradición española, estos se incluirían dentro de la perspectiva anglosajona. Como sostiene el autor, es la expresión más transparente en castellano y se refieren a “asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación” (López Facal, 2011, p. 67). Un 13,2% se vincula con la tradición francófona aludiendo a las CSV, un porcentaje menor a problemas controversiales (5,9%). Un 14,7% del profesorado participante no señala un vínculo concreto con estas tradiciones.

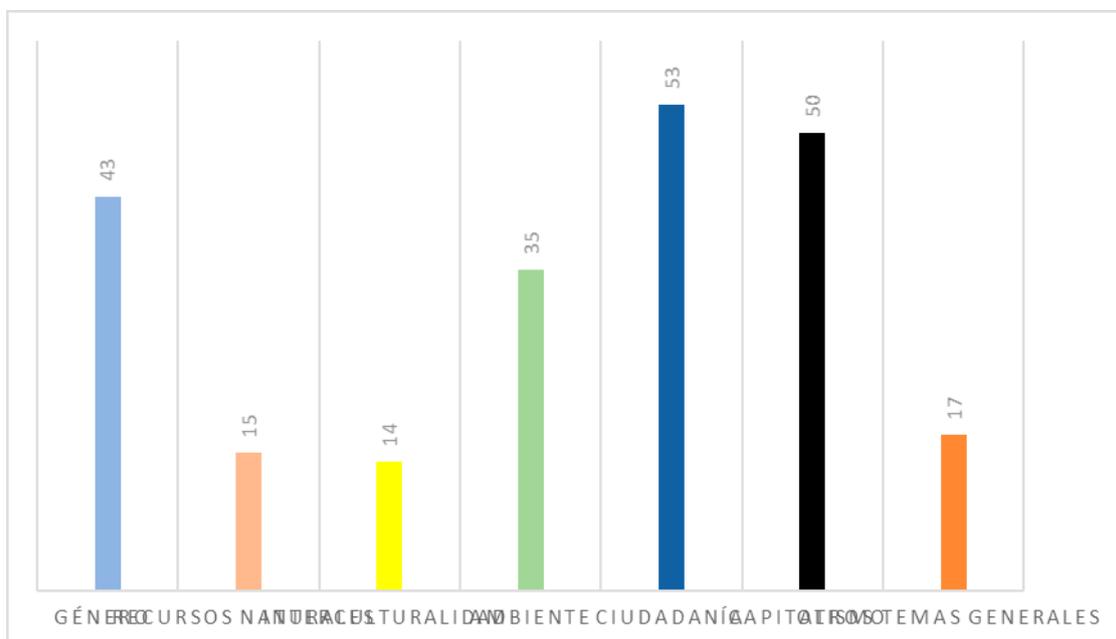
**Gráfico N°2:** Denominación de los problemas sociales



*Nota.* Datos obtenidos del Cuestionario de Investigación DCSyH (2021)

También le hemos solicitado que mencionen al menos tres problemas sociales que han incorporado en la enseñanza. Frente a la diversidad de respuestas obtenidas, las hemos agrupado, según la recurrencia, en las siguientes categorías: Género ha sido señalada en 43 oportunidades; Recursos Naturales 15 veces; Interculturalidad 14; Ambiente 35; Ciudadanías 53; Capitalismo 50 y otros temas generales 17.

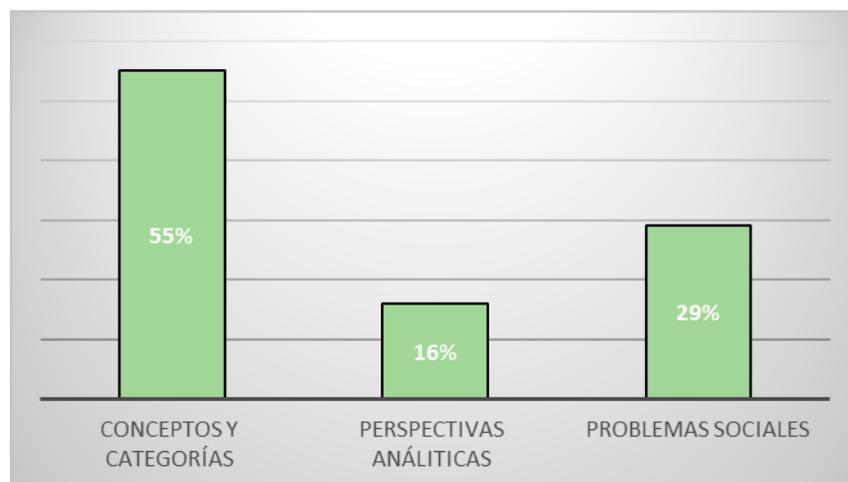
**Gráfico N°3:** Menciones de los problemas sociales que selecciona el profesorado



*Nota.* Datos obtenidos del Cuestionario de Investigación DCSyH (2021)

Igualmente, diversa ha sido la referencia o denominación a los problemas sociales. El profesorado refiere a los problemas sociales indistintamente (Gráfico N°4), incluyendo en sus respuestas: temas, conceptos, categorías, perspectivas o problemas sociales específicamente. Por ejemplo, el 55% solo mencionan conceptos o categorías, entre las más destacadas podemos mencionar desigualdad, democracia y discriminación entre otras. Un 16% enuncia perspectivas analíticas tales como género, ciudadanía, capitalismo y recursos naturales. Mientras que un 29% logra reconocer y enunciar los problemas sociales. Por ejemplo, la crisis ambiental actual y la selección de distintos casos sobre conflictos socio-ambientales a partir de la participación de actores heterogéneos; los refugiados en el mundo como efecto de la desigualdad provocada por la globalización; la explotación de hidrocarburos como recurso no renovable y las prácticas del fracking; los referidos a las comunidades locales (extranjerización, violencia, falta de viviendas) y a la construcción del enemigo interno (el caso de los pueblos originarios hoy).

**Gráfico N° 4** Menciones de lo que se expresa como un problema social



*Nota.* Datos obtenidos del Cuestionario de Investigación DCSyH (2021)

Por otro lado, del análisis de los datos se desprende que, enseñar a partir de problemas sociales le ha permitido al profesorado tomar ciertas decisiones en cuanto a repensar la enseñanza desde otras perspectivas. En primer lugar, desde la selección del contenido atendiendo a la diversidad de problemas sociales que se pueden incorporar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. En segundo lugar, estas decisiones están vinculadas a la organización del contenido con otros criterios: pensar otras periodizaciones, incorporar perspectivas teóricas actualizadas, construir otras narrativas y establecer relaciones entre el pasado y el presente acordes al problema objeto de estudio y construir sus materiales escolares. Además, les permite seleccionar otras estrategias como la comparación, la problematización, la lectura de imágenes o la simulación. Por último, vinculado al aprendizaje, el profesorado manifiesta que abordar problemas sociales en la clase les ha permitido trabajar a partir de las representaciones, la empatía y las emociones y establecer un diálogo diferente con las y los estudiantes y con el material didáctico que se le ofrece para problematizar los problemas sociales.

Con relación a esto último, el profesorado participante reconoce una serie de posibilidades que ofrece la enseñanza a partir de la selección de problemas locales. Casi en su totalidad (82,4%) reconoce que las y los estudiantes se predisponen de otra manera con el conocimiento social cuando reflexionan en torno a los problemas sociales. Este aspecto se vincula al punto anterior del cuestionario cuando los y las docentes enuncian que, al abordar problemas

sociales, han podido trabajar con las representaciones sociales, desde la empatía y establecer el diálogo con otros saberes.

En cuanto a los problemas sociales en los diseños curriculares –tanto en Río Negro como en Neuquén– el profesorado lo identifica como contenido. El 73,5% reconoce la presencia de problemas sociales en el currículo, un 5,9% considera que no se han incorporado y un 20,9% argumenta desconocer esta información. Además, las y los participantes no sólo incorporan los problemas sociales como contenido para su enseñanza, sino que también consideran que el enfoque interdisciplinario es el modo más adecuado para abordar problemas sociales. El 66,2% tiene una mirada positiva al respecto, mientras que un 30,9% considera que tal vez sea adecuada esta decisión. Es muy relevante el dato negativo sobre este punto, ya que solo el 2% del colectivo docente afirma que no es el método más adecuado.

### **Algunas conclusiones preliminares**

A partir de los datos presentados, arribamos a algunas conclusiones preliminares, ligadas a las perspectivas teóricas y los enfoques didácticos que orientan las prácticas del profesorado en el tratamiento de los problemas sociales. Esta primera aproximación, desde el punto de vista del profesorado participante, nos ha permitido observar una serie de límites y posibilidades en torno al tratamiento de los problemas sociales desde un enfoque interdisciplinar considerando, además, las nuevas lógicas para pensar la relación del conocimiento de las Ciencias Sociales y Humanas en el marco del desarrollo curricular de ambas provincias.

En cuanto a los cambios curriculares, en la Norpatagonia, podemos afirmar que en ambos casos se establece otra lógica de organización de las disciplinas escolares a partir de la perspectiva de la interdisciplinariedad. En el área de las Ciencias Sociales y Humanas, los problemas sociales están presentes. Otro aspecto relevante, en estos nuevos diseños curriculares, es la incorporación de las perspectivas de la Interculturalidad, del Género, los Derechos Humanos y la Ambiental como orientadoras para pensar en los problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinar. Sin embargo, en los núcleos de contenidos o saberes sugeridos<sup>2</sup> no se evidencia con claridad un

---

<sup>2</sup> Para ver los núcleos que organizan las disciplinas, Geografía (DCN pp. 205-206), Economía (DCN pp. 207-210), Construcción de Ciudadanías (DCN pp. 211-213), Filosofía (DCN pp. 213-214), Historia (DCN pp. 215-218), Ciencias Jurídicas (DCN pp. 219-220).

modo de organizarlos a partir de problemas sociales en las que las disciplinas puedan dialogar epistemológicamente. Este ejercicio sí aparece en los talleres, espacios interdisciplinarios de síntesis e integración, con nudos problemáticos que buscan un acercamiento a la realidad social, a partir de problematizarla.

Como hemos señalado al inicio de este trabajo, en la provincia de Río Negro, a diferencia de la provincia de Neuquén<sup>3</sup>, la propuesta curricular ha provocado cambios sustanciales en las lógicas de enseñanza en las escuelas secundarias rionegrinas, en las cuales el profesorado debe tomar decisiones sobre para qué y qué enseñar desde una perspectiva interdisciplinar.

Los resultados indican que los problemas sociales son una preocupación del profesorado en la región. Están presentes en las prácticas educativas, aunque no terminan de configurar nuevas relaciones que posibiliten pensar históricamente a partir de los problemas sociales, en tanto entendemos que, dependiendo de los problemas sociales en cuestión, las relaciones entre pasado, presente y futuro esbozan otras temporalidades distintas o diferentes a las conocidas. Un alto porcentaje del profesorado participante (Gráfico N°1) nos dice que son considerados con frecuencia en sus prácticas de enseñanza y que, mayoritariamente, estos están incorporados en todas sus planificaciones. Escasamente, algunos señalan que los problemas sociales se incorporan cuando el estudiantado realiza comparaciones entre el pasado y el presente.

Otro dato relevante es que el profesorado participante se refiere indistintamente cuando enuncia los problemas sociales (Gráfico N°3). Alude a conceptos, categorías, perspectivas, temas, entre otras que, en su conjunto, dan cuenta de que en las prácticas de enseñanza se introducen nuevas perspectivas y conceptos que interpelan la realidad social, pero no aparece, en estos casos, una clara enunciación de un problema social como objeto a ser enseñado. Quizás la dificultad en la enunciación de un problema social se deba a ciertas ausencias en la formación del profesorado, en la que la lógica disciplinar orienta la selección de los contenidos escolares.

Estos últimos, de acuerdo a lo que las y los participantes nos dicen, incorporan otras voces y relatos en la enseñanza de la Historia, como por ejemplo, la de los inmigrantes y refugiados, la de los sectores relegados, las de las mujeres, los niños y las niñas, las de los pueblos originarios y de las diversidades y disidencias sexuales, entre otros. A partir de ello, se puede inferir que, al introducir estas perspectivas en la organización de los contenidos escolares, podrían configurarse otros modos de pensar y accionar en la enseñanza; más aún, si consideramos que la perspectiva decolonial está presente en los diseños

---

<sup>3</sup> El nuevo diseño curricular para la provincia, aprobado en el 2018, aún no se ha implementado.

curriculares. Las Epistemologías del sur, muy presentes en los fundamentos epistemológicos del diseño curricular, se consideran como una nueva forma de dialogar y producir saberes y conocimientos escolares.

Por último, en relación a las perspectivas que orientan sus propuestas, podemos decir que el enfoque interdisciplinar es considerado como el más adecuado para el abordaje de los problemas sociales. La integración del conocimiento desde una lógica interdisciplinar, que se observa en ambos currículos, podría ser una explicación en cuanto a la decisión de incorporar problemas sociales que posibiliten el diálogo de conocimientos y saberes en el área de las Ciencias Sociales y Humanas.

Finalmente, a partir de las consideraciones analizadas, en la próxima fase de nuestra investigación indagaremos sobre las prácticas situadas para comprender el trabajo interdisciplinar que el profesorado lleva a cabo en ambas provincias. La relación entre los documentos curriculares, la incorporación de los problemas sociales y la perspectiva interdisciplinar son dimensiones que se materializan en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Norpatagonia. Una mirada desde la investigación didáctica nos permitirá dar cuenta del impacto de estas nuevas lógicas en las formas de abordar los problemas sociales como objeto a ser enseñado.

## Referencias bibliográficas

- Barco, S. (2016). Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas. En Jara, M.A. y Funes, A.G. (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales* (pp. 13-30). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Funes, A.G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En Pagès, J. y Santisteban, A. (comp.). *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 53-63), Documents 97. UAB.
- Funes, A.G. y Jara M.A. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales. En Funes, A.G. y Jara, M.A. (comp.). *Historia y Geografía. Propuestas de enseñanza* (pp. 13-32). Universidad Nacional del Comahue.
- Jara, M.A. (28 de diciembre de 2020a). Finalidades y contenidos de las ciencias sociales y humanas en los diseños curriculares de las provincias de Río

- Negro y Neuquén. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* 31, pp. 91-113. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31>
- Jara, M.A. (18 de junio de 2020b). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada* 30, pp. 75-89. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8951>
- Jara, M.A. (31 de agosto de 2021c). La historia reciente/presente desde una perspectiva de los problemas sociales en la educación de ciudadanías. *Tempo e Argumento*, v. 13, (33), pp. 2-22. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0108>
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En Pagès, J. y Santisteban, A. (comp.). *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76) Documents 97. UAB.
- Parra, E.S. & Remolcoy, S. (2022). Los problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas: Percepciones y valoraciones del profesorado de Río Negro y de Neuquén. *Clío & Asociados. La Historia enseñada* (35), e0003. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.2022.35.e0003>
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado* 10, pp. 57-79. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

### **Fuentes documentales**

- Consejo Provincial de Educación Provincia de Neuquén. (2018). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Escuela Secundaria Orientada*. Recuperado de: <https://www.neuquen.edu.ar/resolucion-146318-diseno-curricular/>
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro. (2017). *Diseño Curricular. Versión 1.0. Escuela Secundaria Río Negro (ESRN)*. Recuperado de: [https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion\\_238/anexo-1-diseno-curricular-esrn.pdf](https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion_238/anexo-1-diseno-curricular-esrn.pdf)

# De la clase de consulta al Taller de acompañamiento: experiencia en el Ciclo Básico Universitario

Olga Liliana Sulca\*  
Sergio Carrizo\*\*

\*

Universidad Nacional de Tucumán (Argentina).  
olgailianasulca@yahoo.com. ar

\*\*

Universidad Nacional de Tucumán (Argentina).  
carrizoser@gmail.com

## Resumen

El presente trabajo da cuenta de una experiencia educativa de trece años y su consecuente impacto entre el alumnado de primer año, que cursa la carrera de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Tucumán. Se trata de un espacio que busca generar una “comunidad de aprendizaje”, donde convergemos docentes, estudiantes y grupos de pares. Dicha experiencia tomó impulso en el año 2013, cuando se presentó un proyecto ante la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), denominado “Ñampi Cuscas” (Caminar juntos), el cual apuntaba a acompañar las trayectorias académicas de estudiantes indígenas que ingresaban a la carrera de Historia. La propuesta se amplió, luego, al resto del estudiantado transformándose en talleres de acompañamiento que funcionan hasta la actualidad. En primer lugar, realizamos aquí una reflexión sobre la articulación entra el Nivel Secundario y la universidad. Luego describimos el proyecto “Ñampi Cuscas” con la posterior emergencia de los talleres de acompañamiento y sus resultados cuantitativos y cualitativos.

**Palabras clave:** talleres, acompañamiento, aprendizaje, comunidad.

## *From the consultation class to the Support Workshop: experience in The Basic University Cycle*

### Abstract

*This work gives an account of an educational experience of thirteen years, and its consequent impact among the first-year students, who study the career of History in the Faculty of Philosophy and Letters, of the National University of Tucumán. It is a space that seeks to generate a “learning community”, whereteachers, students and peer groups converge. This experience took its impetus in 2013, when a project was presented to the Secretariat of University Policies (SPU), called “Ñampi Cuscas” (Walking together), which aimed to accompany the academic trajectories of*

RESEÑAS N° 22

AÑO 2023

[pp. 27 – 42]

Recibido: 30/03/2023

Aceptado: 04/05/2023

ISSN 2796-9304

*indigenous students entering the History career. The proposal was then extended to the rest of the student body, becoming accompaniment platforms that work to this day. First, here we reflect on the articulation between the Secondary Level and the university. Then we describe the project “Ñampi Cuscas”, with the subsequent emergence of the accompaniment workshops and their quantitative and qualitative results.*

**Keywords:** *workshops, accompaniment, learning, community.*

## **Articulación escuela secundaria y universidad**

Históricamente el nivel de la Educación Secundaria se presenta como una instancia muy compleja dentro del Sistema Educativo argentino. En tal sentido, la investigación educativa mostró la vacancia que existió, durante varias décadas, en lo referido a materia de legislación regulativa desde su implementación, sucedida a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Tan sólo estuvieron en vigencia normas parciales, las cuales sobre la marcha fueron sistematizando algunos aspectos determinados y dando soluciones de urgencia a la expansión creciente de la educación media en nuestro país. Es más, la transformación de la escuela secundaria en Argentina ha pasado por muchos intentos de reformas, pero lamentablemente no fueron significativas, ya que generalmente sólo se modificaron algunos contenidos, metodologías y propuestas de evaluación, en forma superficial o casi cosmética. Consideramos que existieron, sin embargo, novedosas acciones destinadas a generar cambios, entre los que cabe destacar, el “Proyecto XIII”, implementado en la década de 1980 y mediados de 1990, pero que, a pesar de su novedad, no llegó a impactar de manera significativa en todas las escuelas públicas de Argentina (Sulca, 2014).

Luego de varias reglamentaciones generadas por la necesidad, recién en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación y, con ella, se produjeron fuertes cambios en la estructura académica dentro del nivel. Así, los dos primeros años pasaron a formar parte de un ciclo dentro de la denominada Educación General Básica (EGB), mientras que los tres o cuatro últimos años conformaron el llamado nivel Polimodal. Rescatamos de este último, la implementación novedosa de las diversas modalidades que conformaron una oferta educativa más amplia, con respecto a la tradicional de los bachilleratos anteriores. Sin embargo, los resultados de esta reforma fueron, en general, negativos.

Surgieron críticas que se hacían apuntando a un vaciamiento de contenidos en las áreas humanísticas (Historia, Filosofía, Geografía, etcétera), pasando por la gran distancia entre lo que se suponía que se enseñaba en la escuela y lo que demandaba el mundo laboral. Incluso, hasta se advirtió, por ejemplo, sobre la escasa oferta educativa pensada solo para el mundo urbano y no rural, que mucho menos contemplaba a la múltiple diversidad étnico-cultural existente en el país y en las distintas jurisdicciones de nuestro territorio estatal (Sulca, 2014).

Ante tal panorama de marchas, contramarchas y críticas, para Flavia Terigi (2008) existe una consecuente y persistente disconformidad con los resultados de algunos de estos cambios. Señala esta autora que hace falta un balance completo de la reforma de la Educación Secundaria realizada en la década de los noventa, y que se ha llegado a discutir públicamente qué hacer “para adelante”, sin un análisis riguroso de lo que sucedió “para atrás”. Además, intenta alertar acerca de las dificultades que presentan las propuestas para cambiar el formato de la escuela media, y busca propiciar discusiones alentadoras sobre los posicionamientos que estén más informados frente a las iniciativas que puedan generarse, en un futuro, para el nivel secundario en nuestro país.

Entendemos que muchas de las falencias de la Educación Secundaria son resultado de su conformación con distribuciones de gradualidad, e incluso edilicias, muy parecidas en algunos aspectos a los del nivel Primario. Así, en ese sentido, para Terigi (2008), la escuela media se estructuró en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Estas disposiciones conforman un patrón organizacional que conduce a las raíces de buena parte de las críticas al nivel, y que son difíciles de modificar.

En el marco creciente de algunas de esas críticas, y en el contexto de una profunda crisis económica, social y política generada luego del 2001, muy bien graficada por Daniel Filmus y Karina Kaplan (2012), fue que se sancionó a fines del 2006 la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) aún en vigencia, cuya visión es integradora, ya que incluye a todos los niveles del sistema educativo. De esta reforma normativa, resaltamos el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Así, “La Ley de Educación Nacional reunifica este nivel educativo y plantea nuevas metas tendientes a la universalización y democratización, que son de largo aliento y requerirán de la definición de nuevas propuestas de política educativa” (Cappellacci et al, 2007, p. 9).

Esa ampliación de la obligatoriedad se convirtió en una paradoja que puso en una encrucijada, puntualmente, a la escuela media. En ese sentido, para Mariana Nobile (2019) el papel de la secundaria en Argentina emerge como un espacio legítimo para la integración social de los jóvenes después de su aplicación obligatoria. Sin embargo, esta autora detalla en forma pormenorizada el proceso de expansión del nivel, acompañado con los profundos desafíos pendientes para alcanzar la universalización. Allí es importante entender, según Nobile que, a pesar de la extensión progresiva del acceso y los programas educativos, aún persisten prácticas expulsivas que continúan excluyendo a jóvenes de sectores sociales que no han sido históricamente considerados como sus destinatarios.

Sumado a esto, consideramos que, a pesar de mirar la ampliación del nivel medio desde una visión histórica, podemos considerar que esa expansión refleja una escasa integración de los jóvenes, y lo que es más complejo aún, es su dificultoso carácter propedéutico y articulador para con el mundo del trabajo y los estudios superiores universitarios y no universitarios.

Entendemos, entonces, que la crisis del nivel secundario que proviene desde sus orígenes es de larga data en Argentina, y por ello los cambios que se deben prever, siguiendo a las ideas de ciertos especialistas, pueden apuntar al sostenimiento de reformas que deben ser atendidas desde diferentes frentes, cuyos ejes tienen que ver con: la inclusión/exclusión, la enseñanza y el cambio curricular (Sulca, 2014).

Con estas críticas a la escuela secundaria como telón de fondo, y en el marco de procesos propedéuticos disímiles y variables, es que el alumnado que llega a las aulas universitarias lo hace con ciertos condicionantes, los cuales van desde: la ausencia de un hábito por la lectura, pasando por la dificultad para interpretar textos académicos y el gran problema de poder, en forma autónoma, elaborar textos argumentativos-explicativos. En rasgos generales, desde la cátedra de Historia Indígena Americana y extra americana de la carrera de Historia de la Universidad Nacional de Tucumán, hemos observado que estas y otras destrezas escasamente incorporadas que están vinculadas a la oralidad, al trabajo en equipo, a la adaptación de un ambiente universitario, al manejo de una diversa bibliografía, entre otros, constituyen algunos de los elementos obstaculizadores en las instancias de pasaje entre el nivel medio y el nivel superior.

En ese sentido, comprendemos que la articulación entre la educación secundaria y la universidad en Argentina constituye una amplia y compleja problemática que involucra a la organización, el carácter y el sentido de ambos niveles dentro del sistema educativo. Algunas de las indecisiones e imprecisiones

generales que se entrelazan allí son: la permanencia y el egreso del nivel secundario, la calidad de la enseñanza, las trayectorias de los estudiantes, las maneras de acceso al nivel superior y la captación de matrícula por parte de las universidades.

Rastreando la bibliografía específica sobre esta cuestión, hemos observado la escasa producción e investigación frente a la amplísima y compleja temática, como lo es la que constituye a la cuestión de la articulación vincular o el tránsito de un nivel a otro. De tal manera que algunos trabajos puntuales presentan un grado de importancia y relevancia debido a la exigüidad en el campo abordado. En ese sentido, nos resulta referencial el texto conjunto de María Gabriela Marano, Bárbara Molinari y Marcelo Vazelle, el cual es un extracto de un trabajo presentado en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”, del año 2017. Allí, los autores tratan a esa sinuosa relación entre la educación secundaria y la universidad en Argentina, centrándose en las políticas públicas implementadas en la última década, particularmente en la provincia de Buenos Aires. Analizan, puntualmente, tres aspectos principales. En primer lugar, se concentran en la graduación de un nivel y el camino hacia el otro. Luego observan la relación entre el acceso social a la educación superior y el papel de la información sobre las diferentes opciones a la hora de optar por una carrera. Y, por último, focalizan su análisis en los condicionantes que se ponen en juego en la preparación académica para brindar mayores oportunidades de permanencia en los estudios universitarios. Es importante resaltar que este trabajo también discute iniciativas específicas con diferentes lineamientos y destinatarios según sus propósitos. Marcan así, la necesidad de ejecutar políticas educativas nacionales y jurisdiccionales, que generen instancias de articulación propias del sistema educativo, destinando acciones desarrolladas institucionalmente entre universidades y escuelas secundarias. En ese sentido, los autores, esperan que su investigación brinde información útil para la toma de decisiones en diferentes niveles de gestión educativa.

Desde nuestra experiencia propia, a lo largo de más de casi dos décadas de trabajo con ingresantes a primer año de la carrera de Historia en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, entendemos que esas posibilidades de articulación involucran a planos dispuestos por ataduras de organización, de significados y de caminos diversos entre los dos niveles. La transición sin una clara política de articulación se nos presenta entrelazada con problemas generales como: la retención, las disímiles y dispares trayectorias estudiantiles y el abandono, o sus permanentes conatos a través de intenciones

visibles y expresables de querer dejar la carrera escogida, e incluso cualquier tipo de estudios a futuro.

Analizando a través de las investigaciones antes mencionadas, observamos que esos procesos de articulación, no siempre bien concretados, son la muestra de problemáticas socioeconómicas latentes. En ese sentido, podemos expresar que tales condicionamientos escapan a la procedencia de nuestro alumnado, ya que es independiente a si ellos provienen de establecimientos públicos o privados. Incluso, se puede acentuar aún más cuando la procedencia de origen es del interior de nuestra provincia y de jurisdicciones vecinas tales como Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Catamarca. Así, enfatizamos lo dicho, entendiendo que, aunque existe la ampliación universal de la secundaria y que las universidades públicas cumplen un rol preponderante de inclusión desde la Reforma de 1918, incluso se habla de una universidad pluralista en ideas, abierta y gratuita. Sin embargo, observamos con pesar que más de la mitad de los jóvenes ingresantes ven limitadas sus posibilidades de entrada, permanencia y egreso en nuestra carrera. Pese a esta situación, la universidad pública viene esforzándose con mínimos recursos económicos, y sigue sosteniendo el ingreso irrestricto y la gratuidad, premisas que consideramos apuntalar y dignificar a través de ayudar a concretar trayectorias estudiantiles efectivas.

Podemos afirmar, en relación con otros espacios y contextos, que la fuerte deserción de larga data no es sólo atributo de nuestra carrera, o de nuestra facultad y universidad, sino de la mayoría de las universidades argentinas y latino e hispanoamericanas. Como caso, en la década de los noventa en España, Margarita Latiesa afirmaba que:

el rendimiento académico en la Universidad es muy bajo. La deserción y el retraso en los estudios son dos hechos que tienen gran alcance en la mayoría de los países examinados. (...), escasean los estudiantes que cursan sus estudios y aprueban las asignaturas en el tiempo establecido en el currículo, u obtienen el título en los años correspondientes” con tasas de abandono que rondaban entre el 30% y el 50%. (Latiesa, 1991, p. 18).

Por su parte, en sintonía con otros espacios y para nuestro país, en una nota periodística, Roberto Follari manifestó que:

[...] en la Universidad Nacional de Rosario más de cien mil ingresantes abandonan durante el primer año y una de las causas radica en que pasar del mundo protegido de la escuela al desamparo en las universidades,

donde cada uno debe arreglárselas como pueda, incide mucho en la deserción (Follari, 2005).

Con todo este panorama, tanto de la escuela media como de la universidad, parece redundar una imagen desprovista de intencionalidad en tratar de cuestionarnos, como actores que conformamos a estos niveles, con una pregunta tan simple como: ¿quiénes y en qué condiciones llegan a las instituciones educativas? La respuesta fácil y simplista diría que este es un “sujeto, un adolescente apático”, sin interés en lo que el sistema educativo le ofrece. Sin embargo, ante esta situación conviene que las instituciones conozcan e identifiquen las condiciones estructurales, organizacionales y articuladoras en las que los jóvenes transitan entre un nivel y otro, y así poder diseñar nuevas estrategias de abordaje para la inclusión en el sistema y su permanencia en la universidad (Biolatto et al., 2010).

### **El proyecto “Ñampi Cuscas” (Caminar juntos)**

Las propiedades de las dificultades descritas con anterioridad, no solo se fueron ampliando y complejizando como problemáticas de largo tiempo, sino que incluso se agudizaron en algunos momentos. Detectadas ellas con el equipo de la cátedra de Historia Indígena Americana y extra americana, compuesto por docentes, auxiliares graduados y estudiantes, fuimos diseñando algunas estrategias que nos permitieran superar, o al menos alivianar, las condiciones para la permanencia de nuestros estudiantes dentro del nivel superior universitario. Entendíamos que quedarnos en la detección de los problemas no era suficiente, sino que debíamos ocuparnos de algunos temas. Resulta preciso aclarar que, en el camino, fuimos pensando, trazando y modificando distintos planeamientos conforme lo exigían los múltiples y diversos grupos de estudiantes que cursaban nuestra materia año a año. Así, en una primera instancia surgió el proyecto universitario: “Ñampi Cuscas” (Caminar juntos). Dicha propuesta respondió a las realidades interculturales de algunos de nuestros estudiantes que llegan a la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, procedentes de diversos pueblos y comunidades originarias. Pretendíamos brindar a través de él, un valioso espacio de diálogo intercultural, que les facilitara condiciones propicias para su reconocimiento identitario, y generar un acompañamiento en sus trayectorias universitarias. El proyecto fue presentado ante la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en el año 2013, y consiguió ser aprobado y ejecutado durante el 2014.

Esta iniciativa surgió en nuestra cátedra desde la posibilidad de advertir, conocer y observar a la diversidad cultural presente en nuestras aulas universitarias. El dominio de temáticas arqueológicas y antropológicas manejadas en el currículo de nuestra materia propició que, como equipo docente, pudiera ser naturalizada la interpelación acerca de lo identitario, a través de algunos cuestionamientos tales como: ¿de qué manera atendemos a la diversidad socio-étnica presente en las aulas universitarias? ¿Qué instancias de inclusión educativa generamos para que los estudiantes procedentes de Pueblos Originarios puedan alcanzar un buen desempeño académico?

Esa ancestral diversidad socio-étnica en la provincia de Tucumán, preexiste a la actualidad a través de dieciséis comunidades pertenecientes a los Pueblos Originarios Diaguita-Calchaquíes y Lules-Vilelas. Varias de ellas se encuentran asentadas en los departamentos de Tafi del Valle, Trancas y Lules. Además, desde la segunda mitad del siglo XX, es notoria la presencia de migrantes procedentes de Bolivia (aymaras), quienes llegaron a nuestro territorio como trabajadores temporarios y luego, permanentes en la zona sur de la provincia, en el departamento Lules, y desde hace quince años, su presencia se hizo visible también en el departamento de Trancas.

Con la existencia de estas comunidades, su cosmovisión se hace presente y sigue vigente hasta nuestros días, fundada, entre otras cuestiones, en el respeto a la Pachamama (Madre Tierra), manteniendo una relación espiritual y material con los seres vivos y un profundo sentido de equilibrio entre los humanos y el entorno natural. La mayoría de estos pueblos, desde 1534, resistieron por más de ciento treinta años a la invasión española, hasta que en el año 1666 fueron expatriadas cientos de familias hacia otros lugares, confinándolas en espacios de reducciones o en encomiendas. Los tolombones, colalaos y chuschagastas, fueron trasladados desde el Valle Calchaquí hacia el Valle de Trancas, en el mismo territorio diaguita. Los descendientes de estos pueblos, que a lo largo del siglo XX persistieron y resistieron, incluso al desamparo generado por el mismo estado argentino, formaron parte del proyecto que como cátedra implementamos.

A pesar de ser limitada la culminación de la escuela secundaria, y aún más el acceso a la formación superior, ya sea porque los Institutos de Formación Docente y las universidades se encuentran establecidos sobre todo en los centros urbanos, advertimos que, en los últimos años esta barrera territorial viene siendo superada. En ese sentido, hemos observado una presencia más que significativa de estudiantes de comunidades originarias, que desde hace diez años se hace visible, dentro de la Universidad Nacional de Tucumán y,

puntualmente pudimos detectarlos en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras. Si bien no contamos con datos estadísticos para conocer con exactitud la cantidad de estudiantes provenientes de Pueblos Originarios, de todas maneras utilizamos como una estrategia de identificación a la localización expresada a través de sus propios apellidos. Aunque sabemos que este no es el único indicador, ya que entendemos que les resulta muy difícil autorreconocerse cuando ingresan a la universidad, aun cuando existe en la ficha de ingreso una pregunta referida a su pertenencia étnica-cultural, creemos que esta es una táctica de probable uso eficiente.

**Fig. 1 Cuadro que refleja la matrícula de estudiantes indígenas, dentro de la carrera de Historia**

| <b>Año</b>  | <b>Número total de estudiantes inscriptos en la carrera de Historia</b> | <b>Número de estudiantes no indígenas en la carrera de Historia</b> | <b>Número de estudiantes indígenas en la carrera de Historia</b> |
|-------------|---|---|--|
| <b>2010</b> | 293   | 290   | 3  |
| <b>2011</b> | 355   | 347   | 8  |
| <b>2012</b> | 353   | 337   | 16   |
| <b>2013</b> | 340   | 329   | 11   |
| <b>2014</b> | 356   | 336   | 20   |
| <b>2015</b> | 348   | 333   | 15   |
| <b>2016</b> | 321   | 314   | 7  |
| <b>2017</b> | 369   | 364   | 5  |
| <b>2018</b> | 283   | 276   | 7  |
| <b>2019</b> | 306   | 292   | 14   |
| <b>2020</b> | 104   | 100   | 4  |
| <b>2021</b> | 218   | 214   | 4  |
| <b>2022</b> | 293   | 282   | 11   |

Elaboración del cuadro Olga Sulca (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina)

El cuadro de la figura 1 refleja la cantidad de estudiantes indígenas que ingresaron desde el 2010 hasta el 2022 a la carrera de Historia. Los datos presentados manifiestan una línea discontinua tanto de crecimiento como de decrecimiento en cuanto a la matrícula de jóvenes provenientes de Pueblos

Originarios. Consideramos algunos aspectos sobre estas situaciones variables. Por un lado, con respecto a su crecimiento, podemos decir que una de las explicaciones que puede justificar este fenómeno es la mayor presencia de escuelas secundarias en los territorios indígenas, las cuales aseguran la terminación en ese nivel. Y si a esto le sumamos la ampliación de la obligatoriedad a la educación media, que se implementó desde el 2006, creemos que ambas condiciones impactaron de manera positiva en los jóvenes descendientes de las sociedades ancestrales de nuestra provincia. Por otro lado, consideramos como aspectos negativos que produjeron el descenso de este tipo de estudiantes a los efectos directos de la pandemia de COVID 19, los cuales provocaron una baja significativa en la matrícula, así como también la profundización de la situación económica adversa de los últimos años en nuestro país, que se agudizó notablemente con los recortes presupuestarios educativos y la ejecución de becas.

Para dar un sentido gráfico de estas situaciones condicionantes, y en un intento de poder generar un espacio de encuentro entre jóvenes indígenas de la localidad de Amaicha del Valle, se recogieron los siguientes testimonios en primera persona que expresan lo experimentado por ellos mismos.

*A veces no lo hacemos porque tenemos miedo en relacionarnos; el solo hecho de tener distinto tono. Es una cuestión que tenemos que abordarla hacia dentro del colectivo (“jóvenes de Amaicha”) y hacia afuera de él; es decir tratar por qué no nos relacionamos entre jóvenes del mismo pueblo....*

Otros estudiantes comentan:

*Tenemos algunos compañeros, amigos. Logramos la relación con jóvenes o personas que no son del pueblo, pero cuesta. Las posibilidades económicas limitan y, a veces, no asistimos a las propuestas de recreación, convivencia o participación que nos proponen por falta de dinero<sup>1</sup>.*

Con el conocimiento pleno de estas y otras diversas situaciones propias de los estudiantes provenientes de los Pueblos Originarios, en el año 2014 comenzamos a ejecutar el proyecto universitario “Ñampi Cuscas” (Caminar juntos). Por aquel tiempo, la tarea de realización consistía en el acompañamiento directo y tutoría en la trayectoria académica por el cursado, al menos durante el primer año en la carrera, de aquellos jóvenes provenientes de las distintas comunidades indígenas. Básicamente, el equipo de cátedra ofrecía un taller

---

<sup>1</sup> Testimonios recogidos por el Profesor Mario Quinteros, miembro del Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI).

de estudio destinado a dotar de herramientas y técnicas abocadas para el mejor desempeño académico. Entre los objetivos que con ese proyecto nos propusimos, figuraban:

- Introducir al estudiantado provenientes de Pueblos Originarios en el mundo universitario, a través de la planificación del tiempo y de los recursos con que cuentan.
- Acompañar, preparar y equipar al estudiante con los materiales bibliográficos de carácter básico y específico, que le permita afrontar exámenes (parciales, final, etcétera).
- Estimularlos y equiparlos con herramientas que les permita elaborar y manejar textos académicos y textos argumentativos-expositivos.
- Ejercitar la observación, el análisis y el posicionamiento crítico, mediante el conocimiento de los distintos enfoques historiográficos.
- Generar un ambiente propicio para el aprendizaje grupal y colaborativo.

De manera significativa, el equipo de cátedra pudo observar importantes e interesantes logros y demostraciones de superación que, con altos y bajos, pudieron concretar un considerable número de jóvenes provenientes de las comunidades originarias.

### **Hacia la propuesta de los talleres de acompañamiento**

Con todos los limitantes, pero también con muchos logros efectivos, la propuesta de los talleres generados dentro del marco del proyecto “Ñampi Cuscas” tuvo que adaptarse y modificarse con el tiempo desde su ejecución. En el año 2016, el proyecto se amplió y la razón que nos llevó a abrirlo fue dar una respuesta a la demanda de los estudiantes no indígenas, que también requerían de ese seguimiento. Ambos espacios convergieron ahora en el “Taller de acompañamiento”, destinado a dar respuestas a las diversas problemáticas resultantes de la falta de articulación, antes planteadas. En esas instancias, consideramos que aquellos objetivos que habían sido propuestos para el proyecto inicial podrían ser perfectamente aplicados en este nuevo espacio con la generalidad e inserción de todo el estudiantado. Un punto significativo de notoriedad para estimar dicha ampliación fue haber observado que, en los determinados o llamados “horarios de consulta” establecidos por los docentes de la cátedra, donde se suponía que debían asistir a aquellos estudiantes

portando algunas dudas o preguntas sobre los contenidos explicados en la materia, no eran utilizados como tales. Pero, sin embargo, pudimos advertir que, en los momentos de proponer esos talleres destinados a los estudiantes provenientes de pueblos originarios, asistían grupos nutridos de jóvenes con el propósito de evacuar sus dudas. Esto nos llevó a considerar, entonces, un cambio en la propuesta del “Ñampi Cuscas”.

Incluso este nuevo formato busca integrar, de manera notable, a la diversidad estudiantil, ya que se trata de forjar desde allí un espacio distinto a la clase cotidiana, donde la idea principal es generar una “comunidad de aprendizaje”, en la que convergemos docentes, estudiantes y grupos de pares. Los jóvenes deben asistir a estos talleres con sus materiales de trabajo: apuntes, cuadernillo de textos prácticos y bibliografía sugerida.

Si partimos de la premisa que una “comunidad de aprendizaje” es una, sobre todo, una comunidad humana organizada que se construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio para educarse a sí misma y a sus niños, jóvenes y adultos. Entendemos que la propuesta del “Taller de acompañamiento” que desarrollamos aquí tiene en cuenta esta base y formula ese tipo de horizontalidad, distinta a la clase universitaria tradicional. En ese sentido, buscamos administrar y socializar todo tipo de saberes, estrategias y herramientas que puedan ser compartidos entre todos, estudiantes y docentes. Así, una de las primeras actividades impartidas es enseñarles a organizar su tiempo y a gestionar su tarea de acuerdo con los recursos que disponen.

Generalmente, partimos de una temática o contenido específico en torno a lo desarrollado en la materia Historia Indígena, y procedemos a analizarla desde diferentes posturas, para que puedan comprender cómo un mismo tema tiene diversos abordajes, según las corrientes o posturas historiográficas. Tratamos entre todos de ir construyendo ese andamiaje, a través de los aportes, las preguntas, las respuestas, las discusiones y las conclusiones. El taller funciona todo el año, puntualmente en instancias antes de los parciales y el examen final. Cabe destacar que no tienen ningún carácter obligatorio ni evaluativo. En los últimos años, son los mismos estudiantes los que nos solicitan dictarlo o replicarlo. El número de asistentes es variado, entre 30 y 90 alumnos, por eso en algunos casos llegamos a desdoblar los talleres.

Con respecto a los resultados cuantitativos obtenidos desde la implementación del “Taller de acompañamiento”, como equipo de cátedra pudimos observar un notorio incremento en la aprobación tanto de exámenes parciales como finales de nuestra materia.

**Fig. 2 Cuadro que refleja los resultados cuantitativos obtenidos en el Taller de acompañamiento, dentro de la carrera de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.**

| <b>Año</b>  | <b>Cantidad de estudiantes inscriptos para rendir el examen final</b> | <b>Cantidad de estudiantes que rinden el final</b> | <b>Número de estudiantes aprobados</b> | <b>Número de estudiantes desaprobados</b> |
|-------------|---|--|--|---|
| <b>2011</b> | 103   | 51   | 32                                     | 19  |
| <b>2012</b> | 171   | 99   | 47                                     | 52  |
| <b>2013</b> | 121   | 46   | 24                                     | 22  |
| <b>2014</b> | 122   | 56   | 30                                     | 26  |
| <b>2015</b> | 141   | 68   | 47                                     | 21  |
| <b>2016</b> | 88  | 53   | 44                                     | 9   |
| <b>2017</b> | 203   | 112  | 83                                     | 29  |
| <b>2018</b> | 160   | 96   | 63                                     | 33  |
| <b>2019</b> | 124   | 79   | 48                                     | 31  |
| <b>2020</b> | 61  | 30   | 22                                     | 8   |
| <b>2021</b> | 118   | 78   | 56                                     | 22  |
| <b>2022</b> | 115   | 70   | 42                                     | 28  |

(Elaboración de los autores)

Por su parte, además, en lo referido a los resultados cualitativos obtenidos podemos expresar que, con el avance de los años en la implementación de estos talleres, conseguimos evaluar los logros y las dificultades que encontramos en este camino. Con respecto a los logros, observamos que, en los sucesivos periodos lectivos, aumentamos el número de alumnos que no sólo regularizan, sino que rinden el examen final, con lo cual concluimos nuestro trabajo de acompañamiento. Esto queda reflejado en el cuadro presentado, pero ese crecimiento no es solo numérico, sino también calificable en la calidad surgida en los desarrollos textuales y argumentativos de esos exámenes (escritos y orales). Además, el taller se convirtió en un importante espacio de demanda de los propios estudiantes, pues ellos son los que acuerdan los horarios y nos comunican. Así, el impacto del taller es notorio al momento del examen parcial y/o final, marca diferencia significativa en el estudiante que asistió y el que no. Por su parte, los alumnos que concluyeron el examen final nos comentan

que las herramientas que utilizamos en el taller les permitió aplicarlas a otras materias. También, los talleres motivan al estudio y trabajo en equipo, a través de estas “comunidades de aprendizajes”.

En forma notoria, las dificultades que aún se presentan para el desarrollo de los talleres parten de la escasa disponibilidad de espacios, los cuales nos limitan muchas veces poder dictarlos con más frecuencia. Además, entendemos que sobre todo resta trabajar más la oralidad y la elaboración de textos argumentativos-explicativos, necesarios para poder transitar otras instancias de las trayectorias académicas de nuestros estudiantes, ya a la hora de encarar cursos superiores en la carrera.

Con todo, y a pesar de las dificultades expresadas, creemos que este tipo de estrategias como ser los talleres destinados al acompañamiento de nuestros estudiantes, ayudan y propician procesos de articulación y continuidad entre el nivel secundario y universitario. Incluso, consideramos que son espacios de integración social y comunitaria de gran significancia. En tal sentido, estos talleres nos ayudan a concretar una idea formulada por Héctor Muñoz Cruz, quién en su capítulo Dimensión de modelos y diseños académicos para el aprendizaje escolar y la realización de los alumnos de la Interculturalidad propositiva, sostiene lo siguiente:

Es importante que la educación forme a un indígena para enfrentar el entorno global del mundo, no sólo equipándolo con un conocimiento mayor sobre su mundo y su idioma, sino dotándolo de una gama de destrezas que le sean útiles para desempeñarse por doquier... por ello, hay que buscar balances para el ofrecimiento de alternativas educativas (2003, p. 209).

### **Consideraciones finales**

La presencia de este tipo de espacio de acompañamiento a las trayectorias académicas nos permitió reflexionar e intervenir sobre los procesos de inclusión de los alumnos indígenas, y no indígenas, que asisten a nuestra unidad académica. Se ha sostenido que no sólo existe un problema de acceso, sino que las desigualdades son más profundas en el marco de los procesos de articulación entre los distintos niveles de nuestro sistema educativo. Dichas desigualdades están vinculadas a desventajas económicas, sociales y étnicas, dificultades en encontrar espacios para desarrollar y/o fortalecer identidades.

El ingreso a la universidad no es sólo una problemática técnica sino sociocultural. Por ello, requiere decisiones políticas. La ampliación del ingreso, mantener la permanencia y la posibilidad de egreso deben apuntar a metas duraderas (Biolatto et al., 2010, p. 7).

El proyecto Ñampi Cuscas buscó posicionar con mejores herramientas a los alumnos indígenas, donde se valora y establece con él una relación que permita la confrontación, la comprensión. De esta manera, logramos que nuestro alumno ingresante que lleva una carga importante por una sumatoria de condicionantes, pueda proseguir con sus estudios universitarios.

Conociendo la enorme implicancia que esto acarrea tanto para el alumno como para su círculo familiar y para la sociedad en general, es necesario arbitrar desde la universidad en particular y desde todo el sistema educativo en general, los mecanismos necesarios para su retención, contribuyendo de esta manera a su permanencia y a la obtención del título de grado (Biolatto et al., 2010, p. 8).

### **Referencias bibliográficas**

- Biolatto, R., Boccardo, L. y Lesquiuta, M. (2010). *Acceso y permanencia en una educación de calidad. El ingreso a la universidad, un puente a atravesar*. Actas Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.
- Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.
- Filmus, D. y Kaplan, K. (2012). *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- Follari, R. (2005). El salto de la secundaria a la facultad aumenta la deserción universitaria. Diario *La Capital*, 28 de mayo, p. 18.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Marano, M., Molinari, B. y Vazelle, M. (2017). *La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década*. VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación “La Reforma Universitaria entre dos siglos”.

- Muñoz Cruz, H. (2003). *Educación escolar indígena en México: Del indigenismo a la Interculturalidad institucional*. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Nobile, M. (2019). La Escuela Secundaria Obligatoria en Argentina: Desafíos Pendientes para la Integración de Todos los Jóvenes. *Última Década* 27(51), pp. 11-38. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-22362019000200011>
- Sulca, O. (2014). Construcción de los Lineamientos Curriculares para el Nivel Secundario en la Provincia de Tucumán (Argentina). En *Miradas críticas desde el Abya Yala*, Volumen IV Curso Especialización en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, pp. 47-50. La Paz, Bolivia: Editorial Proyecto UII- GIZ, Fondo Indígena.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* 29, pp. 63-71.

## III. DOSSIER

## Presentación del dossier: *Las prácticas de la enseñanza de la historia en la formación inicial: planes y propuesta de formación, relaciones entre las instituciones, los lugares de la enseñanza*

Víctor Salto\*  
Ana María Cudmani\*\*

\*

Universidad Nacional  
del Comahue, Argentina.  
victorsalto26@gmail.com

\*\*

Universidad Nacional  
de Tucumán, Argentina.  
anamcudmani@gmail.com

Formar en las prácticas de la enseñanza de la historia es una de las preocupaciones centrales en el oficio de diferentes colectivos profesoraes. Iniciativas y experiencias orientadas a la mejora de las propuestas de formación, de los planes de estudios, del trabajo colaborativo con distintas instituciones y de la reflexión crítica sobre el lugar de la enseñanza en los actuales contextos son alentadas desde equipos de cátedra, grupos de investigación, redes de especialistas y asociaciones profesoraes en ámbitos específicos de la formación universitaria. Entendemos, además, que esta apuesta ha contribuido en los últimos años a reparar en la relevancia de compartir parte de estas preocupaciones desde las experiencias propias y colectivas, de hacerlo en contexto y de manera situada. En continuidad con ello, este ha sido el sentido y el propósito de la presente convocatoria. Un dossier titulado *Las prácticas de la enseñanza de la historia en la formación inicial*, destinado a favorecer el diálogo y un pensar colectivo para el enriquecimiento de la formación inicial del profesorado en historia. En este marco, gratamente, damos lugar a las siete presentaciones que lo conforman.

El artículo de **Celeste Cerdá**, **La Didáctica de la Historia entre viejas disputas y nuevos desafíos. Una propuesta de materiales para la enseñanza en la formación docente inicial**, comparte y fundamenta experiencias realizadas en la cátedra Didáctica de la Historia de la Universidad Nacional de Córdoba. Parte de la consideración de problemáticas que afrontan los profesorados en Historia de varias universidades nacionales y explicita los desafíos que orientan la propuesta. Alude a representaciones de los y las estudiantes y propone su interpelación sobre: la didáctica como metodología de enseñanza, la didáctica como “saber práctico”, la historia se investiga/la enseñanza se practica. La materia se estructura en cuatro núcleos temáticos organizados en encuentros teórico-prácticos y trabajos prácticos que utilizan como recursos variados materiales. Sostiene que

a lo largo de los encuentros se propone, en base a la observación y análisis de materiales y prácticas de enseñanza, ejercicios de tipo investigativo que requieren potenciar la capacidad de problematización, búsqueda de indicios, formulación de hipótesis y construcción de categorías, (2023, p. 52)

Desde la Universidad Nacional de Mar del Plata, **Sonia Bazán y Silvia Zuppa** en **Itinerarios en la formación inicial para el nivel secundario. Los sentidos de formar docentes en Historia en contextos de ciudadanías de baja intensidad** presentan el desarrollo de la propuesta de trabajo docente que desarrollaron en la Cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente en Historia. Señalan diferentes etapas/giros desde los inicios hasta la actualidad, en un recorrido con decisiones didácticas signadas por las tensiones entre formación inicial y los escenarios escolares. En el tercer giro, “Entre la pos pandemia y la inteligencia artificial, el sentido de enseñar historia en la escuela hoy” plantean los siguientes desafíos en la formación de profesores en Historia: la inclusión ante la desigualdad creciente, desde la historia como disciplina a la historia escolar, el entretejido forma-contenido como producción creativa y el pensamiento histórico y tecnoconocimiento como horizontes de justicia social.

**Víctor Salto**, profesor de Didáctica General y Especial y Práctica Docente por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, titula su artículo **¿Qué nos pasa en las prácticas de formación del profesorado en historia?** Inscribe sus aportes en el marco del plan de estudios del Profesorado en Historia y, principalmente, desde su lugar en la formación y sus propias experiencias formativas. Comparte reflexiones, a partir de los *escenarios y contextos* que transitamos, que expresa a modo de tres

“hojas” relacionadas con: los que *nos pasa* en tanto formadores en la formación docente, en tanto formadores en didáctica y práctica docente del profesorado en historia y en tanto formadores en las prácticas docentes de enseñanzas de historias. La riqueza y profundidad de las reflexiones e interrogantes explicitados en el artículo de Víctor nos invitan a repensarnos en nuestro rol de profesores formadores en didáctica y prácticas de la enseñanza de la Historia desde una premisa que hila sus aportes: “Nos pasa que no sólo sigue siendo más difícil enseñar que aprender, sino que resulta más imperioso aún formar dejando aprender” (2023, p. 106).

**María Virginia Mazzón y Virginia Tano**, desde la Universidad Nacional del Comahue, presentan el artículo **La ejercitación de la clase escolar de Historia en la formación inicial del profesorado**. Comparten desde el lugar de formadoras en la práctica docente del profesorado en historia, en Facultad de Humanidades, sobre la relevancia de ejercitar con estudiantes de profesorado sus propias experiencias de docencia en la enseñanza de la historia escolar. Relatan una en particular y la inscriben en la propuesta de la cátedra destinada a generar dispositivos de formación que favorezcan el pensamiento reflexivo del profesorado. Remiten, en un comienzo, a una problemática presente en otras universidades, relativa los planes de estudio: la distancia existente entre los espacios de la formación disciplinar y los pedagógico-didácticos, relegados al último año de la carrera. Esta situación genera numerosas dificultades a los y las practicantes. El artículo y la propuesta que despliegan demuestra que es posible, con la utilización de dispositivos y estrategias potentes, crear situaciones que posibiliten aprendizajes colaborativos y reflexivos, fundamentales en la formación docente inicial. Se destaca la propuesta de trabajar en aulas universitarias con materiales elaborados por profesores co-formadores de escuelas de nivel secundario.

**María Cristina Garriga, Viviana Pappier, Virginia Cuesta, Cecilia Linare y Milagros Rocha** son integrantes de la Cátedra Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en historia por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. En su artículo **Para qué enseñar historia en tiempos de emergencia sanitaria y virtualización de la educación. Nuevas respuestas a una vieja pregunta**, nos comparten una experiencia pedagógica desarrollada, durante el año 2020, en contexto de pandemia por COVID 19 y virtualización de la educación. Nos presentan reflexiones devenidas de las producciones de sus estudiantes realizadas en ese contexto y desde la provocación intelectual que les movilizó como formadoras. Entre la alteración de la comunicación y las

evidentes brechas digitales, recuperan biografías escolares de practicantes, promueven encuentros virtuales que involucran a otros actores, manifiestan las tensiones transitadas como formadoras y desde los cuales resignifican sus propias decisiones profesoras sobre interrogantes que les acompañan en el cursado de la cátedra. En este caso, sobre el habilitar a la argumentación, desde voces colectivas (recuperando biografías, realizando entrevistas, consultando bibliografía específica, redactando ensayos), sobre una “extraña consigna: ¿para qué enseñar historia en pandemia?”

**Verónica Huerga, Laura Sena, Ana Cudmani y Constanza Peralta**, desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, nos comparten: **Prácticas de la enseñanza de la Historia. Memorias docentes: narraciones y vivencias en pasado y presente**. Nos proponen pensar los espacios de la didáctica específica, la residencia y prácticas de la enseñanza como momentos fundantes y de vivencias que generan memorias. Presentan los inicios de una investigación cualitativa con enfoque narrativo-autobiográfico en la que nos proponen reconstruir, interpretar, comprender desde sus propios relatos la relevancia de estos espacios en su propia formación inicial. Sobre todo, porque estos relatos permiten reconstruir y visibilizar “miradas sobre cuestiones vivenciadas, representaciones acerca de enfoques epistemológicos de la Historia y su enseñanza, vínculos con los/as docentes y coformadores/as, con los/las compañeros/as, emociones, desafíos y logros que nos atraviesan” (2023, p. XX). En este marco, las autoras comparten sus propias autobiografías y en ese ejercicio expresan sus propias huellas, las cuales asumen que pueden constituir un aporte invaluable para colaborar en reposicionamientos desde nuestro rol y para repensar nuestro lugar en la formación de formadores/as. En su trabajo, caracterizan el enfoque narrativo, manifiestan los fundamentos de su elección por el mismo, comparten sus propias autobiografías, muestran categorías posibles para su comprensión y comparten reflexiones sobre su tarea docente actual. Un dispositivo que alientan a desandar desde “un mirarnos a nosotras mismas y resignificar nuestras identidades como formadoras de formadores” (2023, p. 72).

**Mariela Coudannes Aguirre, Carlos Marcelo Andelique y María Clara Ruiz**, desde la Universidad Nacional del Litoral, nos aportan reflexiones que realizan practicantes sobre su propia experiencia en la formación universitaria y las finalidades de la misma. Desde un análisis cualitativo interpretativo de registros, y en el marco de la compleja relación entre la formación disciplinar y pedagógica, las autorías presentan resultados de cuarenta informes producidos en los últimos cinco años. En ellos, practicantes de profesorado en historia

reconocen a sus “docentes como intelectuales que no tienen en cuenta que están formando a futuros docentes”, prácticas asociadas a “la persistencia del enciclopedismo” en la organización de los contenidos, dificultades en pensar vínculos docentes-estudiantes y entre sí destinados a construir conocimientos compartidos, el problema de “la impronta de la formación en relación con el modelo de clase y la manera de aprender”, la inquietud por “no banalizar el conocimiento disciplinar”, sobre cómo representan el saber que se transmite en la universidad, y sus propias dificultades en el abordaje de contenidos no desarrollados en profundidad durante la carrera.

Finalmente, queremos agradecer desde la coordinación del presente Dossier los valiosos aportes que estas presentaciones nos ofrecen. A sus autores/as, quienes comparten diferentes preocupaciones y experiencias situadas involucradas en sus prácticas formativas. Agradecer también su dedicación y preocupación por participar, estar y compartir saberes sobre la formación en las prácticas de la enseñanza de la historia. Sin duda, aportes que nos invitan a dialogar desde diferentes escenarios de la formación y continuar pensando de manera colectiva y colaborativa por la mejora en la formación inicial del profesorado. Por último, también a quienes desde su lugar y su lectura siguen haciendo posible encontrarnos en el oficio.

# La Didáctica de la Historia entre viejas disputas y nuevos desafíos. Una propuesta de materiales para la enseñanza en la formación docente inicial

*María Celeste Cerdá\**

## **Resumen**

El presente artículo tiene como propósito compartir una experiencia de diseño de materiales para la enseñanza realizada en el marco de la cátedra de Didáctica de la Historia de la Universidad Nacional de Córdoba. La propuesta reconoce como supuestos los aportes que este campo de conocimiento ha realizado para pensar dispositivos orientados a la formación inicial de profesores reflexivos/transformativos e incorpora como objeto de análisis y reflexión temáticas, problemáticas y desafíos de la enseñanza de la historia en la actualidad que entendemos resultan indispensables de ser abordados en la formación docente inicial: el desarrollo del pensamiento histórico como finalidad de la enseñanza y la inclusión de grupos invisibilizados/as por la enseñanza tradicional.

**Palabras clave:** formación docente, didáctica de la historia, materiales para la enseñanza.

## ***The Didactics of History between old disputes and new challenges. A proposal of materials for teaching in initial teacher training***

### **Abstract**

*The purpose of this article is to share an experience in the design of teaching materials carried out within the Didactics of History Department at the National University of Cordoba. The proposal recognises as assumptions the contributions that this field of knowledge has made to think about devices aimed at the initial training of reflective/transformative teachers and incorporates as an object of analysis and reflection issues, problems and challenges of history teaching today that we believe are essential to be addressed in initial teacher training: the development of historical thinking as the purpose of teaching and the inclusion of groups made invisible by traditional teaching.*

**Keywords:** teacher training, history teaching, teaching materials.

\*

Universidad Nacional  
de Córdoba, Argentina.  
mceleste@hotmail.com

RESEÑAS N° 22

AÑO 2023

[pp. 49 – 65]

Recibido: 20/03/2023

Aceptado: 05/04/2023

ISSN 2796-9304

*“(...) la didáctica se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuándo se enseña y aprende historia, en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza”*  
(Pagés, 2004, p. 157)

Desde el año 1957, la Facultad de Filosofía y Humanidades forma profesoras y profesores en historia. El Plan de Estudio vigente desde el año 1993 se ha modificado mínimamente atendiendo a los criterios y estándares nacionales en 2017. Se organiza en un ciclo introductorio común (licenciatura y profesorado), un ciclo de formación y un ciclo de formación profesional. Solo nos detendremos en caracterizar el plan de estudios correspondiente al profesorado. En el primero y segundo ciclo, encontramos 13 asignaturas disciplinares o afines, un taller de aplicación, 4 espacios denominados conexos y 2 asignaturas optativas, un idioma extranjero y 3 asignaturas pedagógicas/didácticas, todas distribuidas de primero a cuarto año. El Ciclo de Formación Profesional, ubicado en el quinto año del trayecto, se conforma con dos espacios, el taller de práctica docente y residencia (anual) y un espacio conexo.

La cátedra de Didáctica Especial se ubica en el tercer nivel de este plan de estudios. De reciente creación (en el año 2016) comparte similares dificultades con muchos otros espacios de formación de profesores en Historia: a) la insuficiente formación pedagógica y didáctica para un perfil de profesorado presente en los diseños del vigente plan de estudios, b) la escasa o nula relación entre las materias llamadas “troncales” y el “trayecto pedagógico”, c) los procesos de legitimidad del campo de la didáctica, frente a otros saberes “disciplinares”, d) la perspectiva “aplicacionista” en que la práctica aparece al final del recorrido formativo, e) el peso de propuestas “academicistas” en la formación inicial, con un predominio de formas transmisivas de enseñanza-evaluación<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Rasgos compartidos con otras propuestas formativas de universidades nacionales. Algunos estudios del lugar de la didáctica de la Historia en profesorado argentino pueden encontrarse en Santos La Rosa (2017) y en Cuesta (2019). Sobre las representaciones de estudiantes del profesorado acerca del lugar de la didáctica en la formación inicial: Jara, Salto y Értola (2016) y Jara y Cerdá (2020).

Entendemos que estas condiciones –entre otras– han confluído en configurar tres grandes desafíos que asumimos en el espacio de la cátedra y que orientan nuestra propuesta:

1. Primera representación: la didáctica como metodología de enseñanza  
En muchos casos, la Didáctica no ha logrado aún alejarse de ciertas representaciones que la ubican en un lugar de instrumentalización metodológica sobre lo que hay que enseñar. Subyace en ello cierta falsa visión de “división intelectual del trabajo”, en que la historiografía provee de “contenidos actualizados” a la disciplina escolar, reservando para la didáctica la tarea de proveer estrategias y metodologías para su enseñanza.
2. Segunda representación: la didáctica como “saber práctico”  
Aparece aquí una segunda forma de división del trabajo con la que nos proponemos discutir. Nos referimos, ahora, a aquellas visiones que –desde postulaciones simples, erróneas o provenientes de perspectivas teóricas ya suficientemente discutidas en otros campos de conocimientos– reservan a la didáctica un lugar secundario o de menor estatus epistemológico debido a su vinculación con la “práctica”.
3. Tercera: la historia se investiga, la enseñanza se practica  
Una tercera y, última<sup>2</sup>, falsa “división intelectual del trabajo” la encontramos en aquellas visiones que asumen un posicionamiento (dicotómico y jerárquico) que ubica a la investigación en íntima relación con el saber académico y a la enseñanza como la transmisión de los saberes producidos por expertos, no digno de ser objeto de investigación<sup>3</sup>.

No resulta simple interpelar esas imágenes de la didáctica en el espacio acotado de una materia cuatrimestral. No obstante ello, gran parte de nuestros esfuerzos responden a ese desafío. En el desarrollo de la materia están previstas distintas modalidades de dictado: clases teórico-prácticas e instancias de trabajos prácticos. En las clases teórico-prácticas, se avanza sobre contenidos

---

<sup>2</sup> Hemos seleccionado tres formas de lógicas binarias que nos permiten revisitarse lo que consideramos en la presente ponencia “falsas divisiones del trabajo”. Sin embargo, ellas no contemplan la totalidad de prácticas que podrían ser puestas bajo estas mismas premisas, a modo de ejemplo: historia académica/historia de difusión u otras representaciones tales como aquellas que sitúan a la enseñanza como práctica/problemática exclusiva de niveles educativos no universitarios.

<sup>3</sup> Claro está, esta última visión no es independiente de las dos representaciones anteriores que, en conjunto, configuran un imaginario en el cual la tarea de los historiadores es la investigación y la de los profesores la práctica profesional. Para profundizar en la temática ver Plá (2012).

teóricos propios de la Didáctica de la Historia que permitan la construcción fundamentada de criterios y posicionamientos con relación a la enseñanza de la historia.

Núcleos:

Unidad I: Didáctica y enseñanza de la historia ¿dos caras de una misma moneda?

Unidad II: Problemas contemporáneos y desafíos para la enseñanza de la Historia hoy.

Unidad III: Tradiciones en la enseñanza de la Historia escolar. La perspectiva crítica y el desarrollo del pensamiento histórico como alternativa contra-hegemónica.

Unidad IV: Pensar y diseñar la enseñanza de la Historia.

A lo largo de los encuentros, además del desarrollo de estos núcleos, se proponen, en base a la observación y análisis de materiales y prácticas de enseñanza, ejercicios de tipo investigativo que requiere potenciar la capacidad de problematización, búsqueda de indicios, formulación de hipótesis y construcción de categorías. Se incorporan al dispositivo encuentros de microclases que constituyen instancias en las cuales los y las estudiantes ensayarán frente a sus compañeros la puesta en práctica de algunos recursos, estrategias y actividades. En ellos, otros estudiantes ofician de observadores críticos. El objetivo es que la propuesta ensayada sea objeto de análisis y reflexión.

A partir del año 2023, hemos incorporado un material en soporte digital como parte de un diagnóstico que reconoce formas particulares de cursado que han surgido post-pandemia y también recupera experiencias propias de virtualización del dictado de clases durante el periodo de aislamiento obligatorio. El retorno a la presencialidad ha implicado revisar los dispositivos formativos habituales, considerando que un número importante de alumnos/as se encuentra en condición de libre o con escasa asistencia a la materia. ¿Cómo sostener en este contexto la apuesta por la formación de un docente crítico-reflexivo? ¿qué alternativas ofrecer a les estudiantes que –por cuestiones laborales o por razones habilitadas por la propia normativa de cursado– transitan su formación lejos del aula universitaria? ¿cómo no renunciar a nuestra apuesta formativa sin negar una realidad que tiene urgencia en ser afrontada?

## **En búsqueda de nuevos “encuentros”: los “materiales para la enseñanza de la Historia”**

Este material elaborado en el marco de una actividad colectiva de la cátedra<sup>4</sup> aporta a la particularidad de una propuesta formativa que propone un importante porcentaje de ejercicios teórico-prácticos orientados a la apropiación de referencias teórico-metodológicas del campo de la didáctica y la construcción de un posicionamiento personal sobre la enseñanza de la Historia. La producción y sistematización de este material de enseñanza resulta un importante aporte como soporte analítico-reflexivo para los cursantes en general y, en particular, para aquellos alumnos y alumnas que –por distintos motivos– no pueden asistir al cursado de forma regular.

En cada uno de sus capítulos, el material aborda diferentes contenidos de los cuatro núcleos del programa. Más allá de esta diversidad temática, todos los apartados tienen una estructura común que se propone interpelar los tres imaginarios que, acerca de la didáctica de la historia, reconocíamos como preocupación inicial: la didáctica desde una perspectiva instrumentalista, la enseñanza como un saber-hacer y la investigación disociada de la práctica. En función de esto, cada problemática es abordada a partir de una serie de ejercicios que tienen tres grandes propósitos.

### **Las representaciones como punto de “partida” y “llegada”**

El primer propósito consiste en recuperar como ejercicio inicial de cada apartado las representaciones que, sobre la temática del capítulo, poseen los y las futuros/as profesores en Historia. Son abundantes y diversas las producciones en el campo de la Didáctica de la Historia que se han ocupado de indagar en las Representaciones Sociales (RS), en las Perspectivas Prácticas (PP) y en las finalidades de la enseñanza, influenciadas por los aportes teóricos de Moscovici (1979), Jodelet (1986), Adler & Adler (1984, 1994), Dewey (1920), entre otros. En el ámbito Iberoamericano, por nombrar solo algunas de las más recientes, las investigaciones de Pagés (1996, 1997, 2007, 2009), Jara, et al. (2010, 2012, 2016a, 2016b), Santisteban, (2011), Gonzalez, Santisteban y Pagés (2020) indican que tanto las RS y las PP son claves para comprender

---

<sup>4</sup> Los y las autoras de este material son: Celeste Cerdá, Mariano Campilia, Agustín Minatti, Violeta Edhad Avaca, Pedro Juan, Florencia Monetto, Rocío Sayago, Camila Lenzi, Florencia Toledo, Viviana Gómez y Agustina Origlia.



Sociales/Historia. En efecto, la investigación en este campo constituye una referencia indispensable para la comprensión de las problemáticas y desafíos actuales de la enseñanza de la Historia, Geografía y otras disciplinas sociales que conforman los currículos escolares y de la formación del profesorado (Audigier, 2002; Souto, 2011; Pagés y Santisteban, 2014, entre otros). El estado actual de la investigación en este campo de conocimiento –claro que con diferencias regionales y también por áreas de investigación– cuenta con el desarrollo de categorías analíticas, líneas de investigación y metodologías que permiten alegar la existencia de un campo de estudios que ha superado ampliamente los “obstáculos epistemológicos” que la relegaban a un “saber-hacer”, para situarse en un lugar de encrucijada desde el cual la enseñanza de la historia como objeto de estudio ha ganado en delimitación, solidez e innovación.

A modo de ejemplo, en el apartado sobre “Problemas socialmente relevantes en la enseñanza de la historia” luego del análisis de los principales postulados de esta línea y sus principales perspectivas, se propone como actividad intermedia el análisis de una investigación del grupo GREDICS titulada Límites, fronteras y muros (2010).

**CONCLUSIONES**  
Teniendo en cuenta la evolución realizada por el alumnado en el proceso de aprendizaje de esta secuencia didáctica basada en la cuestión controvertida de los muros en el mundo, podemos concluir que el alumnado desarrolló su pensamiento crítico de acuerdo con las siguientes premisas:

- en una primera fase, buena parte del alumnado ni siquiera reconoció el problema, lo cual demostraría que las cuestiones controvertidas son un buen punto de inicio para trabajar el pensamiento crítico, ya que el primer estadio es reconocer la existencia del conflicto;
- en una segunda fase, el alumnado fue capaz de reconocer el problema e incluso de plantear supuestos sobre las causas del mismo;
- en una tercera fase, contextualiza el problema, pero la contextualización histórica y geográfica contribuyó solo en parte a que el alumnado estableciera analogías de un problema que no percibía como propio;
- en una cuarta fase, supo seleccionar informaciones procedentes de diferentes fuentes para comprender los diferentes posicionamientos;
- en una quinta fase, se sintió parte implicada del problema, cuando la propia actividad exigía posicionarse y debatir sus posturas.

-Sitúa la propuesta en algunas de las perspectivas trabajadas (cuestiones socialmente vivas, temas controvertidos, cuestiones socialmente relevantes). Fundamenta tu opción.

-Teniendo en cuenta la investigación y sus conclusiones: enumera tres dificultades y tres potencialidades de esta perspectiva para desarrollarla en tus futuras clases según tu posicionamiento personal.

A partir de esta última consigna, se trata de generar un primer diálogo entre los aportes de la investigación y las “decisiones” que tomamos como profesores, con el propósito de avanzar en una práctica informada teóricamente a partir de las producciones del campo de la didáctica de la historia/ciencias sociales.

## **Una didáctica de la historia desde las prácticas para la práctica**

En tercer lugar, todos los capítulos se orientan a propiciar ejercicios dialógicos entre los aportes del campo de la didáctica de la Historia/Ciencias Sociales y las decisiones sobre la enseñanza, como parte fundamental de la formación reflexiva del profesorado en Ciencias Sociales/Historia. Entendemos que en la actualidad, aunque no sin dificultades –tal como se señala, por ejemplo, en la síntesis sobre el estado de investigación actual que proponen Guimaraes y Jara (2018) – contamos con un cúmulo de conocimientos que, a partir de un proceso riguroso, permiten echar luz sobre múltiples temáticas, problemáticas y desafíos de la historia escolar hoy.

Si, tal como sostiene Pagés, “la didáctica tiene como uno de sus grandes propósitos la pretensión de (...) elaborar conocimientos teórico prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuándo se enseña y aprende historia, en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza” (2004, p. 157) entonces, sus teorizaciones e indagaciones resultan fundamentales para comprender las racionalidades que subyacen en las decisiones que se toman en la enseñanza, así como para imaginar opciones críticas y creativas a las mismas.

A partir de estas consideraciones, cada apartado propone como ejercicio final el diseño de una unidad didáctica, problematizando las representaciones iniciales y recuperando los aportes teóricos. A modo de ejemplo, en el capítulo “Pensar el trabajo con fuentes”:

---

### **Actividad de cierre:**

1. En base a todo lo trabajado a lo largo de este capítulo, te proponemos un acercamiento a tu futura práctica y labor docente a partir de las siguientes actividades:
    - a) Retomá la temática trabajada en la instancia de aplicación. Buscá, al menos, dos fuentes (que no sean exclusivamente escritas) para utilizar en una hipotética clase sobre los regímenes peronistas (1946-1955)
    - b) Construí tres actividades en las que predomine el trabajo con fuentes históricas desde una perspectiva crítica, apelando a la búsqueda del desarrollo del pensamiento histórico. Diseñá estas actividades exponiendo las diferentes acciones a llevar a cabo para alcanzar este objetivo.
  2. Para reflexionar sobre la actividad anterior: volvé a aquella primera actividad de inicio: ¿Considerás el uso de fuentes como algo relevante para las clases de Historia? ¿Cambiarías o agregarías algo a tu fundamentación previa?
-

## **Los desafíos de enseñar historia hoy**

¿Qué profesores en Historia para este siglo XXI? Este interrogante inicial articula clases y materiales de la propuesta de cátedra. Todos los diagnósticos coinciden en señalar nuevos escenarios para la enseñanza de la historia en la actualidad. Un contexto en que la escuela, el aula y sus modos habituales de gestionar el pasado (a través de sus textos, sus propuestas de enseñanza y efemérides) están sujetos a nuevas condiciones que atraviesan esas prácticas, no sin tensiones ni contradicciones. Más allá de estas incertidumbres, ese mismo escenario puede –también– vislumbrarse como una provocación, un horizonte propicio para visitar formas tradicionales y rutinarias de enseñar historia.

De los múltiples desafíos que atraviesan a la enseñanza de la historia en la actualidad, recuperamos dos propuestas que entendemos formulan alternativas a problemas epocales urgentes: a) el desarrollo del pensamiento histórico como finalidad de la enseñanza de la Historia y b) la incorporación de temas, sujetos, tiempos y espacios invisibilizados en la enseñanza.

## **Pensamiento histórico como alternativa contra-hegemónica**

La pregunta por el lugar de pensamiento histórico en la formación inicial es parte de nuestras preocupaciones como equipo docente de la Cátedras de Didáctica de la Historia y también de las prácticas investigativas.

Desde hace ya tiempo, se ha desarrollado una profusa bibliografía sobre el desarrollo del pensamiento histórico o el modo de pensar históricamente tanto en la formación inicial como en la educación escolar (en menor medida formación continua y en prácticas universitarias); en la actualidad, sigue presentándose como un campo de estudios sumamente prolífico en la investigación. En los últimos años, los interrogantes acerca de la enseñanza de la historia y sus usos sociales se han convertido en una de las principales preocupaciones de la investigación en Didáctica de la Historia. En este campo de estudios, las nociones de pensamiento histórico, junto a otras como conciencia histórica

y memoria colectiva constituyen en la actualidad un área muy destacada de estudios<sup>5</sup>.

No obstante las potencialidades del desarrollo del pensamiento históricamente para la formación de una ciudadanía crítica, las investigaciones dan cuenta de las dificultades de llevar adelante este tipo de propuestas en las aulas escolares. De acuerdo a las indagaciones llevadas a cabo a nivel mundial y también por algunas de nuestro país, una de las claves para comprender esta situación se encuentra en la formación inicial del profesorado en Historia.

De allí que la relevancia que adquiere en el presente material la inclusión de discusiones y debates actuales sobre pensamiento histórico como finalidad de la enseñanza.

Dentro del apartado “Pensar la temporalidad” –entendido como una competencia básica del desarrollo del pensamiento histórico– se invita a realizar el siguiente ejercicio:

---

#### **Actividad de cierre**

4-a) A partir de los aportes de este apartado:

- ¿En qué perspectiva de la temporalidad situarías la relación pasado-presente-futuro que representaste en la actividad 1?
- ¿Sostendrías, cambiarías, y/o ampliarías las opciones que tomaste en la actividad 2?

4-b) El siguiente material audiovisual<sup>1</sup> invita a reflexionar sobre los diferentes modos en que los jóvenes se vinculan con la temporalidad:

A partir del video y de los aportes teórico-metodológicos de este apartado, te invitamos a escribir una breve reflexión sobre el siguiente interrogante:

*¿Qué puede aportar la enseñanza de la temporalidad a la formación de ciudadanías críticas y con conciencia histórica?*



---

### **Visibilizar a invisibilizados/as**

El interrogante acerca de los invisibilizados (centrada fundamentalmente en los actores sociales) constituye una significativa línea de investigación

---

<sup>5</sup> La didáctica de la historia cuenta con distintos modelos conceptuales para la delimitación de la categoría pensamiento histórico. Entre los más relevantes podemos mencionar las propuestas de Martineau (1999), Seixas y Peck (2004), Pagés (2009), entre otros. Si bien reconocemos en estas propuestas conceptuales perspectivas teóricas –o más bien improntas teóricas– lo cierto es que los diálogos entre autores de distintas tradiciones han sido muy frecuentes y prolíficos, difuminando contornos rígidos entre diferentes enfoques.

historiográfica y en la Didáctica de las Ciencias Sociales/Historia. En el espacio escolar, esta problemática remite mayormente a los planteos de la perspectiva crítica que ha señalado ya hace tiempo la escuela como uno de los mecanismos culturales para asegurar la existencia y reproducción de modelos culturales seleccionados por los grupos de poder (Apple, 1991).

Para este autor, el conocimiento que se imparte en las escuelas obedece a la promoción de un modelo cultural que ha sido seleccionado por los grupos de poder. Por esto, las experiencias de los invisibles (niños, niñas, jóvenes, ancianos, hombres comunes, mujeres, minorías sexuales y étnicas, entre otros) son silenciadas o pasadas por alto, ya que incluirlas como un conocimiento a socializar sería una manera de empoderarlas y de asignarles un protagonismo que sería peligroso para los grupos de poder<sup>6</sup>.

Las investigaciones dan cuenta de una escasa presencia de estos protagonistas-temas-espacios y tiempos invisibilizados en las prácticas de enseñanza de la Historia. Pese a algunos indicios emergentes, la historia enseñada continúa fundamentalmente ligada a una matriz político-estatal, androcéntrica, occidental, mostrando resistencias/dificultades para incorporar en su relato a grupos y perspectivas alternativas. Así, niños/as, jóvenes, hombres y mujeres de a pie, minorías y otros sectores subalternizados no aparecen como protagonistas de la historia, dificultando procesos de construcción de la conciencia histórica y ciudadana en los/las alumnos/as.

Numerosas indagaciones sugieren de la necesidad de incorporar el tratamiento de estas temáticas a la formación docente inicial, orientados a tratamiento crítico de la temática y la inclusión efectiva de minorías, grupos subalternizados de una perspectiva alternativa a la tradicional que develen la naturaleza social e histórica de estereotipos, roles, jerarquías, entre otras, vinculadas a géneros, razas, clases sociales.

En función de ello, en el apartado “Invisibilización de tiempos, temáticas y actores sociales en las “narrativas blancas”: el caso de los pueblos originarios”, sugerimos la siguiente actividad:

---

<sup>6</sup> Si bien la incorporación de las mujeres y la perspectiva de género se ha mostrado como la más prolífica de las líneas de estudio: Fernández (2006), Sant y Pagès (2011), Marolla, Pinochet y Sant (2018), Ortega Sánchez, Marolla y Las Heras (2020) y Gallardo Marolla (2015, 2019 a, 2019 b) entre otros. También encontramos trabajos sobre otros sectores invisibilizados: Culturas originarias (Villalón Gálvez y Pagés, 2015, Lewkowickz y Rodríguez, 2015), “Pobres” (Coudannes, 2015), “Grupos subalternos y clases populares” (Grande, 2019), “Infancias” (Pinochet y Pagés, 2019).

---

### Ejercicio de aplicación

[Caso 1: Malón de la Paz](#)

[Caso 2: Escuela Ayllu](#)

### Actividades

Elige uno de los dos casos propuestos para resolver las actividades que se presentan a continuación:

- Describe brevemente el caso analizado y destaca todo aquello que te resulte interesante del mismo.
  - ¿Crees que la incorporación de este caso en una propuesta de enseñanza aportaría a “contar otras historias” sobre los pueblos originarios? Fundamenta.
  - La relación pasado-presente-futuro es una de las más difíciles de encontrar en la narrativa tradicional en relación a los pueblos originarios. ¿Crees que el caso aportaría para trabajar este aspecto? Fundamenta.
- 

## **Formar-se profesor/a en Historia... hoja de ruta para seguir pensando**

La cita con que iniciábamos este artículo da cuenta de la relevancia que tienen los saberes didácticos en la formación docente inicial. Despojada de un ropaje de cariz instrumental, que asimila la didáctica de la historia a una metodología de enseñanza de las ciencias de referencia y al docente como un simple mediador entre el saber erudito y el escolar. Esta disciplina posiciona a los profesores como “tomador de decisiones” –autónomo, reflexivo y creativo– basadas en teorías y epistemologías didácticas.

Desde la perspectiva que asume la cátedra, la didáctica de la historia constituye un corpus de saberes no prescriptivos, abstraídos de la urgencia de la práctica y orientados a aprehender las condiciones y dinámicas particulares de los procesos de enseñanza y aprendizaje, preocupados por tradiciones naturalizadas y ocupados en proponer alternativas. En una didáctica así concebida,

los y las protagonistas no son los académicos y académicas desde las universidades o los funcionarios y funcionarias desde sus oficinas, los protagónicos tomadores de las decisiones, sino que es el profesorado que piensa, siente y hace quien en lo individual y en lo colectivo se mira, mira al estudiantado y va a lo aportado por las investigaciones para abreviar en ellas y para construir, como profesorado reflexivo, sus propias indagaciones, preguntas y algunas respuestas desde su contexto ubicando

de manera clara el nivel y acciones pertinentes desde el pensar, el sentir y el hacer en coherencia. (Latapí, 2021, p. 191)

El material para la enseñanza de la historia elaborado en el marco de la cátedra presta especial atención a dos cuestiones: por un lado, intenta ofrecer a los y las futuros/as docentes una serie de ejercicios anticipatorios que tienen por propósito la toma de decisiones didácticas, fundamentadas acerca de diferentes temáticas/problemáticas de la historia escolar hoy; por otro, ofrece una cartografía de lo que –entendemos desde la perspectiva crítica desde la cual nos posicionamos– son los grandes desafíos de enseñar historia en la actualidad.

Asumiendo que el oficio de enseñar debe articular el conocimiento profesional con el compromiso social, político e ideológico orientado a la formación de jóvenes para comprender la complejidad de la realidad social presente, sus problemas y alternativas de cambio orientados por la justicia social, nos preguntamos y compartimos los interrogantes con los y las futuros/as profesores: ¿qué podemos aportar como profesores en Historia a la formación de una ciudadanía democrática, crítica y participativa en este nuevo siglo? ¿cómo contribuir a la comprensión crítica de una realidad social cada vez más compleja, de sociedades heterogéneas e identidades múltiples? ¿de qué manera posicionarse ante los conflictos sociales, los prejuicios y estereotipos y los discursos del odio? ¿cómo proyectar desde el pasado otros futuros deseables individual y colectivamente?

### **Referencias bibliográficas**

- Adler, P. (1984). A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, vol. XII, n° 1, pp. 13-30.
- Adler, P.A. y Adler, P. (1994). Observational Techniques (pp. 377-392). En Dezink, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Apple, M. (1991). *Ideología y curriculum*. España: Editorial Akal.
- Audigier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 1, pp. 3-16.
- Coudannes Aguirre, M. (2015). Los invisibles/olvidados en la enseñanza de la historia reciente. Una experiencia en la escuela secundaria argentina. En *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para*

*trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas.* Cáceres (España): Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de género. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 47, pp. 33-44.

Gallardo Marolla, J. (2015). La educación para la igualdad, la diferencia y la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Revista de Historia y Geografía* N° 32.

González-Valencia, G.A., Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 13, pp. 1-23. Recuperado de: doi: 10.11144/Javeriana.m13.fehf

Grande, P. (2019). Los grupos subalternos y las clases populares en la enseñanza de la historia en Argentina. Relaciones bajo tensión entre las producciones historiográficas y las innovaciones de la historia escolar bonaerense. *Polifonías Revista de Educación*, Año VII, N° 15, pp. 79-107.

Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS). (2010). *Límites, fronteras y muros.* Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/203386>

Guimarães, S. y Jara, M. (2018). La investigación y la práctica en didáctica de las ciencias sociales. En Jara, M. y Santisteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, 1era. edición especial. Cipolletti, Argentina.

Jara, M.A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* N° 11, pp. 15-29. España: Ed. Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona.

Jara, M.A., Salto, V. y Értola, F. (2016). Representaciones y perspectivas prácticas sobre la didáctica de la historia de los/las estudiantes del profesorado. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 14, pp. 61-79.

Jara, M.A. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia (pp. 43-57). En Salto, V. (Comp.). *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: Narrativas de experiencias.* Cipolletti: Ed. UNCo.

Jara, M.A., Salto, V. y Értola, F. (2016). Representaciones y perspectivas prácticas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia en los/as estudiantes del profesorado. *Clio & Asociados*, 23, pp. 69-78. Santa Fe.

- Jara, M.A. y Cerdá, M.C. (2020). Formación de profesoras y profesores en didáctica de la historia. Valoraciones en torno a qué historia enseñar para la formación ciudadana. *Sophia Austral* n. 26, pp. 157-177. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-56052020000200157&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-56052020000200157&lng=es&nrm=iso) <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200157>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.). *Psicología Social I*. Barcelona: Paidós.
- Latapí, P. (2020). *Enseñanza de las ciencias sociales pensar, sentir, hacer*. México: Fondo Editorial Universidad de Querétaro.
- Lewkowicz, M. y Rodriguez, M, (2015). Las sociedades aborígenes en los textos escolares: de “indios salvajes” a “pueblos originarios”. Una mirada en la larga duración. *Clio & Asociados* (20), pp. 116-137. Recuperado de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8121/pr.8121.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8121/pr.8121.pdf)
- Martienau, R. (1999). *L’histoire à l’école, matière à penser...* Paris, L’Harmattan.
- Marolla, J., Pinochet, S. y Sant, E. (2018). Los y las invisibles desde la didáctica de las ciencias sociales. En Jara, M. y Santiesteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, 1era. edición especial. Cipolletti, Argentina.
- Marolla, J. (2019a). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos, *Revista Colombiana de Educación* 78, pp. 1-24.
- Marolla, J. (2019b). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare* 23(1), pp. 1-21. Recuperado de: doi: 10.15359/ree.23-1.8
- Moscovici, S. (1979). La representación social, un concepto perdido. En Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemul.
- Ortega-Sánchez, D., Marolla Gajardo, J. y Heras Sevilla, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. En Díez Gutiérrez, E. y Rodríguez Fernández, J. (Dirs.). *Educación para el Bien Común Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Barcelona España: Editorial Octaedro.

- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Enseñanza de la historia* N° 7, pp. 67-91. APEHUN. Córdoba: Ed. Alejandria.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado, pp. 205-215. En Ávila, R.M., López, R. y Fernández, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Revista Reseñas de la enseñanza de la Historia 2*. APEHUN. Córdoba: Universitas.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Signos, teoría y práctica de la educación*.
- Pagés, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela* n° 28, pp. 103-114.
- Pagés, J. (1997). Una aproximación a 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: Díada editora.
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En *Miradas a la Historia*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2018). La didáctica de las Ciencias Sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Alicia Camilloni. *Revista de Educación* Año IX, N° especial 14.2 | 2018, pp. 45-65.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.) (2014). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona. AUPDCS/Servei.
- Pinochet, S. y Pagés, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, pp. 374-393, Recuperado de: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la Historia como objeto de investigación. *Revista de Historia y Ciencias Sociales* N° 84, pp. 163-184.

- Sant, E. y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria* 3, pp. 129-146.
- Santos La Rosa, M. (2017). El lugar de la Didáctica de la Historia en la formación docente de grado: Análisis comparativo de los profesorados de Historia de la ciudad de Bahía Blanca. *Clío & Asociados* (25), pp. 74-85. En *Memoria Académica*. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8622/pr.8622.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8622/pr.8622.pdf)
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Santisteban Fernández, A. y Pagès, J. (coord.) *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-84). Madrid: Síntesis.
- Souto, X.M. (2011). ¿Se puede investigar y mejorar la educación geográfica desde el aula? Recuperado de: <http://geoforoforo2.blogspot.com/2011/01/octavo-debate.html>
- Villalón Gálvez, G. y Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Diálogo Andino. Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, núm. 47, pp. 27-36. Chile: Universidad de Tarapacá Arica.

# Prácticas de la enseñanza de la Historia. Memorias de docentes: narraciones y vivencias en pasado y presente

*Verónica del Pilar Huerga\**

*María Laura Sena\*\**

*Ana María Cudmani\*\*\**

*Constanza del Valle Peralta\*\*\*\**

\*

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.  
verohuerga@filo.unt.edu.ar

\*\*

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.  
mlaura.sena@filo.unt.edu.ar

\*\*\*

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.  
cudmani.ana@filo.unt.edu.ar

\*\*\*\*

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.  
contiperalta89@gmail.com

## Resumen

En la formación inicial del profesorado en Historia, la didáctica específica, la residencia y prácticas de la enseñanza constituyen momentos fundantes, vivencias que generan memorias. El artículo que presentamos rescata experiencias y recuerdos, explicitados en forma de narraciones sobre el periodo de realización de nuestras residencias, cuando cursábamos el Profesorado en Historia.

Actualmente, somos docentes de las cátedras de Didáctica General y Especial y de Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con prácticas de la enseñanza. Historia, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

Nuestros relatos autobiográficos surgen en tres momentos generacionales. Uno signado por el terrorismo de Estado, el segundo por la crisis del 2001 y el último, más cercano al presente, atravesado por un Estado que amplió derechos.

En algunos aspectos, las narraciones revelan concepciones disímiles que podrían reflejar, en forma latente, requerimientos epistémicos de la enseñanza vigentes en las etapas en que cursamos la carrera, como así también historias de vidas que fluyen en nuestras autobiografías. Escribirlas significó una reconstrucción de lo vivido, una reflexión sobre nuestras prácticas docentes, una vía potente para su abordaje y comprensión (Souto, 2016). Nuestro propósito, que implica un acto de autorreconocimiento, está destinado a generar espacios de enseñanza y de aprendizajes sobre las prácticas docentes en Historia, ya que serán compartidas con los y las residentes, estudiantes del Profesorado.

La investigación que presentamos es de corte cualitativo, hermenéutico, desde un enfoque narrativo autobiográfico y se desarrolla en el marco del proyecto PIUNT 2023 “La construcción de saberes didácticos de los y las estudiantes en la residencia y práctica de la enseñanza de las carreras de letras, historia y teatro. Una indagación biográfica narrativa”.

RESEÑAS N° 22

AÑO 2023

[pp. 66 – 87]

Recibido: 30/03/2023

Aceptado: 06/05/2023

ISSN 2796-9304

**Palabras clave:** narraciones autobiográficas, huellas docentes, prácticas de la enseñanza de la Historia, formación docente inicial.

***History teaching practices. Teacher memories: narratives and experiences in the past and present***

**Abstract**

*In the initial training of teachers in History, specific didactics, residency and teaching practices constitute founding moments, experiences that generate memories. The article that we present rescues experiences and memories, made explicit in the form of narratives about the period of completion of our residences, when we were studying the Faculty in History.*

*Currently we are teachers of the chairs “General and Special Didactics” and “Organization and didactics of secondary education with teaching practices. History” at the Faculty of Philosophy and Letters of the National University of Tucumán. Our autobiographical stories arise in three generational moments. One marked by state terrorism, the second by the 2001 crisis and the last, closer to the present, crossed by a State that expanded rights.*

*In some aspects, the narratives reveal dissimilar conceptions that could reflect, in a latent way, epistemic requirements of current teaching in the stages in which we pursued the degree, as well as life stories that flow in our autobiographies. Writing them meant a reconstruction of what was lived, a reflection on our teaching practices, a powerful way to approach and understand them (Souto, 2016). Our purpose, which implies an act of self-recognition, is intended to generate teaching and learning spaces on teaching practices in History, since they will be shared with the residents, students of the Faculty.*

*The research that we present is of a qualitative, hermeneutic nature, from an autobiographical narrative approach and is developed within the framework of the PIUNT 2023 project “The construction of didactic knowledge of students in the residence and teaching practice of letters majors, history and theater. A narrative biographical inquiry”.*

**Keywords:** autobiographical narratives, teacher traces, practices of teaching history, initial teacher training.

## Introducción

*“-Todos tenemos un pasado, Luis. Un pasado compartido.  
-No. No tenemos un pasado. Tenemos momentos del  
pasado. Momentos y lugares. Cada uno los suyos.  
- Y si no los tienes... Te los inventas, ¿no?  
-No. Los buscas”.*  
(Muñoz, 2022, p. 159)

Somos docentes y desde lo personal y lo profesional tenemos momentos y lugares del pasado, los buscamos y deseamos compartirlos. El artículo presenta los inicios de una investigación de corte cualitativo, con un enfoque narrativo autobiográfico. Los relatos son producto de la etapa en que realizamos nuestras prácticas de la enseñanza de la Historia. Actualmente, somos docentes de residencia del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Tucumán. Buscamos reconstruir, interpretar, comprender la relevancia de ese período desde nuestro presente, pautado por los caminos transitados. Presentamos cuatro autobiografías entramadas, variadas y complejas, que ofrecen miradas sobre cuestiones vivenciadas, representaciones acerca de enfoques epistemológicos de la Historia y su enseñanza, vínculos con los/as docentes y co-formadores/as, con los/las compañeros/as, emociones, desafíos y logros que nos atraviesan. Consideramos que la potencialidad del trabajo se encuentra, según el enfoque biográfico narrativo, en las múltiples relaciones mencionadas de cara a la reflexión. En fin, las preguntas que guían nuestro trabajo serían: ¿Cuáles fueron las vivencias de residencia y prácticas que dejaron huellas en nuestra formación docente? ¿De qué forma este repensarnos introspectivamente podría colaborar con reposicionamientos desde nuestro rol en la formación de formadores? ¿Existen similitudes y/o diferencias marcadas a lo largo del tiempo? Nuestras disquisiciones ancladas en la hermenéutica, ¿posibilitarán renovar la enseñanza en las cátedras en que nos desempeñamos actualmente?

En un primer momento, centramos la atención en el enfoque biográfico narrativo, realizando una breve caracterización que surge a partir de las lecturas de especialistas en el tema. Explicitamos el porqué de nuestra elección, difícil y controversial, ya que implica exponernos en lo personal y vivencial. Manifestamos algunas diferencias de criterios porque, como sostienen Branda y Porta, los docentes “solemos discrepar acerca de la enseñanza y cuáles son sus exigencias en materia de conocimiento” (2017, p. 2). Además, consideramos cómo la historiografía y la didáctica de la historia pusieron también el acento en la importancia de las narrativas.

En un segundo momento, recurrimos a nuestras autobiografías. A partir de la lectura compartida, seleccionamos categorías que abren un camino hacia la interpretación, la comparación y la comprensión de vivencias, emociones y sentimientos.

En un tercer momento, que entronca con la conclusión, reflexionamos sobre nuestra tarea docente actual, buscando construir puentes entre lo personal, lo biográfico, lo vivencial y las estrategias de enseñanza que podríamos diseñar para lograr que los/las estudiantes del profesorado comprendan que sus historias de vida, sus anhelos y proyectos profesionales se pueden construir tomando como un posible punto de partida su biografía escolar porque, como sostiene Andrea Alliaud (2010), en las biografías escolares podrían encontrarse los orígenes de lo que luego se produce, reproduce o transforma en la práctica profesional. Siguiendo a Marta Souto (2016), buscaremos trabajar la reflexión como modalidad de formación, desde un enfoque comprensivo de la experiencia, abordando distintos ángulos y vinculando relato, reflexión y formación. Acercándonos específicamente al profesorado en Historia, adherimos a la postura del maestro Joan Pagés (2019) quien sostiene que la tarea de los y las docentes es cada vez más compleja y, por eso, es más importante dotar a los futuros profesores de competencias profesionales que habiliten a la reflexión sobre la práctica para posibilitar una intervención positiva en ella.

### **El enfoque elegido: narrativas autobiográficas**

*“El historiador que escribe una autobiografía no sólo debe volver a él, sino que también debe confeccionar su mapa. Pues sin ese mapa ¿cómo podemos seguir los pasos de una existencia a través de los múltiples paisajes que le han servido de escenario, o comprender por qué y cuándo tuvimos dudas y tropezamos, o cómo vivíamos entre las personas con las que estábamos vinculadas y de quienes dependíamos? Pues todos estos aspectos arrojan luz no sólo sobre la vida de un individuo, sino también sobre el mundo en general”. (Hobsbawn, 2003, p. 18)*

Quienes nos formamos como profesores en Historia durante las últimas décadas del siglo pasado y las primeras de nuestro siglo, tuvimos como valioso referente a Eric Hobsbawm. Su autobiografía, de lectura emotiva y conmovedora, pone el acento en ese “mapa”, en los “paisajes” a los que alude en la introducción del libro, que acercan a la comprensión personal, social y cultural de los

momentos vivenciados a lo largo de una vida. Nuestros “paisajes”<sup>1</sup> quizás no resultan tan valiosos ni sugestivos. Sin embargo, nos encontramos inmersas en el deseo de narrar nuestras autobiografías y utilizarlas como un dispositivo de enseñanza y de aprendizaje en las cátedras en que nos desempeñamos actualmente.

En el afán de fundamentar nuestro interés y nuestra propuesta, realizamos lecturas de diversos especialistas que investigaron, pusieron en práctica y publicaron libros y artículos referidos a una metodología de investigación que se comenzó a utilizar desde el siglo XX: la investigación biográfica narrativa (Bolívar & Porta, 2010), la autoetnografía como metodología cualitativa (Bernard Calva, 2019).

Ellis, Adams y Bochner sostienen que “la autoetnografía es un acercamiento a la investigación y a la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural” (2019, p. 17). Utilizan elementos de la autobiografía y de la etnografía para expandir la mirada sobre el mundo, apartándose de la rigidez de la investigación significativa o útil ya que el objetivo no es lograr conocimientos universales, generales o atemporales. Se busca escribir sobre experiencias pasadas, retrospectiva y selectivamente y en ese trayecto se producen epifanías<sup>2</sup> (Adams, 2005; Wood, 2009). La escritura es parcial, local y situacional. Los investigadores estamos presentes.

En 2010, Luis Porta realiza una interesante entrevista a Antonio Bolívar. A través de su lectura, centramos la atención en una serie de conceptos y prácticas de investigación vinculadas con la narrativa autobiográfica. El enfoque de investigación se concibe como un lugar de intersección entre diversas ciencias sociales, con elementos de la teoría lingüístico-literaria, antropología, psicología, historia y filosofía hermenéutica. Enfoques que, en palabras de Bolívar, se volvieron seductores. Ello es así porque involucran y posibilitan la comprensión de dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Toman aportes de Bruner cuando afirman que la investigación narrativa permite cimentar realidades, ordenar la experiencia, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos, contribuyendo así a la construcción de identidades. Las narraciones autobiográficas se convierten, entonces, en objeto de saber, en procedimientos

---

<sup>1</sup> La metáfora del paisaje (Clandini y Connolly, 1995), citada por Branda y Porta (2017), busca representar la complejidad, contemplando la temporalidad, la sociabilidad y la espacialidad y abriendo, de esa forma, la posibilidad de que distintas personas, eventos y relaciones se involucren.

<sup>2</sup> Retomaremos el concepto “epifanías” en la conclusión.

de objetivación de los individuos en sujetos. Los datos obtenidos son analizados a posteriori para encontrar significados al relato.

El enfoque de investigación adoptado produce, sin dudas, luchas epistémicas que se presentan dentro del espacio académico en relación con nociones de objetividad, validación y cientificismo moderno. Esas diferencias epistemológicas también generaron debates al interior del nuestro grupo de trabajo, a lo largo de la preparación y escritura del artículo. No debemos olvidar que es nuestra primera experiencia de investigación y escritura en el marco del enfoque biográfico-narrativo, una aproximación epistemológica que consideramos nos enriquece y orienta a seguir indagando y produciendo. En el marco del proyecto del que somos integrantes, planeamos continuar investigando, utilizando narraciones de estudiantes, entrevistas, diarios de clases y registros de observaciones de prácticas.

En relación con el enfoque narrativo autobiográfico, consideramos los aportes epistemológicos de la Historia y su didáctica. La narración ingresó en el campo de las ciencias sociales en la década de los 60 que marcó un cambio profundo en la construcción del conocimiento histórico, buscando recobrar aspectos humanos y personales en la historia. En palabras de Igger “El énfasis renovado en la experiencia de los seres humanos condujo al retorno de las formas narrativas de la historia” (2012, p. 161). Así, el interés de los enfoques históricos predominantes se desplazaba desde las estructuras y procesos a las culturas y experiencias existenciales en la vida de la gente.

Destacamos que las formas narrativas que impregnaron la historiografía avanzaron con fuerza en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. La relación entre la investigación y la enseñanza, según Sebastián Plá (2012), es una relación binaria en la cual cada una, con sus semejanzas y diferencias, produce el conocimiento histórico. Profundizando el debate Ana Zabala (2014) plantea la superación del esquema binario y desarrolla que “la revisión de posturas hermenéuticas (en ocasiones más bien semióticas) actuales contribuye a fortalecer la idea de que el lector es un agente activo en la construcción de sentido para el texto que está leyendo” (p. 28). Siguiendo con el tema, Sant, Pagés, Santisteban, González-Monfort y Oller Freixa (2015) desarrollan propuestas con estudiantes desde las competencias narrativas, destacándose como un elemento clave para la formación del pensamiento histórico y social<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Distinguimos algunos trabajos y publicaciones en nuestro país, cómo el de la Universidad del Comahue en la publicación del libro de Víctor Salto (comp.) (2017) y equipo donde docentes y estudiantes brindan testimonios sobre prácticas docentes, desde narrativas de experiencias. Recientemente en la *Revista Clío & Asociados*, las autoras Garcilazo y Roizarena (2021) vinculan la biografía y la enseñanza de la historia desde historias de vida.

## Nuestros objetivos

*“La elaboración de las autobiografías por parte de los docentes puede acentuar mejor que cualquier otra práctica narrativa el logro de la autoría y de la voz propia porque al vivenciar la inclusión de sentido en sus vidas se están apropiando de sí mismos y del querer-ser que les constituye” (Gil Cantero, 2009, p. 124).*

Al desandar este camino metodológico biográfico narrativo, buscamos imbricarlo con las situaciones particulares por las que atraviesa la carrera del Profesorado de Historia en la Universidad Nacional de Tucumán sumida en un movimiento pendular de cambios y permanencias, transitando un cambio de plan de estudios. En especial, centramos la mirada en las necesidades de estudiantes residentes que realizan gran parte de la carrera con dificultades que fueron expresadas en una reunión interclaustrero realizada a fines de 2022<sup>4</sup>.

Decidimos, como equipo de cátedra, mirarnos a nosotras mismas, resignificar nuestras identidades como formadoras de formadores, siendo este un objetivo del trabajo, un punto de partida para posibilitar reformulaciones de estrategias de enseñanza.

Coincidimos con la mirada de Gil Cantero (2009) sobre el potencial de este tipo de escritura al desarrollar una alta capacidad para el análisis introspectivo que posibilitará una toma de conciencia desde el plano personal y profesional.

Consideramos que, al exponer nuestras circunstancias, contextos y pensamientos relativos a nuestras prácticas, para que entren en contacto con la de los/las estudiantes residentes, lograremos, como expresa el autor:

Una perspectiva más dialogante, encaminada a ayudar a los estudiantes a que adopten una posición personal en sus vidas, a que busquen o elaboren su propia identidad, a que encuentren su voz en la herencia cultural recibida y, en fin, a que se sientan afectuosamente cuidados y respetados. Esta modalidad de las autobiografías es una de las más interesantes para la teoría y la práctica educativa pues alcanza a plantear directamente las bases biográficas de la formación, así como en cierto modo la conceptualización narrativa de la educación. (Gil Cantero, 2009, p. 118).

---

<sup>4</sup> Los estudiantes que participaron de la reunión presentaron los resultados de una encuesta. Citamos algunos de los requerimientos más relevantes: proponen repensar la cantidad (volumen) de contenidos y la bibliografía; disminuir la distancia entre lo que se desarrolla en el cursado y lo que se exige en el examen final; solicitan más acompañamiento y clases de consultas (presenciales o virtuales). Expusieron que sienten angustia y frustración por la exigencia en los exámenes finales dada la distancia entre lo dictado y lo evaluado.

Por eso, el objetivo de resignificar nuestra identidad docente responde a una doble finalidad. Por un lado, reposicionarnos como sujetos educadores, lo cual implica reorientar los rumbos o redireccionar las brújulas. Por otro, nuestros pensamientos se dirigen a quienes atravesarán el período de residencias, cuando la reflexividad se convierte en un gran desafío para los estudiantes. Judith Preissle y Kathleen DeMarrais (2015) se preguntan y afirman:

¿Qué ayuda o impide a los estudiantes del siglo XXI esforzarse por ser reflexivos? ¿Cómo hacen para aprender y practicar la reflexividad? (...) Requerir que los estudiantes documenten sus decisiones, planes, preocupaciones e incertidumbres, mientras llevan a cabo sus proyectos, desde el principio de sus cursos y programas de investigación, desarrolla sus hábitos de reflexividad y contribuye al aprendizaje de una escritura reflexiva. (Preissle y DeMarrais, en Bernard Calva, 2019, pp. 83-84).

Buscamos con nuestro ejercicio introspectivo trabajar con la idea central del acompañamiento y de la reflexividad en el recorrido de sus residencias. Esto implica, para los docentes, no solo escribir lo que nos pasó, sino ir más allá, pensarnos como sujetos con emociones, dificultades, recaídas y mucho por aprender. Dar el salto que solicitan los estudiantes: el paso de un estudiante (x) por una materia (x) de la carrera, a la trayectoria acompañada en la construcción de un sujeto que se está formando como docente y que, como entidad única, es comprendido y valorado.

### **Análisis de las autobiografías a partir de una propuesta de categorización**

Al escribir nuestras autobiografías hicimos una “reconstrucción retrospectiva” (Porta & Bolívar, 2001, p. 208). Como manifestamos en el título de este trabajo, pasado y presente, expectativas y miradas hacia el futuro se fueron entramando casi sin percibirlo racionalmente. ¿Cómo dar sentido en esta investigación a lo expresado desde el recuerdo, lo emocional, lo vivencial? Nuevamente, tomamos aportes de Luis Porta y Antonio Bolívar, quienes proponen analizarlas por medio de categorías temáticas, buscando detectar similitudes y/o diferencias que tendrían por finalidad organizar “el reporte”, dar lugar a la interpretación y a la comprensión.

A partir de la lectura de nuestras autobiografías, surgieron posibles categorías. Decidimos centrar la atención en las siguientes por considerarlas potentes, valiosas para compartir con nuestros estudiantes del profesorado:

contextos históricos situados, vínculos construidos, la corporeidad, desafíos y fortalezas del trabajo en las aulas.

### **Contextos históricos/situados: tiempo, memoria y olvidos**

*“El lenguaje permite a una práctica situarse respecto a su otro, el pasado; de este modo, no sólo se supera sencillamente la simple narratividad, sino también, con ella la función de coartada, de ilusión realista que desplaza “el hacer de la historia” del lado “del contar historias”, la performatividad asigna al lector un lugar, un lugar que hay que llenar, un “tener-que-hacer”.*  
(De Certeau 1982, en Ricoeur, 2004, p. 474)

La formación docente involucra interacciones en contextos situados en tiempos y espacios. Marta Souto, citada por Anijovich (2009, p. 27) plantea la necesidad de comprender a la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad. Por ello, resulta imprescindible tomar en cuenta atravesamientos socio-históricos, políticos, ideológicos, institucionales y éticos del mundo contemporáneo que influyen y condicionan las prácticas de la enseñanza y los vínculos entre el que se forma, el formador, el objeto de estudio y los ámbitos de trabajo.

Realizamos nuestras prácticas en diferentes momentos históricos: el más alejado temporalmente vivió las ataduras del terrorismo de Estado, que desvanecieron los ideales y prácticas producto de la lucha por la Reforma Universitaria. El segundo momento refiere a las transiciones que marcaron el neoliberalismo que redujo al Estado a un papel subsidiario, entre otras cuestiones en materia educativa, donde la Ley Federal de Educación simboliza y efectiviza la desregulación, desresponsabilización del Estado nacional y desfinanciación. El último momento refleja el contexto de ampliación de derechos en el que la Ley Nacional de 2006 imprime un espíritu central de la educación como un bien público y, en ese sentido, el Estado como garante de este derecho. Centraremos este apartado en un relato particular que refleja el contexto como un elemento fuertemente condicionante de la experiencia de quien hizo las prácticas de la enseñanza en una etapa de violencia extrema. Esta categoría no aparece en las otras autobiografías:

*Los contextos en los que cursé la carrera marcaron una impronta que no se puede ni se debe dejar de lado; los años duros de la dictadura, profesores cesanteados, comunicados de bombas y desalojo de las clases,*

*concursos suspendidos, actividades estudiantiles y centros de estudiantes prohibidos por “peligrosos”, “zurdos”, enfrentados a las imposiciones del autodenominado “Proceso”. Redadas...Empecé a usar cartera, el DNI no podía olvidarse, un dato quizás singular e intrascendente que mantiene mi memoria. (Autobiografía 1, marzo 2023)*

A cuarenta años de la recuperación de la democracia, sentimos que podemos y debemos expresar lo silenciado. Elizabeth Jelin (2007) expone el debate sobre la posibilidad y la imposibilidad de testimoniar sobre la verdad y los silencios. Resalta que

El tema se ha actualizado en el Cono Sur a partir de las dictaduras de los setenta, donde las luchas sobre el sentido del pasado reciente se manifiestan en todos los niveles desde lo íntimo y subjetivo hasta lo referido en políticas de estado. (2007, p. 375).

La autora destaca cómo en América Latina existe una distinción entre la autobiografía individualizada y el testimonio “un yo en plural, representativo de una condición social y de un escenario de luchas políticas” (Jelin, 2007, p. 386) y se establece una complicidad con el lector ya que no se trata de un texto que invita a la identificación, sino una invitación al diálogo. En este caso, el relato representa a un “yo plural” que estuvo silenciado, temeroso y vedado de una participación activa desde el ámbito estudiantil y que sintió que, en este presente, debía salir a la luz.

Creemos que a través de nuestros relatos y diálogos se pueden percibir diversos sentidos que contribuyen, cómo señalan González y Pagès (2014), a poder realizar el trabajo de referirnos a la memoria como un proceso de significación y resignificación, proceso en el que la escuela y la enseñanza de la historia deben tener un rol activo.

## Vínculos

### **Bienvenir, cuidar, acompañar**

*“Quien enseña puede abrirse entonces al encuentro que, en cierto sentido, siempre es recién llegadx, alguien que nunca antes estuvo aquí. Cuando es posible ese encuentro, cuando quien enseña se abre al horizonte del descubrimiento, al tiempo de la reunión con quien llega, su tarea deja entonces de ser fabricación; su tarea, siguiendo a Arendt, recién entonces es acción educativa”.*  
(Freixas, 2021, p. 39).

### **Vínculos con docentes**

No existe una concepción unívoca en cuanto al nombre y a las funciones que el co-formador/a cumple en el complejo proceso de la formación. Cristina Davini (2015) enfoca la tarea del docente tutorial, quien en la experiencia de la práctica de los estudiantes actúa como facilitador, orientador o apoyo en la elaboración del conocimiento y la experiencia, sosteniendo el razonamiento previo, durante y posterior a la acción. Este rol se aplica a los docentes de las prácticas y a los docentes colaboradores (así los nombra a los co-formadores), sosteniendo que es necesario un trabajo grupal que otorgue gran flexibilidad a todo el proceso, en debates y en el intercambio de ideas y experiencias. La importancia de este rol reside en hacer que los practicantes comprendan que el aprendizaje en su periodo de residencia y práctica no solo consiste en recibir información, sino también en adquirir la capacidad de analizarla, reflexionar sobre ella, cuestionar activamente sus acciones y resolver problemas (Davini, 2015, pp. 145-146). En estas instancias, es fundamental el acompañamiento colaborativo del docente formador y del co-formador. Claudia Loyola y Nadia Poliak, en “De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar” (Davini, 2009, p. 123), sostienen que los practicantes están doblemente tutelados: por un lado, quien les abre las puertas para salir del profesorado a las escuelas: su profesor de residencia y, por otro, quien les abre las puertas del aula donde se instalan un tiempo. Es necesario considerar que se mantiene una situación particular de asimetría entre los tres implicados: el formador, el co-formador y el alumno, que se puede asimilar a “un pasar la posta entre generaciones”.

¿Qué nos dicen las autobiografías acerca de las experiencias con los docentes co-formadores?

*Mi querida y valorada profesora Beba. Excelente, apasionada por la Historia y su enseñanza. Me transmitió esa pasión. Sus clases eran “expositivas”, pero tan interesantes que todas atendíamos y tomábamos apuntes. ¡¡Qué épocas!! Fue mi profesora de secundario, mi co-formadora en las prácticas en una de las escuelas de gestión pública en las que practiqué; actualmente es mi amiga. (Autobiografía 1, marzo 2023)*

*Ese año entró en la cátedra una docente que me inspiró cercanía; practiqué en sus cursos. Ella miraba mi plan de clases y me decía que estaba muy bien y me sugería materiales que venían adjuntos en los libros de texto. (Autobiografía 2, marzo 2023)*

*Recuerdo docentes memorables, por sus consejos afectivos, tomando decisiones pedagógicas y didácticas claras, coherentes en su cotidianidad y con una actitud intelectual comprometida. También pasaron docentes que consideraban que el aprendizaje estaba en la reproducción del conocimiento. (Autobiografía 3, marzo 2023)*

En nuestras narraciones autobiográficas, resultan significativos los vínculos con profesores/as co-formadores/as, como así también docentes formadores que se convirtieron en modelos a seguir. Son aquellos “docentes memorables” que nos inspiraron con su forma de encarar la enseñanza, por sus conocimientos, por la pasión puesta en sus clases, las temáticas desarrolladas y su interés por atender problemáticas de sus estudiantes. En fin, por “la buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989) que nos inspiró a desarrollar la docencia como vocación y profesión hasta el día de hoy, con la finalidad de posibilitar la construcción de saberes culturalmente válidos, socialmente justos y éticamente valiosos.

Tomamos en cuenta, en este ítem, los estudios Luis Porta, Zelmira Álvarez y María Marta Yedaide, en su publicación *Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables*. Asimismo, consideramos el potencial de “una enseñanza poderosa” (Maggio, 2015), que conmueva y perdure a través del tiempo. Y es así, recordamos a nuestras “docentes memorables” con afecto y, siguiendo su ejemplo, buscamos que nuestras clases promuevan aprendizajes duraderos, actualizados en lo disciplinar, con construcciones metodológicas innovadoras, ancladas en la pasión por la historia, su enseñanza y los intereses propios de cada grupo de estudiantes. Las experiencias explicitadas en las tres autobiografías nos posibilitaron una nueva mirada sobre la importancia del rol que esos tutores tendrán en la formación de nuestros estudiantes del Profesorado en Historia, actuales y futuros.

### ***Vínculos entre pares: la pareja pedagógica***

María Cristina Davini (2008) analiza tensiones en la formación docente inicial y las explicita con la finalidad de elaborar estrategias de acción: tensión entre las teorías y la práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre el pensamiento y la acción, entre el individuo y el grupo, la reflexión y la buena receta. La formación de los docentes, sostiene, no debe hacerse en soledad, requiere de estrategias grupales que abran camino a los contrastes, debates, posicionamientos sólidos desde lo epistemológico de la disciplina y su enseñanza. Así, “el contexto de estudio sobre la práctica implica un trabajo en la esfera de lo grupal” (Davini, 2008, p. 129). Las autobiografías nos dicen:

*Las observaciones de clases en mi colegio, en mi ciudad, fueron emocionantes. Compartir la experiencia con un compañero fue muy importante, reflexionamos sobre el perfil del docente, el contenido, el grupo de estudiantes – turno noche- con sus particularidades. (Autobiografía 3, marzo 2023)*

*La experiencia fue realizada en pareja pedagógica, en mi caso con Bernarda. Juntas escribimos en las memorias que el rol o desafío del practicante era aprender a ser profesor o adquirir una competencia profesional. Partiendo de ese desafío es que retomo las vivencias de aquellos días. (Autobiografía 4, marzo 2023)*

*Hice mi carrera con dos compañeras. Compartimos clases, estudio, exámenes. Yo diría que la vida, como si fuéramos compañeras-hermanas. Las prácticas fueron en distintas instituciones, pero los diálogos e intercambios eran permanentes. (Autobiografía 1, marzo 2023)*

*Hice mis prácticas sola, porque la cátedra aún no trabajaba con parejas pedagógicas. Todo era mi responsabilidad. (Autobiografía 2, marzo 2023)*

En este momento del trabajo, queremos destacar la importancia del “aprendizaje colaborativo”. Sólo una docente tuvo la posibilidad de realizar sus prácticas en “pareja pedagógica”. Existen posturas que consideran que no son convenientes porque el trabajo en el aula se realiza en forma individual, sin embargo, la autobiografía 2 marca la soledad de un momento que es clave en la formación inicial, mientras que la Autobiografía 1 manifiesta que el compartir fue una práctica fructífera, aunque informal. Actualmente, profesores/as e instituciones valoran el trabajo en equipo como más rico y creativo porque posibilita el debate, la selección de actividades, el intercambio de bibliografía, los proyectos interdisciplinarios. Por otra parte, a través de las memorias y las clases de crítica pedagógica, en los últimos años los/las practicantes explicitan lo positivo de trabajar en conjunto, aunque les lleve más tiempo. Consideramos que las microclases y las prácticas en parejas pedagógicas se mantendrán en el tiempo como dispositivos de enseñanza, aprendizajes y reflexión.

### **La corporeidad: un cuerpo que siente**

*“La memoria corporal está poblada de recuerdos afectados de diferentes grados de distanciamiento temporal: la misma magnitud del lapso pasado puede ser percibida, sentida, como añoranza, como nostalgia.” (Ricoeur, 2000, p. 62)*

Celia Salit (2022) usa expresiones que habitualmente decimos tanto practicantes como docentes “estar en la escuela”, “poner el cuerpo”, “encontrarnos cara a cara”. ¿A qué aluden cuando hablamos del cuerpo en el ámbito de las prácticas de enseñanza? A que: todo cuerpo se inscribe en un territorio y no hay cuerpo sin otros; cada cuerpo es en sí mismo parte de una red de interacciones (Salit, 2022, p. 180). Cuando hablamos de estas cuestiones, específicamente lo hacemos pensando en el cuerpo del practicante; cuando entra al territorio, el aula de práctica, e interactúa con los otros: grupo de estudiantes a cargo, co-formador/a, docente observador/a y demás actores que transitan en la institución. Para pensar imbricadamente estos tres conceptos, se propone comenzar por el territorio que, como sostiene la autora: En el caso que nos ocupa, se trata de un territorio que se conoce y sobre el cual se torna necesario poner en juego un proceso de desconocimiento. En términos de Pierre Bourdieu (1984), volver exótico aquello que nos resulta familiar para volver a conocerlo desde otra posición (Salit, 2022, p. 182). Al pensar la corporeidad, lo asocia al espacio como una coordenada de inscripción del cuerpo, es el punto de origen de percepciones, cogniciones, actos y enunciados. En este sentido, toma el análisis de Mabel Moraña que lo caracteriza como “su composición de lugar”, es decir que el cuerpo realiza su propia interpretación del espacio social, cultural y contingente que ocupa, tanto como aquellas circunstancias que lo rodean; y se une lo anterior con el encuentro con el otro al sostener que allí se organizan sensaciones y percepciones; es cuando se capitalizan aprendizajes y se legitiman enseñanzas. Es interesante la descripción de la autora sobre las múltiples acciones que realiza el cuerpo en el aula, atendiendo este tercer concepto del entramado:

Se trata de toda una gama de estrategias de convivencia, de una serie de intercambios lingüísticos, metalingüísticos; silencios y redes de comunicación; malos entendidos del lenguaje, de lo dicho y lo no dicho; empatías y antipatías; tonos, miradas; juegos de poder; posiciones de autoridad; mecanismos de resistencia y negociación; actualización de historias personales y grupales; actitudes estereotipadas, relaciones de conocimiento mutuo, que operan como condicionantes de las posibilidades de enseñar y aprender. (Salit, 2022, p. 184).

Estas cuestiones se entrecruzan en las autobiografías expresadas de la siguiente manera:

*Cuando pienso en mis prácticas, pienso en un tiempo cargado de incertidumbres y miedos. Creo que comencé mis clases con instintos y mi*

*personalidad me ayudó mucho, no le tenía miedo a hablar en grupo. (...) Recuerdo que me compré zapatos formales, los más baratos, porque no tenía mucho dinero para invertir. Sentía que la transformación en profesora también debía ser por fuera. Así me armé una vestimenta adecuada para la ocasión. En ese momento sentía que de esa manera podía inspirar respeto e incorporarme al estamento docente. (...) Recuerdo algunos consejos que circulaban por los pasillos de la facultad para aprobar la materia de práctica, entre ellos, tenés que caminar por el curso. Y lo hice de manera casi automática. (Autobiografía 2, marzo 2023)*

*Tengo presente el momento en el que debatimos con mi compañera sobre qué ropa nos íbamos a poner para dar clases, nos rondaba la pregunta de ¿Cómo se debe vestir una profesora? Creo que en el fondo teníamos la necesidad incluso de llevar una ropa “más formal” para parecer más grandes, estaba presente el temor a que nuestra “autoridad” frente al aula se vea interrumpida por ser consideradas “muy jóvenes” (...) A la hora de recordar esos primeros días dentro de la institución intento volver al registro del cuerpo. La importancia de un cuerpo presente, que se desplaza, que escucha, que registra lo que va sucediendo en los distintos puntos del espacio. Que está de pie, que necesita tomar agua para aliviar el uso de la voz. Que se sienta un rato en el escritorio para esperar que los/as estudiantes tomen apuntes del pizarrón. Que se vuelve a parar porque en el fondo se están arrojando con una lapicera. Una voz que se vuelve más fuerte para captar la atención, que se suaviza para leer alguna reflexión. Un cuerpo que escucha, que registra a los otros cuerpos presentes en el aula. ...Una vez en el aula aparecieron nuevas sensaciones en el cuerpo, signadas por los nervios pero también por el entusiasmo. (Autobiografía 4, marzo 2023)*

Las prácticas de la enseñanza en las aulas de Historia trajeron como requerimiento resignificar el cuerpo y ciertas partes del mismo; las emociones y sensaciones, los usos del cuerpo en el espacio y la relación con los otros.

A partir de la escritura y lectura de dos autobiografías, nos detenemos en el rol del cuerpo. El registro de la vestimenta “adecuada” para una docente, aludiendo a los mandatos vigentes en el sistema, de cuál sería la ropa correcta o la que inspirara mayor autoridad. Así interpretamos la composición del espacio social en el que íbamos a ingresar: el aula de práctica. Sin embargo, cada una realizó un registro diferente del territorio y el movimiento como formas de interacción.

Tal como lo menciona Pablo Scharagrodsky (2007), partimos de rechazar al cuerpo como un “objeto natural”, aceptando que toda intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder. Existir significa moverse en un espacio y tiempo, transformar el entorno gracias a una suma de gestos eficaces, clasificar y atribuir un valor a las actividades perceptivas, dirigir a los demás la palabra, pero también realizar gestos y movimientos a partir de un conjunto de rituales corporales cuya significación sólo tiene sentido en relación con el conjunto de los datos simbólicos propio del grupo y del contexto social de pertenencia.

En nuestros casos, como practicantes nos insertamos en un entramado institucional con determinados códigos. Una vez en el aula, el cuerpo registra en sí mismo diferentes emociones, el temor, la seguridad, así como también sensaciones placenteras o de satisfacción que se cristalizan en su tono de voz y en su postura corporal. El cuerpo del practicante se transforma también, en este tránsito de estudiante a profesor.

### **El aula: desafíos y fortalezas**

Luego de varios años de formación disciplinar (Historia), general y pedagógica, los estudiantes del profesorado llegan nuevamente a las aulas, pero con un nuevo rol considerado ambiguo: son practicantes y vivencian transiciones que generan incertidumbres y tensiones: de estudiante a profesor, de la institución formadora (universidad) a la escuela secundaria, de la teoría a la práctica. María Paula González (2015) inscribe el periodo de residencia y práctica en términos de “interrupciones y aperturas”.

Interrupciones alude a un conjunto de variaciones en los modos de leer, escribir, producir, evaluar, vincularse y construir saberes y prácticas. Son interrupciones que, perturbando lo conocido -generando inquietudes y, por cierto, no pocas molestias- inauguran otros espacios y otros rumbos. Es decir, generan aperturas. (p. 195).

¿Qué nos dicen las narraciones autobiográficas?

*Respeto y atención por parte de los/las estudiantes. Me sentía muy bien. Los nervios no estaban ausentes, pero eran superados cuando iniciaba la consabida “explicación” requerida al inicio de la clase y el cuadro sinóptico en el pizarrón. Visitas a la biblioteca, trabajos con preguntas y libros tradicionales y permitidos (por ejemplo el Ibáñez, lleno de datos, historia*

*acontecimental) (...) Recuerdo mi entusiasmo preparando las clases, una amalgama de experiencias, emociones, temores e incertidumbres. Buscaba innovar. (Autobiografía 1, marzo 2023)*

*A pesar de los retos y desafíos, el mayor obstáculo era la selección de contenidos ante la diversidad de temas que consideraba interesantes sumar en las clases de Historia, en un tiempo escolar. Otro gran desafío era ganarme el interés del grupo de estudiantes de aquel 4to año del nivel secundario. Fueron experiencias muy intensas, con la búsqueda de propuestas que sean interesantes al joven auditorio de mis clases. Mis prácticas docentes determinaron mi vocación. (...) Esa adrenalina me gustaba y motivaba, como hasta hoy. (Autobiografía 3, marzo 2023)*

*Cuando pienso en mis prácticas, pienso en un tiempo cargado de incertidumbres y miedos. Creo que comencé mis clases con instintos y mi personalidad me ayudó mucho, no le tenía miedo a hablar en grupo. Las clases llevaban horas de preparación, costumbre que no se fue con los años. Al ponerlas en práctica, creo que más que al mirar a mis alumnos, mis ojos iban hacia la docente observadora o a mi coformadora. Trataba de ver en sus caras algún gesto de aprobación y cuando lo veía y luego venía la devolución pos práctica, la tranquilidad de haberlo hecho bien me iluminaba y eran el motor que me animaba a seguir. (Autobiografía 2, marzo 2023)*

*Una vez en el aula aparecieron nuevas sensaciones en el cuerpo, signada por los nervios, pero también por el entusiasmo. En nuestras primeras horas de clases, fui identificando algunas fortalezas a la hora de dar clases, el tono de voz y la actitud corporal sentía que estaban jugando a mi favor, por aquellos años además de estudiante de Historia era alumna de un taller de teatro (...) En el aula, los/as estudiantes se mostraban interesados en las propuestas, recuerdo la clase en que trabajamos sobre la trata de personas, haciendo un ida y vuelta en las frases de Aristóteles sobre la esclavitud. Algo de la educación sexual integral ya rondaba por mi práctica. (Autobiografía 4, marzo 2023)*

Sin dudas, un aglutinante en las narraciones fue la preocupación por la selección del contenido, el cual, en algunos casos, se equiparaba a la clase y era el desafío más urgente, donde se centraban la mayoría de nuestras expectativas de prácticas. En este sentido, Víctor Salto (2017) nos advierte sobre las tensiones de los practicantes como experiencias iniciales frente a la docencia. Los contenidos, uno de los desafíos relevantes, tienen estrecha relación con la construcción de un saber escolar, una construcción metodológica.

Indudablemente, en ese recorrido se ven acompañados por múltiples diálogos formativos.

En las experiencias narradas, aparecen desafíos respecto a los recursos, las horas dedicadas a poder armar las clases, la relación con los estudiantes, el intento de adaptar la voz y el cuerpo a la tarea docente. Cada uno de estos recuerdos están acompañados de las emociones que nos vinculan o nos diferencian: incertidumbre, miedos, nervios, entusiasmo, adrenalina, seguir los instintos, momentos de tranquilidad. Esta cuestión que es la más vivenciada y compartida, raramente se expresa y trabaja en el ámbito académico y debería tenerse más presente porque muchos de estos elementos se entrecruzan en el período de residencia, en forma de interrupciones y aperturas.

### **A modo de conclusión**

Sin lugar a dudas, este trabajo nos movilizó como autoras, porque la metodología elegida nos implicaba desde lo personal. Ese cerrar los ojos y buscar en nuestras memorias nos posicionó como personas históricas cuyos paisajes únicos y, al mismo tiempo compartido desde lo cultural, fueron proceso y producto de las docentes que somos hoy.

Nuestra escritura tuvo un formato libre y creativo que incluyó metáforas, percepciones, sentimientos y olvidos. Por eso nos parecen importantes algunos aportes de Laurel Richardson & Elizabeth Adams St. Pierre (2005) que nos ayudan a sacar algunas conclusiones de lo escrito. Ellas apelan a diferentes criterios respondiendo a ciertas exigencias de la comunidad científica sobre la validación de datos. Consideran que los trabajos etnográficos con procesos analíticos creativos desde el enfoque narrativo biográfico tienen una doble riqueza: “La ciencia es una lente y el arte creativo es otro. Vemos más profundamente usando dos lentes. Quiero mirar a través de ambos lentes para considerar una “forma de arte a las ciencias sociales” (Richardson & Adams St. Pierre, en Bernard Calva, 2019, p. 55). Así los criterios de las autoras que tomaremos para mirarnos serán:

**La reflexividad.** ¿Cómo ha sido la subjetividad del autor, tanto como productor como en el producto? ¿Hay una adecuada conciencia de sí mismo y una auto-exposición para que el lector pueda hacer juicios sobre un punto vista?

**El impacto.** ¿Esta pieza me afecta emocional o intelectualmente? ¿Genera nuevas preguntas o me mueve a escribir? ¿Me incita a probar nuevas prácticas de investigación o a actuar? (Richardson & Adams St. Pierre en Bernard Calva, 2019, p. 55).

Entretejiendo voces desde estos criterios, consideramos que emergieron cuestiones comunes a partir de nuestras subjetividades. Nos observamos como personas inmersas en contextos que nos permitieron tomar conciencia sobre nuestra forma de pensar, actuar y sentir. Como dijimos previamente, nuestros relatos surgen en tres momentos generacionales. Uno signado por el terrorismo de Estado, el segundo por la crisis del 2001 y el último, más cercano al presente, atravesado por un Estado que amplió derechos.

En aquellos años, a veces desde el inconsciente o desde la conciencia e intencionalidad plena, buscábamos innovar, encontrar un conocimiento significativo que les sirviera a los/las jóvenes de aquel curso de las prácticas, ese darlo “todo” fue una marca que aún hoy puede percibirse entre los objetivos de este trabajo.

Por otro lado, nos atraviesa el distinguir y valorar a aquellos docentes con solvencia intelectual, que posibilitaban un intercambio de ideas, de construcción conjunta del conocimiento, desde un vínculo cercano y afectivo.

Fueron tiempos que marcaron cambios profundos, transitando caminos que merecen la pena recorrer, detenerse a observar y vislumbrar hacia dónde queremos llegar. Sentimos que las residencias fueron nuestras *epifanías*: aquellos momentos que recuerdan algo que ha tenido un impacto significativo en la trayectoria de la vida personal (Bochner y Ellis, 1992; Couser, 1997; Denzin, 1989) “(...) aquellos eventos luego de los cuales la vida ya no parece ser la misma. Una epifanía se reclama como un fenómeno que una persona puede considerar como una experiencia que la transformó, y que otra puede no considerarla así” (Ellis, Adams y Bochner, en Bernard Calva, 2019, p. 21).

Respecto al impacto en nosotras mismas, sin dudas el primer efecto fue emocional, el ejercicio de memoria y relectura de nuestros primeros pasos en la docencia hizo reafirmar nuestra vocación. Poder poner en diálogo las esferas afectivas e intelectuales nos llevó a pensar que justamente la práctica docente siempre está apoyada en las dos carreteras y, por eso, somos personas que asumimos un rol docente.

Por último, reafirmamos nuestro objetivo con una mirada hacia al presente: retomar con más fuerza el compromiso con el/la estudiante. Un compromiso que es profesional y social hacia una educación democrática y crítica, que tome en cuenta la afectividad presente en los vínculos que establecemos. Este

ejercicio reflexivo renovó nuestra confianza en que deben seguir presentes en nuestras dinámicas de clase. Llevar un registro de sus experiencias desde lo sensible y personal, los ayudará a ser docentes empáticos y comprometidos con su tarea profesional. Todo lo dicho, sin descuidar el conocimiento disciplinar, el pensamiento social, el pensamiento histórico.

Además, resulta imprescindible compartir con los/las estudiantes la importancia de poder expresar sus opiniones, muchos/as no pudimos hacerlo durante el cursado de nuestras carreras, cuando debíamos callar y tener presente en quien podíamos confiar. Cerramos este artículo con la convicción de que la reflexividad contribuirá a una mejor formación docente.

Y abrimos un camino de continuidad en la investigación en el que utilizaremos otros instrumentos de recolección de datos propios del enfoque narrativo: autobiografías de estudiantes, entrevistas, diarios de clases, observaciones, memorias, imágenes, etcétera.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta, L. (2022). Interseccionalidades autoetnográficas y narrativas Orbitales en la formación de posgrado argentino. *Vista debates insubmissos, Caruaru* no 18, Ano 5, v. 5. Brasil.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bérnard Calva, S.M. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Selección de textos. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, ColegiodeSanLuis. Recuperado de: [https://www.academia.edu/41898929/Autoetnograf%C3%ADa\\_Una\\_metodolog%C3%ADa\\_cualitativa](https://www.academia.edu/41898929/Autoetnograf%C3%ADa_Una_metodolog%C3%ADa_cualitativa)
- Bolívar, A. y Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 1. Recuperado de: [http://200.16.240.69/ojs/index.php/r\\_educ/article/view/14](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14)
- Branda, S. y Porta, L. (2017). Relatos de historias vividas: reconceptualización de las biografías escolares de futuros profesores. Resistencia. Chaco. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades*, Año 8. N° 11. UNNE. Recuperado de: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/3643>
- Cudmani, A., Alurralde, A. y Huerga, V. (2017). Repensando los vínculos formador - coformador en la formación inicial de los profesores en Historia

- de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Ponencia presentada en “XVII Jornadas de investigación y docencia de la Escuela de Historia y VI Jornadas de intercambio y cooperación entre equipos de investigación y docencia del instituto de estudios e investigación histórica”. Salta, Argentina.
- Davini, C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Freixas, J. (2021). *Darnos la mano. Andanzas entre acciones escolares (mal) queridas*. Ediciones seis dedos.
- Garcilazo, R. y Roizarena, S. (2021). Biografía y enseñanza de la Historia. Una propuesta didáctica para su abordaje en las escuelas medias santafesinas a partir de dos trayectorias de vida. *Clío & Asociados*, núm. 33, pp. 111-126. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata.
- Gil Cantero, F. (2009). Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria* 9. Recuperado de: <https://doi.org/10.14201/3134>
- González, M.P. y Pagès J. (2014). Conversatorio: Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*. pp. 275-311. Tunja Colombia.
- Hobsbawm, E. (2003). *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Iggers, G. (2012). *Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2007). Testimonios personales, memorias y verdades frente a situaciones límite. En Gayol, S. y Madero, M. (ed.). *Formas de Historia Cultural*. Buenos Aires: Prometeo Editorial.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, J. (2022). *Sin tocar el suelo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Pagés Blanch, J. (2019). ¿Qué formación en didáctica de las Ciencias Sociales necesitan los y las docentes del siglo XXI? Reflexiones a la luz de diferentes situaciones. En Funes, G. y Jara, M. (Comp.). *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*. Capítulo 5, pp. 55-63. Neuquén: EDUCO. Editorial universitaria del Comahue.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Rev. Secuencia*, (84), pp. 163-184.

- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Salit, C. (2022). Una experiencia laberíntica: de territorios, cuerpos e interacciones en prácticas y residencias de formación docente. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 32(2), pp. 179-186.
- Sanjurjo, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Salto, V. (comp.). (2017), *Prácticas docentes de la enseñanza de la Historia: narrativas de experiencias*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Comahue.
- Sant, E., Pagès Blanch, J., Santisteban, A., González-Monfort, N. y Oller Freixa, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados* (18-19), pp. 166-182. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata.
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Memoria Académica*. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Zavala, A. (2014). Miradas a la Historia enseñada: Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. *Clío & Asociados* (18), pp. 11-40. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata.

# 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)<sup>1</sup>, 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

---

<sup>1</sup> 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 profesores<sup>2</sup>. 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

---

<sup>2</sup> 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 entretreído 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](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->
- Lordon, 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](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.

## ¿Qué nos pasa en las prácticas de formación del Profesorado en Historia?

Víctor Salto\*

\*

Universidad Nacional  
del Comahue, Argentina.  
victorsalto26@gmail.com

### Resumen

En este escrito, comparto aspectos de experiencias propias y colectivas devenidas de mi lugar en la formación del Profesorado en Historia en un contexto situado. En una breve introducción, me sitúo y expreso desde allí. Posteriormente, organizo su desarrollo en tres apartados basados en registros y reflexiones que se proponen visibilizar aspectos de lo que, desde mi lugar, observo que se encuentra implicado en la hoja de formadores del profesorado, en la hoja de formadores en la didáctica y práctica docente del profesorado en Historia, y en la hoja de formadores en las prácticas docentes de enseñanzas de historias.

**Palabras clave:** Formación, profesorado, enseñanza de historias, prácticas docentes.

### *What happens to us in history teacher training practices?*

#### **Abstract**

*In this writing I share aspects of my own and collective experiences resulting from my place in the training of history teachers in a situated context. In a brief introduction, he situated me and I express from there. Subsequently, I organize its development in three sections based on records and reflections that intend to make visible aspects of what I observe from my place is involved in the sheet of teacher trainers, in the sheet of trainers in didactics and teaching practice of teachers in history, and in the sheet for trainers in the teaching practices of teaching stories.*

**Keywords:** Training, teachers, teaching stories, teaching practices.

RESEÑAS N° 22

AÑO 2023

[pp. 102 –119]

Recibido: 03/04/2023

Aceptado: 05/05/2023

ISSN 2796-9304

## Introducción

En la Universidad Nacional del Comahue, la Facultad de Humanidades cuenta actualmente con dos sedes (Neuquén y San Carlos de Bariloche) destinadas a la formación del Profesorado en Historia. La carrera que se ofrece consta de 29 espacios curriculares que sus estudiantes deben promocionar para recibirse como tales. El plan de estudios vigente (por Ord. N° 096/85. Modif. 214/98 y 1474/14) ordena y articula la formación del profesorado con la Licenciatura en Historia.

Hasta el momento, en su estructura curricular, el plan organiza el profesorado y la licenciatura a partir de dos ciclos. Un ciclo introductorio (de un cuatrimestre de duración) orientado a brindar información básica e iniciar a estudiantes en los contenidos teóricos y la metodología propios de la disciplina histórica. Un ciclo profesional (de tres años y un cuatrimestre de duración) que incluye asignaturas teórico-prácticas destinadas a brindar una formación metodológica, técnica, filosófica y “propia y históricamente”.<sup>1</sup>

Una vez transitado y promocionado el ciclo profesional de manera común, el plan prevé avanzar en la formación del profesorado en un quinto año en el que se deben promocionar los cuatro espacios curriculares en formato asignatura. Estos son: Problemas Fundamentales de la Educación, Didáctica General y Especial, Psicología General y Evolutiva, y Práctica Docente<sup>1</sup>. Todas de cursado de un cuatrimestre de duración. Así, para el profesorado, el Plan de Estudios contempla una formación de 5 años y su título de *Profesor/a* habilita para la enseñanza media y superior.

En este marco, se inscribe mi lugar en la formación. Lugar desde el cual escribo y, hace un tiempo, transito experiencias en la formación inicial como docente formador. A partir del año 2009, en el espacio de la Práctica Docente; desde el año 2012, en la Didáctica General y Especial. Lugar desde el que comparto algunas anotaciones y reflexiones, expresadas a modo de tres hojas, que se proponen visibilizar algo de lo implicado en el campo de la formación docente de futuros/as profesores/as, en la formación específica del Profesorado en Historia, y en el formar en el espacio de la práctica docente de enseñanzas de historias.

---

<sup>1</sup> Para el cursado de estas asignaturas, a excepción de la Práctica Docente, el plan de correlatividades del mismo profesorado permite su cursado, sin embargo, sin requisitos previos de gran parte del ciclo profesional. Por otro lado, se trata de asignaturas destinadas a la formación pedagógica y didáctica dependientes del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación (con sede en la vecina localidad de Cipolletti) y que se ofrecen como cátedras en servicio a la Facultad de Humanidades de la misma universidad.

## **En la hoja de formadores en el profesorado**

*“El tiempo transcurrido ha impactado  
en la construcción de las subjetividades”*

Susana Leda Barco de Surghi. (Marzo de 2023).  
1° Jornada Institucional. Reforma Plan de Estudios.  
FaHuma. UNCo.

¿En qué pensamos cuando intervenimos en la formación del profesorado? A menudo, y siempre desde el lugar en el que escribo, en aquello para lo cual el profesorado ha decidido formarse: el complejo ejercicio de la docencia de una disciplina. Aparente verdad de Perogrullo que es necesario plantear. Si bien sabemos que la formación del profesorado se construye en relación con unos saberes y conocimientos que son objeto de una disciplina específica, su formación docente no ha dejado de pensarse como un añadido de esta formación disciplinar. Además, y a menudo, destinada a unos pocos espacios curriculares que han de actuar como una suerte de panacea frente a preocupaciones relacionadas al ejercicio de una docencia específica.

En la reciente y maravillosa publicación de su libro *Contrarrevolución en las fronteras*, Carla Manara (docente de la Universidad Nacional del Comahue) recupera una definición de Taylor sobre el término “imaginario”. En aquella definición se aclara que “(...) El término imaginario no se refiere, pues, a las ideas o creencias que poseen las personas sino a los supuestos subyacentes que hacen posibles, pensables, esas ideas y creencias” (Taylor, 2002, citado en Manara, 2021, pp. 18-19).

En mis inicios como docente formador, aquellos supuestos se anclaban en unos saberes configurados a partir de la propia experiencia en el oficio. En saberes rutinarios, muchas veces dispersos, que entendía debía comunicar y que había asumido en gran parte a partir del ensayo y error. Que en su momento pensaba como suficientes para ejercer en este *otro* oficio, el de la formación profesoral. Desde entonces, pensados a la distancia, aquellos supuestos se han enriquecido y siguen abiertos incluso a mejores expectativas.

Relacionado a este aspecto, en otra reciente publicación se destaca que “(...) enseñar es mucho más difícil que aprender, enseñar es dejar aprender al otro” (Tasat, 2021, p. 10). Creo que de esto se trata. Porque entiendo que esta expresión refleja, por un lado, los desafíos que nos plantea el cambio de época que estamos transitando. Por otro, porque forma parte de la tarea y de lo que moviliza a quienes estamos en la formación en un oficio en particular.

De esta manera, contamos en nuestra hoja de formadores con los recorridos de otras y otros que hacemos nuestros. Con sus miradas, aportes y deseos en esta orientación, Susana Barco nos formó en el dejar aprender la docencia no como un empleo sino “como un modo de ser y de estar en el mundo” (Barco, 2016, p. 142) y a hablar desde allí. Que la docencia es siempre en contexto, colectivamente y en red. Que no es *para* otros y otras, sino sobre todo *con* otros y otras. Graciela Funes también nos mostró que formar dejando aprender sigue siendo posible si no prescribimos lo que debe hacerse en las aulas y no ignoramos las historias y las trayectorias de los que cotidianamente transitan por ellas. Sino inscribiéndolas “en la metamorfosis de los procesos históricos que conllevan las dinámicas sociales, culturales, educativas y de la enseñanza” (Funes, 2013, p. 257). Lo ha demostrado posible en la nordpatagonia argentina, poniendo en diálogo los múltiples fragmentos discursivos del código disciplinar compartidos por colectivos profesoriales en distintos contextos entre 1957 y 2007.

Se trata de una apuesta orientada a repensar vínculos con los conocimientos: de cada escenario epocal, de los contextos de la formación, del oficio del enseñar, y los de una disciplina en particular. Un repensar poco amigable de lo meramente intuitivo y que demanda siempre de un posicionamiento. Un posicionamiento consciente en lo que se hace, en lo que hacemos, pero sobre todo identificando los motivos por los cuales lo realizamos. Lo cual implica interpelar, interrogar, objetar aquello que hacemos como sujetos actuantes observando sus razones. Eso que, habitualmente, definimos como pensamiento y práctica reflexiva crítica. Pues al decir de Castoriadis, se trata de reflexividad en el marco de una práctica formativa en lo social, ético, político y lo didáctico que no se da “por naturaleza sino por posición, es decir, se construye” (Castoriadis, 2004, citado en Edelstein, 2011, p. 97).

Desde mi hoja de formador, pienso entonces en un formar dejando aprender. Formar consistente en permitir aprender, deliberadamente, desde y a partir de la práctica reflexiva<sup>2</sup>. Tarea de corrimiento de un etnocentrismo formativo hacia un permanente *dar lugar* a la apertura de procesos de reflexividad entre colectivos más amplios a los habitualmente pensados. Colectivos que no solo involucran a formadores y estudiantes de la formación, sino a otros y otras:

---

<sup>2</sup> El carácter deliberado en esta formación refiere al logro de la mayor fluidez posible en el explicitar el contenido y los motivos por los cuales nos pasa una experiencia singular. Explicitar los problemas sustantivos y comunes en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, la rutina formativa y escolar cotidiana, pero siempre desde la apertura a la construcción de posibles respuestas. Todos ellas, en relación con una intención y objeto disciplinar que nos interesa comunicar. Carácter deliberado en y desde la práctica que se orienta entonces a la toma de las decisiones más oportunas al respecto.

coformadores docentes en escuelas y estudiantes en formación escolar, los cuales cumplen un rol fundamental para la formación inicial y en la formación docente continua.

Si bien sabemos que las escuelas están fragmentadas, quebradas y que necesitan de otras agendas, el profesorado nos muestra, incluso, evidencias favorables en esta orientación. Cuando colectivamente se permite aprender de manera colegiada y colaborativa ante preocupaciones comunes. Y cuando lo hace concentrado “en cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje a partir de la evidencia e información como base de sus decisiones y no solo intuición, no solo experiencia” (Funes, 2013, p. 269). Cuando se permite integrar y configurar redes articuladoras y productoras de conocimientos (Funes, Salto y Muñoz, 2019). Redes que favorecen la visibilización de saberes contextualizados, distinguir y diferenciar la construcción de las epistemes respecto de la cadencia de las intuiciones, enriquecer la significación de las rutinas y problematizar sus pretensiones y expresiones de universalidad por limitadas y arbitrarias. En mi hoja de formador, entonces, *nos pasa* que no solo sigue siendo más difícil enseñar que aprender, sino que resulta más imperioso aún formar dejando aprender. Y también que estamos en mejores condiciones para hacerlo respecto de otros tiempos.

### **En la hoja de formadores en la didáctica y práctica docente del profesorado en historia**

*“En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora en historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado”*  
(Pagés, 2004, p. 178).

Una de las preocupaciones habituales en quienes intervenimos en la formación inicial del profesorado en historia se vincula a ¿qué dejar aprender sobre el oficio? ¿En qué interrogar y tensionar la formación disciplinar y escolar? En mis iniciales experiencias, en la enseñanza de la historia escolar, gran parte de las inquietudes que me orientaban se vinculaban a contagiar a estudiantes escolares el interés por temas y preocupaciones propias de la disciplina. El sentido estaba puesto en “hacerles ver”, “ayudar a darse cuenta”, “que piensen de determinada forma situaciones de lo que era nuestra vida cotidiana”, entre otras. Intenciones relacionadas a mi gusto por la historia, a cautivarles en el

mismo interés y sembrar otras miradas sobre lo que nos aporta el conocimiento histórico en la escuela. Y que hoy puedo expresar en metáforas tales como: “si estudias y aprendes bien la organización de las antiguas ciudades Estado o del Estado teocrático, vas a entender cómo vivimos hoy”.

Una aspiración legítima que (a la distancia) hoy observo menos seductora. Aun cuando, como en aquel entonces, continúe contando con la presencia de cierta utopía en mi propia práctica. No solo porque desde esta pretensión ofreciese poco en el estudio o algo de ello sobre el cómo vivimos hoy. Sino porque el fin estaba en que se involucraran con un conocimiento en sí y no tanto en lo que ello podía provocar. Lo que resultaba, en definitiva, poco cautivante a quienes estaban destinados a aprender algo de ello en diferentes escenarios y contextos escolares.

Actualmente, tengo más claro que enseñar historias en las escuelas significa comunicar intencionalmente determinadas temporalidades (Pagés, 2004; Pagés y Santisteban, 2010). Al fin y al cabo, emulando el proverbio árabe citado por Marc Bloch, nos parecemos más a nuestro tiempo que a nuestros padres (1996, p. 64). Pues de alguna u otra forma, como lo expresa en su poema Wislawa Szymborska (2002), siempre “somos hijos de una época”.

Una comunicación que ha de orientarse a la formación del pensamiento histórico: “Un viejo reto, una renovada aspiración, ¿una utopía?” (Pagés, 2009, p. 70). Así, en mi hoja de formador, formamos y enseñamos historias o temporalidades históricas en las escuelas para que las jóvenes generaciones piensen históricamente (Palti, 2000; López Facal, 2000). Y lo hacemos asumiendo que la historia no es una disciplina destinada al estudio de una sucesión de eventos inconexos y que su enseñanza no puede limitarse a una mera exposición de datos memorizados (Palti, 2000, p. 27). Lo que se espera entonces es practicar enseñanzas de historias para que las jóvenes generaciones aprendan a razonar históricamente.

¿Qué aporta el aprender a pensar históricamente a las jóvenes generaciones escolares? Su sentido escolar, en mi hoja, se relaciona con la formación de ciudadanías democráticas. En la escuela, comunicamos historias con el motivo de aportar a la formación de ciudadanías democráticas. Es decir, estamos para aportar temporalidades que contribuyan a la mejora de las relaciones sociales que vivencian estudiantes en formación escolar. Relaciones que aspiramos sean proyectadas con un carácter democrático en la medida en que otras ciudadanías también son posibles. El crecimiento y despliegue de las ideologías y movimientos neofascistas en diferentes latitudes del mundo son un muy buen indicador de esta última posibilidad. De ciudadanías que se manifiestan

más ceñidas por su carácter autoritario y cuestionador de bases que continúan siendo fundamentales para la democratización de la democracia (Funes, 2011).

Ante este tipo de riesgos alimentados por la masificación cultural de los discursos del odio en el ámbito del debate y de su manifestación pública, aportar a la formación de ciudadanías democráticas no ha de ser una tautología ni mucho menos un horizonte alejado de otras expectativas. Falta mucho por hacer y estamos, sin embargo, en mejores condiciones que antes para abordar algunos retos que ya nos planteaba Joan Pagés:

El incremento de la violencia y de las actitudes sexistas, homófobas, racistas, xenófobas, intolerantes y su traducción política en Europa, en América y en prácticamente todo el mundo debería ser objeto de una enorme preocupación y debería hacernos plantear cuáles son los retos a los que deberíamos dar respuesta a través de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia y la formación de su profesorado. (Pagés, 2018, p. 19).

Para ello, repensar las temporalidades enseñadas es fundamental. Lo cual no se reduce o asocia exclusivamente a una mera modificación de periodizaciones; mucho menos a cambios de aquellas que habitualmente son enseñadas. Si bien estos son aspectos a considerar, asumo que ellos han de ser más una consecuencia de lo que el profesorado ha de decidir enseñar. Y que el estudiantado escolar se encuentra en mejores condiciones de aprender a pensar históricamente si lo hace a partir de problemas temporales relevantes (Pagés, 2009)<sup>3</sup>.

En mi hoja, quienes intervenimos en la formación inicial del profesorado, sabemos que se trata de un enfoque anclado en la teoría crítica de tradición anglosajona, que propone considerar los problemas sociales en los contenidos históricos a enseñar. En practicar un currículum escolar ordenado a partir de la enseñanza y el aprendizaje de problemas y temas controvertidos que pueden ser del pasado, el presente o el futuro. Es decir, hechos y situaciones,

---

<sup>3</sup> ¿Por qué vivimos donde vivimos? ¿Dónde y cómo se vivía antes? ¿Es la democracia el sistema político óptimo para organizar una sociedad? ¿Cómo esperamos que se organice la sociedad respecto de otros tiempos? ¿Por qué existe la violencia de género? ¿Dónde y cómo se manifiesta? ¿Cómo se podría modificar este tipo de relación social? ¿Por qué existe la violencia política? ¿Cómo se podría modificar el predominio de ese tipo de relación social de poder? ¿Por qué existe la violencia económica? ¿Dónde y cómo se manifiesta? ¿Siempre existió de la misma manera? ¿Por qué hemos vivido en situación de pandemia? ¿Por qué no todos tenemos acceso a las mismas condiciones y posibilidades en un mundo globalizado como el actual? Entre otros disparadores desde los cuales he alentado experiencias propias y también he formado parte con otros/as colegas, asumiendo esta orientación en escuelas públicas, céntricas y periféricas, rurales y urbanas de la ciudad y provincia de Neuquén.

definiciones, valores o creencias, sobre las que personas bien informadas pueden estar en desacuerdo (controversia) (Santisteban, 2019). Y que el estudiantado en formación escolar asume con buena iniciativa en esta dirección. Pues les involucran desde otro lugar con situaciones y relaciones que pueden asumir con sus propias lentes.

Enseñar para la comprensión de problemas históricos relevantes ha resultado, en las últimas décadas, una buena clave para repensar aquello que habitualmente enseñamos y los motivos por los cuales lo hacemos. También para consolidar cambios en el oficio o bien para enriquecerlos en nuestras prácticas de enseñanza de historias en las escuelas. Una orientación que, incluso, nos permite pensar alternativas colectivas relacionadas al cómo favorecer, en el marco de los cambios que nos plantean los escenarios actuales, una mejor vinculación entre las prácticas de formación del profesorado y las del currículum escolar enseñable/enseñado. Es decir, para que ambos vayan más de la mano (Pagés, 2011). En este marco, en mi hoja de formador en el campo de la formación didáctica y práctica docente del profesorado, *nos pasa* que sigue siendo imperioso formar dejando aprender en las orientaciones y sentido de la enseñanza de la historia escolar.

### **En la hoja de formadores en las prácticas docentes de enseñanzas de historias**

*“En la inestabilidad propia de la profesión,  
hay desafíos si me desafío”.*

Graciela Funes. Diciembre de 2022.  
11° Jornadas de Prácticas Docentes.  
FaHuma. UNCo.

Llegado a este punto ¿qué nos queda en la hoja de formadores en la práctica docente del Profesorado en Historia? ¿Qué *nos pasa* a quienes apostamos a formar “dejando aprender” desde estas claves? En la práctica docente asumimos, con practicantes del Profesorado en Historia, iniciales experiencias de enseñanzas de historias. Indudablemente, experiencias que son siempre plurales, colectivas y en red. Esto es, cada practicante inscribe su experiencia singular en el marco de una propuesta de formación, de la cátedra, junto con pares (practicantes), profesorado coformador (de las escuelas) y estudiantes de diferentes contextos escolares. Experiencias desde las que proyectamos, con el equipo de cátedra, *pensarnos* en comunidades de aprendizajes formativos (Gutiérrez Giraldo, 2018) frente a la constante insularidad y fragmentación a

la que se intenta someter a las prácticas de enseñanzas del profesorado en su formación continua<sup>4</sup>.

En las sucesivas instancias de su cursado (prepráctica, práctica intensiva y pospráctica) alentamos a asumir las “construcciones/creaciones/opciones que los profesores desarrollan como posibilidad y apertura a nuevos horizontes en el campo de la enseñanza de la historia” (Funes, 2013, p. 263; Salto y Funes, 2020; Salto *et al.*, 2020). Orientadas a la *clase* escolar entendida como “expresión del interjuego entre los procesos de aprender y enseñar, como ámbito de concreción de polifacéticas relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos atravesados por las determinantes institucionales y contextuales más amplias” (Edelstein, 2011, p. 21).

Para ello, tendemos a favorecer la realización de informes de contenidos que expresen aquello que saben del tema asignado por el profesorado coformador, la organización de dichos saberes en unidades didácticas, la elaboración propia de materiales para su enseñanza, y la delimitación reflexiva de un aspecto de todo lo anterior para su análisis didáctico. Esto último, además, con el propósito de compartirlo en formato ponencia en las Jornadas de Prácticas Docentes de Enseñanza de la Historia que desde el equipo de cátedra organizamos como actividad de extensión y cierre de cursado.

En este marco, se inscriben y recupero de mis anotaciones algunas expresiones habituales de estudiantes de profesorado en este espacio de su formación en particular, con las cuales nos encontramos y con las que trabajamos por lo implicado en ellas. Expresiones que reflejan supuestos y que en el transcurrir de su práctica se van poniendo en tensión. Que estudiantes de profesorado comienzan por poner de manifiesto y que nos interesa deliberadamente que expongan a la propia reflexividad crítica en y desde sus iniciales prácticas de enseñanzas de historias.

Algunos de esos supuestos podemos agruparlos en cuatro conjuntos relacionados, los cuales, en otros contextos y escenarios de la formación, pueden amplificarse. Un primer conjunto se vincula a lo que subyace habitualmente en torno al saber qué historias enseñar y que a menudo se manifiesta en preocupaciones tales como “[en la práctica docente] ¿qué hago con todo lo que aprendí en historia para poder enseñarlo en la escuela?”. Un segundo conjunto se vincula al lugar desde donde piensan la organización de aquello que les interesa enseñar y que expresan en metáforas tales como “[en la práctica docente] nos van a pedir planificar”, “nos piden una parte de un

---

<sup>4</sup> Equipo de cátedra de sede Neuquén y que integro con la ayudantía de la Esp. María Virginia Mazzón, la Prof. Virginia Tano y el Esp. Gerardo Añahual.

programa que dentro de una planificación es lo que luego nos van a pedir en la escuela”. Un tercer conjunto se relaciona a lo que imaginan de la elaboración de materiales para la enseñanza y aprendizaje escolar de las historias y que observo expresado en “nos van a orientar en cómo saber hacerlos para enseñar historia en la escuela”. Y, finalmente en un cuarto conjunto, referido a los sentidos y orientaciones iniciales desde los que piensan la enseñanza de la historia y que se ven reflejados en “[en la práctica] tengo que enseñar para hacer entender el pasado”.

Supuestos que forman parte de la inestabilidad propia de la profesión y les invitan a desafiarse. Y que en el transcurrir de su propia reflexibilidad sobre estos, durante su práctica docente, nos permiten observar sin embargo el reconocimiento progresivo de otras posibilidades.

Sobre el primer conjunto de supuestos iniciales, transitado un curso, esas posibilidades las observo reconocidas también en otras expresiones. Entre ellas:

*A mí me pareció clave la elección de una dimensión y una selección de conceptos. Preguntarme, ¿de qué manera lo fijamos? (A. R.)*

*Una quiere dar todo. Pero te das cuenta de que es otra cosa lo que hay que hacer cuando te metes en la práctica. Cuando te ponés a pensar en el contenido historiográfico aprendido en la propia carrera comenzás a alertar que hay muchas dimensiones de análisis. (P B.)*

*En principio, los saberes académicos fueron abrumadores, aun cuando los habíamos acotado. Era como encontrarte con un banquete pero no saber por dónde empezar y dónde terminar. Queríamos enseñar todo aun cuando se trataba solo de una parte. Nos ayudó el hecho de definir un hilo conductor. (E F.)*

*Los saberes que nos aporta la carrera y nuestra formación disciplinar en general son muy amplios, muy historiográficos, y eso tensiona a la hora de compartirlos con estudiantes en la escuela. (N D.)*

*Son formaciones distintas [refiere a la disciplinar y a la didáctica de la disciplina]. No te ayudan en la misma medida. La carrera te ofrece diferentes espacios en los que recuperas ejemplos. Casi todas las materias me lo aportaron. Tienen lógicas distintas. La del conocimiento escolar respecto del académico. Pero tuve que tomar un hilo conductor. Me tensiona [sin embargo] ese vínculo entre el saber disciplinar y la disciplina a enseñar. (E C.)*

*Sobre el segundo conjunto de supuestos, las posibilidades reconocidas se expresan en otras definiciones tales como las siguientes:*

*Organizar los materiales a partir [del esbozo] de una unidad didáctica y en particular desde un propósito y una idea/problema que nos orientaba, muestra la tarea artesanal de la docencia. Fue para mí la mayor dificultad porque te ubica en ese lugar artesanal. (A F.)*

*Cuando asumimos la elaboración y escritura de contenidos históricos escolares [dentro de una unidad didáctica] nos costó bastante. No solo decidir qué hechos, conceptos, sino qué ideas y problemas nos interesaba que se aprendieran. Más aun, ponernos a pensar en escribir esos contenidos, elaborarlos también desde la escritura. No solo decidirlos. No estábamos habituados. (M I M.)*

Sobre el tercer conjunto de supuestos iniciales, esas posibilidades se ven progresivamente reconocidas también en otras expresiones tales como:

*La elaboración de materiales te ayuda a correrse de eso [refiere a no saber darle más protagonismo al estudiantado escolar]. (M S.)*

*Pensar en estrategias de enseñanza que pongan a las y los estudiantes como protagonistas en el proceso de creación de conocimiento hizo que nos propusiéramos a pensar en materiales y actividades que les permita trabajar grupalmente, brindarles más tiempo para generar producciones propias y darles un espacio para poder exponer al resto de la clase lo que habían logrado trabajar. (P B. y S S.)*

*En nuestra experiencia, en principio, queríamos trabajar con muchos materiales porque todos nos parecían lindos (con fotos, videos). Pero al momento de detenernos en la manera de abordarlos también fue nuevo e influyó en la toma de decisiones que debimos asumir sobre qué materiales podíamos utilizar, cómo los íbamos a abordar, qué contenidos favorecían enseñar. Al principio fue abrumante no poder darle el tiempo suficiente en su tratamiento, aparecían demasiadas cosas para abordar, entonces, hasta que después fueron siendo más específicos y acordes al tiempo del aprendizaje escolar. (N D. y M I M.)*

*Moviliza más tu propia imaginación. Mirás que tus materiales son muy largos. Y que no se pueden trabajar todos en una clase y con una densidad que no puede ser tratada en las aulas. (E C.)*

*Lo que me ayudó a definir los materiales que quería utilizar y terminé usando fue la finalidad que me planteé en mi propuesta de enseñanza. Que era aportar a desarrollar su pensamiento histórico. Por eso utilicé imágenes, videos, con diferentes interrogantes, pensar las preguntas que hacía. Crear consignas fue todo un desafío. Para que se acercaran al objeto de conocimiento desde otro lugar, que no sea pasiva. (V C.)*

*Estuvimos buscando incluso otros materiales y persisten miradas eurocéntricas [refieren a uno de los temas específicos sobre los que debieron enseñar: Conquista del desierto desde la otredad (sic)] que difieren de la mirada que tenemos. (N D. y M I M.)*

*Ubicarnos en la posición de orientadores. En el sentido de presentar y compartir los materiales que llevábamos a la clase a través de preguntas orientadoras y guías que les estudiantes pudieran hacer sus relaciones con el contenido. Que, de alguna manera, pensando desde la pedagogía de la pregunta, pudieran apropiarse. A mí en particular, al principio, me salió mal en el sentido que mis preguntas no fueron orientadoras. Por eso, además del material, te tenés que plantear qué tipo de preguntas vas a hacer, qué querés lograr con ese material, y cómo los querés orientar en su formación del conocimiento. (N D. y M I M.)*

*Fuimos haciendo cambios en el curso de las clases. Lo que notamos es que siempre teníamos participación de una parte solamente del grupo clase. Modificamos cuando pensamos qué hacer con quienes no lo hacían. Nosotras teníamos una larga lista de materiales preparados que nos resultaban buenísimos pero que al principio no estuvieron abordados desde una estrategia más acorde al grupo y a nuestras finalidades. Cuando modificamos eso obtuvimos otras respuestas. (S S.)*

*Nos costó pensar las consignas. Nos surgían repreguntas. El análisis fue más fructífero [refiere a lo sucedido en una clase escolar abordando fuentes] cuando cambiamos las ejercitaciones [con la fuente de Calfucurá]. [También] cuando nos planteamos consignas que ayudarán a leer una ficha y no simplemente a identificar una definición o dato. Al principio éramos nosotros quienes terminábamos leyéndoles la fuente. (M I M.)*

*En nuestra formación, los materiales que a nosotros nos dan, en general, son básicamente textuales. Y al momento de pensar los materiales para la clase en la escuela también tenemos que decir que no solamente tenemos que quedarnos en lo textual, sino hacer algo con lo multimedial. Podemos abordar textos pero no necesariamente tienen que ser lo único al momento*

*de pensarlos para el aula. La decisión que más nos ayudó a hacer un cambio en esto fue plantearnos la pregunta si ¿estamos logrando aportar desde estos materiales a la comprensión de lo que queremos enseñar? Cuando a lo textual le dimos luego más peso a lo visual la dinámica fue totalmente distinta. (E F.)*

*Nos pesó que no nos pensamos previamente desde una estrategia. Para sacarle más provecho a los materiales. Lo fuimos viendo en el recibimiento que estaban teniendo. Lo fuimos corrigiendo incluso en otras actividades. Cuando comenzamos a trabajar más desde la lectura colectiva en la clase. Hacer eso no solo con la ficha, sino con los mapas y los videos que seleccionamos. (A F.)*

Por último, sobre el cuarto conjunto, posibilidades que observo reconocidas a partir de algunas de las siguientes expresiones:

*Esta cuestión de pensar y enseñar a pensar sobre el futuro. Cuando en la carrera me ha pasado que he pensado mayormente en clave de pasado. Poder sentir que lo que enseñas permite entender y pensar problemas del presente o saber pensarse en problemas futuros. Que se puede enseñar a hacer relaciones futuros-pasados. (V C.)*

*Muchas veces no somos conscientes de lo que enseñamos. La idea del conflicto para estudiantes en la escuela es muy distinta de la que tenemos. La formación nos hace ser así. Nos complica la lógica disciplinar. [En la práctica] pasamos de un monólogo a un diálogo. Lo que vi por momentos es que lo que estábamos haciendo es enseñarles más a memorizar, no a pensar históricamente y socialmente. Incluso cuando ellos [sobre determinados temas] relacionaban con otros casos, todo el tiempo. (E S.)*

*Si no cambia el aula universitaria, no va a cambiar el aula escolar. La práctica docente nos aporta el visibilizar esta necesidad. Buscamos soluciones compartidas a lo que en definitiva eran dificultades que nos pasaban a varios. Compartimos problemas, experiencias y búsquedas de alternativas. Cuando en realidad, estamos acostumbrados a buscar esto [refiere a las soluciones] siempre dentro de la historia, los conocimientos históricos son muy amplios y eso nos tensiona. Tenemos que relativizar los “juicios totalizantes” desde los que a veces pensamos nuestra práctica de enseñar. Aprendimos a no ser tan transmisivos y que sean ellos quienes reconstruyan conocimientos propios [refiere a estudiantes escolares]. Más que desconocer el tiempo escolar, [lo que nos pasa] es desconocer el tiempo del aprendizaje histórico escolar. (M I M.)*

*Nos cuesta corrernos del “ego” y asumir que el fin justifica los medios. No saber reconocer el diálogo en Feedback, sino trabajás con experiencias concretas, es muy difícil de revisar. Incomoda que sean ellos y ellas [refiere a estudiantes escolares] los que produzcan lo suyo. Hacían lo que yo quería explicar. En otras producciones hacían cosas más propias. Establecían relaciones. (A F.)*

*A partir de la reflexión crítica hacia nuestra práctica, [asumimos] transformar las tensiones en acciones concretas que nos permitiera modificar lo que nos incomodaba. Ese fue el motor inicial para darle un giro y modificar nuestras estrategias de enseñanza, giro enmarcado por nuestra finalidad pero también por la historia que deseábamos enseñar y construir. (PB. y SS.)*

*Veo que llegamos a las prácticas con una cultura escolar. Desde nuestro paso por la primaria, la secundaria e incluso en la universidad, “heredamos” o “adaptamos” unas prácticas o una forma de abordar los conocimientos, a través del dictado, de lecciones orales, y las clases magistrales, que hoy pienso que no sé si me permitían aprender realmente. Pero ojo, en su momento de cómo me enseñaban mis profesores sentía que incluso me aburría y que si fuese yo lo daría de otra manera. Pero ahora que pasé por las prácticas me di cuenta de que no es lo que yo creía que era enseñar, sino que tenés que asumir un montón de decisiones. En ese sentido, las prácticas cambiaron mi perspectiva. (M I M.)*

Las expresiones de estudiantes de profesorado, que de mis anotaciones he compartido hasta aquí, pueden continuar multiplicándose incluso sobre otros aspectos. Ello excedería, sin embargo, los límites de este trabajo. El cual, perfilando un cierre, se propone reflejar en definitiva algo de todo aquello que nos pasa desde nuestro lugar de formadores en la formación. Por un lado, reparando en lo que nos dicen estas expresiones en relación con cada uno de los cuatro conjuntos de supuestos iniciales. Por otro lado, lo que nos queda registrado en definitiva en nuestra hoja de formadores en la práctica docente del profesorado.

En primer lugar, frente al “¿qué hago con todo lo que aprendí en historia para poder enseñarlo en la escuela?”, lo que comienza a reconocerse en las expresiones citadas son las diferencias, a partir de sus relaciones, entre las lógicas del conocimiento propiamente historiográfico y el conocimiento histórico escolar. Reconocer la posibilidad de que enseñar historia en contextos escolares situados previamente implica decidir dimensiones de análisis desde las cuales observar una temporalidad, desde unos conceptos, problemas, informaciones

y conocimientos que no siempre obedecen al interés propiamente disciplinar. Que no es posible saberlo todo, que no es posible enseñarlo todo, mucho menos esperar que todo se aprenda. Que los saberes a enseñar pueden ser los propios, siempre y cuando estén orientados a favorecer el pensar históricamente del estudiantado escolar. Aun cuando es indispensable valerse de los aportes de la disciplina para comunicar temporalidades históricas en la escuela. Porque siempre enseñamos, vale decirlo, desde una formación disciplinar.

En segundo lugar, frente a “[en la práctica docente] nos van a pedir planificar”, “nos piden una parte de un programa que dentro de una planificación es lo que luego nos van a pedir en la escuela”, lo que emerge progresivamente es el reconocimiento del rol que han de asumir en la construcción del conocimiento histórico escolar. Pues nunca es algo dado, sino a construir sobre la base de un saber disciplinar. Aspecto central y que forma parte inevitable del oficio. Y que se hace evidente, entre otras posibilidades, al momento de elaborar unidades didácticas en las que deben asumir e incluir la propia escritura de ideas y/o problemas legibles para estudiantes escolares, de un propósito vinculado a la enseñanza de dichas ideas y/o problemas, y la propia escritura (parte inesperada) de unos contenidos sugeridos para grupos clase específicos. Es decir, con la construcción semántica de contenidos históricos escolares.

En tercer lugar, frente a “nos van a orientar en cómo saber hacerlos para enseñar historia en la escuela”, con la elaboración de materiales emerge un conglomerado quizás más amplio de posibilidades. Las que se visibilizan en las expresiones citadas son aquellas que refieren al reconocimiento de los tiempos del aprendizaje escolar. En las que advierten que estos tiempos no solo difieren de los tiempos de la enseñanza por sus diferentes ritmos en la clase escolar, sino también sus demandas singulares y situadas (en la manera de construir el vínculo didáctico, en la presentación y utilización de los materiales para el aprendizaje, en la producción de conocimiento con estudiantes del nivel, por nombrar algunos). Así, lo que se reconoce es ya no solo la comunicación intencional de una temporalidad, sino también el protagonismo que ha de asumir el estudiantado escolar en su propio aprendizaje.

En la elaboración de materiales para la enseñanza lo que también evidencian en sus expresiones es el reconocimiento del pensamiento creativo, implicado en el oficio, como expresión fehaciente de su pensamiento crítico. Es decir, les dispone y los expone en términos de inventores/as y creadores/as en aquello que hace a la práctica cotidiana del profesorado en ejercicio en tanto que, recuperando el planteo de Jorge Larrosa:

(...) Lo que el profesor hace es crear dispositivos (cursos) en el interior de un dispositivo (la escuela, la universidad). Es en ese sentido que el profesor es un inventor, pero no de cualquier cosa. El profesor inventa dispositivos educativos (selecciona textos, inventa ejercicios, propone tareas, construye disposiciones espaciales y temporales, etc.) o, dicho de otro modo, inventa forma de hacer escuela (o de hacer universidad) en el interior de la escuela (o de la universidad). (Larrosa, 2018, p. 134).

Asimismo, la elaboración de materiales les expone en la intencionalidad presente en todo acto comunicativo de la temporalidad histórica escolar, y en la construcción situada y singular de esta comunicación. Visibilizando sus propias decisiones y maneras en las que piensan la enseñanza de temporalidades históricas, en las que hurgan en sus motivos y en las que piensan las alternativas que pueden avizorar.

En cuarto lugar, frente a “[en la práctica] tengo que enseñar para hacer entender el pasado”, lo que reflejan las expresiones citadas nos vinculan con el reconocimiento explícito del objeto de la enseñanza escolar de la historia, con la orientación de su futuro profesoral, y con el lugar del espacio de la práctica docente en su formación inicial. Aspectos centrales en el oficio y que evidencian en la posibilidad de ver factible el enseñar a pensar futuros, a pensarse desde prácticas situadas y de manera compartida ante dificultades comunes, relativizando los juicios totalizantes hacia los cuales la singularidad del oficio puede retraer la reflexión sobre la práctica, y ampliando la propia perspectiva.

Finalmente, ¿qué nos queda en la hoja de formadores en la práctica docente del profesorado en historia? Sin dudas, las prácticas docentes de enseñanzas de historias han de ser un lugar para hacer visible lo que hasta entonces solo aparecía opaco para estudiantes en su formación. Y no solo eso. Para encontrar respuestas construidas desde lo común y de manera colectiva. De experiencias colectivas en espacios que se anudan en torno al pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, de posibilidades enriquecedoras, de múltiples sentidos y de utopías diferentes (Funes, 2013). En eso estamos. Y en ello nos pasa que, aun cuando los contextos y escenarios se manifiesten poco amenos, sigue siendo posible formar dejando aprender en la visibilización de alternativas.

### **Referencias bibliográficas**

- Barco, S. (2016). *Corredores de la memoria. Del Campo de la Ribera a los Juicios* (pp. 9-148). Villa María, Córdoba (Argentina): Ed. EDUVIM.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza* (pp. 11-235). Ed. Paidós.
- Funes, A.G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro (pp. 53-63). En Pagés, J. y Santisteban, A. (Comp.). *Les questionssocialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Funes, A.G. (2013). *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas* (pp. 9-286). Neuquén-Argentina: Ed. EdUCo-REUN.
- Funes, A.G., Salto, V. y Muñoz, M.E. (2019). Formación, investigación y colectivos profesoraes (pp. 11-20). En Funes, G. y Jara, M. (Comp.) *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*. Neuquén: Educo-Reun.
- Gutiérrez Giraldo, M.C. (2018). La reflexión de las prácticas en la formación del profesorado de ciencias sociales (pp. 241-250). En Jara, M. y Santisteban, A. (Coords.) *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Ed. Especial. Cipolletti-Argentina: UNCo-UAB.
- Larrosa, J. (2018). Maneras; Materia; Metodologías (pp. 267-285). En Larrosa, J. *P de Profesor (con Karen Rechia)*. CABA: Ed. Noveduc.
- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente. *Revista Íber*, N°24, pp. 46-54. Barcelona.
- Manara, C.G. (2021). *Contrarrevolución en las fronteras. El liderazgo de los hermanos Pincheira en la guerrilla del Sur americano (1818-1832)* (pp. 11-446). Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 2, pp. 175-210. APEHUN. Córdoba: Ed. Universitas.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 7, pp. 67-91, APEHUN. Córdoba: Ed. Alejandria.

- Pagés, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA* N° 40, pp. 67-81.
- Pagés, J. (2018). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch. Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? (pp. 11-35). En Ballbé, M., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (eds.). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història*. UAB, AB: Gredics.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes* n 82, vol. 30, pp. 281-309, Campinas. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Palti, E. (2000). ¿Qué significa 'enseñar a pensar históricamente'? *Clío & Asociados. La historia enseñada* N°5, pp. 27-42. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Salto, V. y Funes, A.G. (2020). Los materiales didácticos para la enseñanza de la historia en la formación docente. *Escritas do Tempo* n.5, v.2, pp. 226-242, Brasil. Recuperado de: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/issue/view/27>
- Salto, V., Parra, E., Añahual, G. y Mazzón, M.V. (2020). La elaboración de materiales como dispositivo para la formación inicial del Profesorado en Historia (pp. 386-402). En Ferreyra, S.P. (Coord.). *Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales*. XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales de Enseñanza de la Historia. Córdoba.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del pasado*, N° 10, pp. 57-79. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Tasat, J.A. (Coord.) (2021). *Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos* (pp. 9-161). CABA: Ed. Prometeo.

# A un paso de ser profesores... Practicantes reflexionan sobre la formación, la experiencia y las finalidades de la enseñanza en la Universidad Nacional del Litoral

*Mariela Coudannes Aguirre\**  
*Carlos Marcelo Andelique\*\**  
*María Clara Ruiz\*\*\**

\*

Universidad Nacional  
del Litoral, Argentina.  
macoudan@fhuc.unl.edu.ar

\*\*

Universidad Nacional  
del Litoral, Argentina.  
marceloandelique@yahoo.  
com.ar

\*\*\*

Universidad Nacional  
del Litoral, Argentina.  
ruizmariaclara@gmail.com

## Resumen

El presente trabajo se encuadra en el proyecto “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”, que tiene sede en la Universidad Nacional del Litoral. La cátedra a cargo de la Práctica Docente del Profesorado en Historia llevó a cabo la recolección de reflexiones producidas por practicantes que cursaron la asignatura en los últimos cinco años. Si bien el ejercicio solicitado consistió en revisar la propia experiencia desarrollada en los niveles secundario y superior, esto derivó en consideraciones sobre la formación universitaria y sus finalidades. El análisis cualitativo interpretativo de los registros ha permitido reconocer aspectos que les resultaron conflictivos como la desconexión entre teoría y práctica, pero un punto en particular resultó significativo: la crítica a las interacciones establecidas remitió a pensar otras cuestiones como las representaciones sobre los saberes, cómo se construyen en el aula y, una vez más, para qué enseñar historia hoy.

**Palabras clave:** Practicante, reflexión, formación, experiencias, finalidades.

***One step away from being teachers... Practitioners reflect on training, experience and the purposes of teaching at the Universidad Nacional del Litoral***

## Abstract

*In this article we will address the construction of social This paper is part of the project ‘Meanings and uses of social sciences in teaching and extension’, which is based at the Universidad Nacional del Litoral. The authors collected the reflections produced by students who carried out their practice in the last five years. Although the requested exercise consisted*

RESEÑAS N° 22

AÑO 2023

[pp. 120 – 137]

Recibido: 03/04/2023

Aceptado: 24/04/2023

ISSN 2796-9304

*of reviewing the experience developed at the secondary and higher levels, this led to considerations about university education and its purposes. The interpretative qualitative analysis of the records has allowed to recognize aspects that were conflicting for them, such as the disconnection between theory and practice, but one point in particular was significant: the criticism of the established interactions led to think about other issues such as representations of knowledge, how they are built in the classroom and, once again, why teach history today.*

**Keywords:** Practitioner, reflection, training, experiences, purposes.

## **Presentación**

El presente trabajo se encuadra en el proyecto CAI+D “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”, aprobado por Res. CS 378/ 2020 de la Universidad Nacional del Litoral. Los autores, integrantes de la cátedra a cargo de la Práctica Docente del Profesorado en Historia, llevaron a cabo la recolección digital y análisis de aproximadamente cuarenta reflexiones producidas por practicantes que cursaron la asignatura en el último lustro. Año tras año, las consignas para su elaboración solicitan enfocarse en aspectos de la propia experiencia desarrollada en los niveles secundario y superior, pero pronto se ha advertido que el ejercicio llevado a cabo por los y las estudiantes se extiende espontáneamente a revisar la formación universitaria y sus finalidades. Estos aspectos emergentes han sido recuperados y profundizados progresivamente por este equipo de investigación desde aproximadamente diez años a la fecha (Coudannes y Andelique, 2012, 2014).

## **Marco institucional y curricular de la formación de profesores en la UNL**

La indagación crítica sobre la formación de profesores aún tiene camino por recorrer en Argentina. Las investigaciones disponibles en el país y el exterior brindan herramientas conceptuales y metodológicas para contextualizar y analizar las prácticas en la carrera de Historia de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en Santa Fe, capital de la provincia del mismo nombre. Se parte

de considerar que la formación del profesorado “es un producto del modelo curricular dominante y de las finalidades que se otorgan a la enseñanza de los diferentes contenidos en cada periodo histórico” (Pagès, 1997, p. 6).

La creación del “Instituto del Profesorado” data de 1953; varios años después adquirió el rango de facultad (1987) e incorporó las licenciaturas (1993) sobre la base de un trayecto disciplinar común. En los inicios del nuevo siglo, recibió su actual denominación.

Pese a que el ingreso al primer año es libre, gratuito e irrestricto se plantean serios problemas, algunos relacionados con el contexto socioeducativo y otros propios de las exigencias de la vida académica, que dificultan la permanencia y egreso de los estudiantes. Buena parte de ellos provienen de localidades del interior de la provincia de Santa Fe o de regiones vecinas, y retornan a ellas cuando obtienen su titulación. La cantidad de alumnos y alumnas que cursan los últimos años y logran alcanzar la certificación es reducida y no alcanza a cubrir la demanda de docentes para el nivel secundario.

Un aspecto muy relevante para entender cómo es la formación en este marco institucional es la relación entre “lo disciplinar” (la historia, la geografía, la lengua, etcétera) y lo “pedagógico” al que se le atribuye un estatus menor, que redundaría en un mayor prestigio de la licenciatura frente al profesorado. Ello se explica por varios factores que dan cuenta de tendencias más amplias como, por ejemplo, las políticas de incentivos económicos del gobierno nacional a la investigación para la adecuación a estándares internacionales, el alejamiento del nivel educativo para el cual se forman mayoritariamente los estudiantes de profesorado, entre otros (Dicroce, 2011). También la percepción de la escuela pública como un lugar pauperizado y vaciado de conocimiento, ganado muchas veces por el asistencialismo y la violencia, poco deseable para estar y trabajar. Desde hace un tiempo, es fuerte la creencia de que lo prioritario es lograr una sólida formación en lo disciplinar pues lo pedagógico es superficial e innecesario (Jara y Santisteban Fernández, 2010; Coudannes, 2010; Aquino y Ferreyra, 2012), respondiendo claramente a una tradición academicista (Diker y Terigi, 2003).

(...) existe una tensión entre la teoría y la práctica resultante de la extendida creencia en nuestros claustros de que sólo con saber historia es suficiente y que no es necesaria la reflexión colectiva sobre el para qué, qué y cómo enseñar en la formación de futuros docentes y en el presente estudiantes de profesorado. Otra tensión –dentro de la facultad– es la que sostiene que saber la disciplina es suficiente para enseñarla. Así, justifican que las materias pedagógicas no tienen nada que aportar a la enseñanza en el nivel

superior. (...). (Informe final de práctica docente, citado en Coudannes y Andelique, 2012)

Según Pogré y Krichesky (2005), la débil articulación con lo pedagógico y lo que ellas consideran el escaso impacto de la formación inicial en la biografía escolar, obedece a la fuerte impronta académico-racionalista de un curriculum organizado tradicionalmente en base a una disciplina principal. Por muchos años, las universidades nacionales no se vieron en la necesidad de discutir estos temas pues eran vistos como algo que se resolvía puertas adentro, en el pleno ejercicio de sus principios de autonomía académica y libertad de cátedra. La declaración de los profesorados como carreras de interés público –lo que supone una progresiva acreditación por organismos nacionales– cambió el panorama e instaló el debate en el seno de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE). Uno de los puntos más álgidos de la discusión ha sido precisamente la relación entre materias disciplinares y pedagógicas, la negociación de espacios curriculares y cargas horarias.

El actual plan de estudios del Profesorado de Historia está organizado en cinco años de duración, la mayor parte de las asignaturas son disciplinares y seis de formación docente. El tronco disciplinar es común a la Licenciatura y se encuentra organizado según el clásico esquema de sucesión temporal, desde lo más antiguo a lo más contemporáneo, con un equilibrio entre la historia europea, americana, argentina y afroasiática. La didáctica específica está reducida a un cuatrimestre en el cuarto año y la “Práctica Docente” (llamada “residencia” en otras facultades del país) se ubica al final de la formación. Como el título que se otorga habilita para dar clases en la secundaria y en el nivel superior, se prevé una estancia de aproximadamente tres meses en la escuela y una más corta –de un mes– en una asignatura de la carrera a elección. De esta manera, sigue “el modelo deductivo que asume que las instancias de práctica constituyen un espacio de «aplicación» de lo aprendido” (Pogré y Krichesky, 2005, p. 39). Este tipo de diseño en el que se evidencia una fuerte desarticulación entre la teoría y la práctica es el que todavía predomina en la mayor parte de las universidades nacionales a lo largo y ancho del país (Jara, Bazán y Zuppa, 2019). En contrapartida, la didáctica apunta a la formación de un profesor crítico y reflexivo frente a los problemas socioeducativos y la elaboración de propuestas alternativas para el aula, sobre todo la de secundaria.

En la última versión del plan de FHuC-UNL, se prevé que los egresados adquieran un cuerpo estructurado de conocimientos científicos de su disciplina, sean capaces de apropiarse e integrar nuevos aportes de su área a partir de una actitud crítica y fundamentada, elaboren, adquieran e integren un marco teórico

de las prácticas docentes y estén en condiciones de referirlo creativamente a las situaciones educativas donde se desempeñen, entre otros objetivos. Sin embargo, en el listado de competencias que deben desarrollar los estudiantes no aparece ninguna específicamente vinculada a la formación pedagógica. Se dice que los alumnos deben poder realizar el análisis de trabajos historiográficos y de discursos históricos, comparar diferentes propuestas de explicación histórica, interpretar y criticar fuentes bibliográficas y documentales, discutir publicaciones científicas, seleccionar materiales y analizar problemáticas significativas en la larga duración. ¿Se cumplen estos objetivos en el desarrollo curricular?

En el ejercicio diagnóstico que realiza anualmente la cátedra de Didáctica de la Historia aparece en general un buen manejo de conceptos específicos respecto de ciertos períodos, pero serias dificultades para definir el objeto de la disciplina, cuáles son sus conceptos estructurantes, qué es una temporalidad compleja, entre otros aspectos epistemológicos y teóricos. En la FHuC-UNL los estudiantes suelen manifestar que no existen espacios previos a la didáctica específica en los que puedan pensar qué, cómo y para qué enseñar historia. Estas cuestiones no son debatidas hasta el final de la carrera.

No se trataría de un problema de esta sola realidad universitaria. Putnam y Borko (2000), por ejemplo, han llamado la atención sobre las insuficiencias de la formación universitaria estadounidense en el desarrollo de un saber más rico y flexible sobre la estructura y las funciones del conocimiento de la disciplina, y en cómo enseñar las distintas materias para que se puedan comprender.

### **Certezas (y no tantas) respecto de la formación práctica de futuros profesores. Planteos centrales que surgen de las investigaciones**

Hasta los años ochenta, las investigaciones educativas hacían hincapié en observar la relación entre los comportamientos que mostraban los profesores y el éxito que lograban sus alumnos; se entendía que lo que importaba era estudiar la transmisión y la aplicación de habilidades. Progresivamente, comenzaron a oírse las críticas a esta visión mecánica y se apuntó a dilucidar lo que había detrás de los comportamientos. El foco pasó a ser cómo se lleva a cabo la toma de decisiones por parte del profesor y qué aspectos, personales y contextuales, median el desarrollo curricular en el aula. Numerosos estados de la cuestión se han escrito en los últimos años, especialmente en los Estados Unidos, pero también en España. Si bien las ideas de lograr una enseñanza “eficaz” y un

profesor “efectivo” siguen estando vigentes, se reconoce que no es nada sencillo explicar por qué en muchos casos esto no se produce. Hoy se sabe que los docentes introducen en el aula creencias y teorías personales, estructuras conceptuales e imágenes, resultado de experiencias que interactúan con la formación y que esto, sumado a otras variables, los llevan a hacer las elecciones que sustentan sus prácticas.

¿Cuáles son las creencias, concepciones, concepciones erróneas y esperanzas que poseen los profesores en formación y los nuevos profesores sobre la educación de estudios sociales? ¿Qué creen que son y deben ser los objetivos de los estudios sociales? ¿Cómo cambian estas creencias durante y después del programa de preparación? (...) Resulta interesante comprobar que la mayoría de los investigadores informaron que las creencias y perspectivas de los estudios sociales y sobre la enseñanza en general, se mantienen relativamente estables y demuestran pocos cambios durante el período del programa de preparación. (...) Goodman y Adler sugirieron que tales sistemas de creencias derivan de las concepciones juveniles de las ciencias sociales del profesor en formación, la influencia de individualidades significativas como los profesores y la facultad, y expectativas institucionales encontradas en los lugares de prácticas, además de las fuerzas sociales fuera del aula... (Armento, 2000, p. 23)

Los profesores, ya sean noveles o experimentados, llegan a comprender las nuevas prácticas a través de la visión del conocimiento y las creencias que ya poseen. Las nuevas interpretaciones que desarrollan determinan el uso concreto que se hace en el aula de las nuevas estrategias o actividades de instrucción. Así, a los profesores no hay que presentarles simplemente las instrucciones sobre las nuevas prácticas docentes y esperar a que las «reciban» y usen automáticamente. Por el contrario, hay que ayudar a los profesores a ampliar su conocimiento y a cambiar sus creencias a medida que aprenden los nuevos enfoques de docencia. (...) estamos ante unas ideas altamente resistentes al cambio. (Putnam y Borko, 2000, p. 235)

Como se desprende de estas citas, la mayor complejidad en los abordajes investigativos de la tarea de profesores y profesoras ha llevado a cuestionar los contenidos de la formación inicial y a preguntarse si permite revisar críticamente esas creencias, descartarlas o reconstruirlas sobre nuevas bases. Por otra parte, las indagaciones sobre la biografía de los estudiantes avanzados y profesores noveles arrojan que no solo la etapa escolar provee escasamente de modelos a seguir, sino también la universitaria. Si la formación inicial no ha

logrado conmover suficientemente los cimientos de las primeras convicciones de los jóvenes, si no se los ha desafiado a pensar por sí mismos y a resolver problemas, es muy posible que estos recurran a su conocimiento previo de la vida escolar para resolver las situaciones conflictivas que se les presentan en los primeros tramos de la profesión. Stephanie Van Hover y Elizabeth Yeager revelaron –por solo citar un ejemplo– el caso de una estudiante que era considerada muy buena por su sofisticada concepción de pensamiento histórico y conocimiento pedagógico pero su práctica en el aula reveló que no incorporaba a su trabajo la multiplicidad de perspectivas y fuentes (van Hover, 2008). Si los profesores no piensan históricamente tampoco lo harán sus alumnos. El planteo de problemas, y no la simple acumulación de conocimiento histórico, sería el principal factor para una enseñanza eficaz, sobre todo desde la didáctica específica (Pagès, 1997).

Los diagnósticos iniciales fueron muy pesimistas, pero hoy se rescata que las representaciones y creencias que traen los y las estudiantes no son totalmente determinantes, que pueden influir y a su vez ser influidas por el aula. Desde el punto de vista investigativo, es interesante mirar casos diferentes, con distintas experiencias de vida, en distintos contextos (Chant, 2002). Susan Adler (2008) recomienda organizar prácticas pre-servicio en espacios culturalmente diversos y que los estudiantes se comprometan activamente con lo que estos demandan; también sugiere mayor colaboración entre las instituciones educativas para poder apoyar a los noveles cuando se ven abrumados por el primer contacto con las realidades de las escuelas. Estudiar lo que hacen los egresados en esta etapa ofrece una buena oportunidad para conocer la naturaleza del cambio docente y explorar las influencias sobre las decisiones que toman (van Hover, 2008). Para Joan Pagès (1996) el concepto de perspectiva formulado por Jesse Goodman y Susan Adler en su trabajo pionero de 1985 es el más fructífero, pues abarca las ideas, conductas y contextos de los actos de enseñanza concretos y recorre toda la vida de la persona. Las perspectivas prácticas se pueden “leer” en la elaboración concreta de propuestas y materiales didácticos (Jara y Santisteban Fernández, 2010).

Los cursos de didáctica deberían poder movilizar el cúmulo de conocimientos y hacer reflexionar sobre la epistemología de la disciplina que ha intervenido en la formación de sus perspectivas. Racionalizar el propio sistema de creencias, comprender sus limitaciones y encarar distintas prácticas pueden llevar a un cambio conceptual, pero no necesariamente se traducirán en un ejercicio de la profesión acorde con estas nuevas ideas (Pagès, 1997, 2000).

Un aspecto fundamental para profundizar en la posibilidad de los cambios es el concepto de reflexión. Si bien tiene diversas acepciones y su uso resulta ambiguo (Adler, 2008), se pueden mencionar algunas posturas que resultan significativas a la hora de pensar lo que hacen los docentes. En 1987, Lee Shulman definía la reflexión como el análisis retrospectivo de los procesos ocurridos, el volver a escenificar y experimentar emociones, evocar dificultades y logros, contrastarlos con los objetivos primigenios a los efectos de lograr una “nueva comprensión” (Shulman, 2005, p. s/d). En la actualidad, se considera a la reflexión como un acto comunicativo e interactivo, pero a la vez expresión de autonomía, que se realiza “en y sobre la acción”. Los docentes deberán estar bien preparados –teórica y prácticamente– para analizar las situaciones que se les presenten en todas sus dimensiones y para adoptar las estrategias más convenientes en función de los distintos grupos de estudiantes a los cuales tienen la responsabilidad de enseñar. Casi siempre va unida a una capacidad para innovar –que crece a través de esa experiencia reflexiva– y de colaborar con otros. Permite también problematizar los objetivos prefijados y propósitos de la educación (Pagès, 2012). Para Gabriela Diker y Flavia Terigi (2003), el enfoque hermenéutico-reflexivo de la enseñanza entiende a esta como una actividad compleja determinada por el contexto, cargada de imprevisibilidad y conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. En este marco, se propone que el profesor sea creativo y reflexivo, lo que lo habilita a realizar/modificar sus propias construcciones metodológicas.

Otra contribución muy interesante para pensar la reflexión es la de Ana Zavala (2008). Para ella, no se trata solamente de pensar, racionalizar, poner en palabras o comprender, a la manera de Donald Schön y otros, sino de provocar una conversación consigo misma a raíz de una situación de insatisfacción con la propia práctica. Se puede ser consciente de esto o no llegar a serlo nunca, estar convencido de que se favorece la actitud crítica hacia el conocimiento y la autonomía de los estudiantes cuando en realidad no se los cree capaces o no se está dispuesto a aceptar conclusiones diferentes que cuestionen la propia posición. Cuando se advierte la contradicción, cuando aparece la perplejidad y la incomodidad, es que surge la reflexión entendida como

Conversar con uno mismo, conversar con uno como era antes, con sus miedos, sus ideales, sus fantasmas, sus ilusiones, sus innegociables. Pero también es conversar con sus autoridades, es decir, sus maestros, sus líderes, sus modelos, que pueden ser personas conocidas, autores de libros, personajes «míticos», e incluso religiosos. Reflexionar es, también, fantasear, en el sentido de tener «fantasía», es crear mundos

posibles, imaginarios, mejores, seguros, desproblematizados; es movilizar, definitivamente, la capacidad de utopía que cada uno tenga, y vapulearla con las dosis de realismo y de pesimismo que no pueda controlar. (Zavala, 2008, p. 254)

En definitiva, la reflexión conmueve la propia identidad y se espera que habilite soluciones innovadoras. Las opciones metodológicas –en particular respecto de las interacciones deseadas y posibles– ocupan un lugar central en las reflexiones y revisiones sobre las experiencias que llevan a cabo los y las practicantes de la UNL; pero constituyen un primer paso para cuestionar todo lo demás...

En relación con la dinámica de las interacciones, resulta significativo mencionar los aportes de Álvarez Álvarez, de la Universidad de Cantabria, que enuncia una tipología de situaciones comunicativas que pueden presentarse en el aula de universidad: 1) flujo de transmisión de contenidos; 2) exposición abierta; 3) diálogo controlado; 4) indagación dialógica orientada por el profesorado. En esta progresión, las diferencias entre una y otra se encuentran en los roles y funciones de cada uno de sus actores; la dirección en la que se establece la interacción y la circulación de la palabra, la incentivación o no de la participación; la presencia o ausencia de preguntas (cerradas o abiertas); la posibilidad de cuestionar o debatir el contenido; quién porta el saber percibido como legítimo, o si se construye conocimiento en la clase, entre los aspectos más importantes. La investigadora argentina Paula Carlino viene indagando algunos de estos temas desde hace tiempo, habiendo llegado a la conclusión de que “la enseñanza universitaria de las ciencias sociales habitualmente consiste en la exposición, por parte de los docentes de cada cátedra, de un sistema de nociones propias de un campo disciplinar”. El rol atribuido a los y las estudiantes es más bien receptivo y pasivo: escuchar, tomar apuntes, leer abundante bibliografía con escasa orientación y escribir evaluaciones escritas cuyas consignas suelen desaprovechar “el potencial epistémico de la escritura” (Carlino, 2005, p. 208). Para Paula González, la Residencia suele generar desconcierto en el alumnado que arriba a esta instancia, pues implica interrumpir los modos usuales de leer y escribir, trascender una escritura basada principalmente en la paráfrasis de las interpretaciones de los historiadores y “generar un nuevo tipo de saber en un nuevo tipo de escritura” (Jara, González, Ferreyra y Bazán, 2015, p. 195).

Desde un punto de partida diferente pero coincidente en algunos de sus hallazgos, Brunás ha descripto tres casos de prácticas de docentes noveles que declaran una concepción crítica transformadora de la enseñanza, sin embargo, allí “donde prevaleció una relación lineal, los docentes no pueden más que repetir,

mantienen siempre el mismo esquema de relación y el saber queda desplazado o denegado” (Brunás, 2007, p. 6). Sergio Carnevale coincide con la bibliografía de referencia en advertir que a menudo se presentan contradicciones entre las buenas intenciones de los recién egresados/as y las prácticas observadas. En su estudio sobre docentes noveles, estos

Reconocieron que se valieron de la explicación para transmitir información, para brindar datos concretos sobre el tema (...) [lo que responde a] la idea de que se aprende mediante la escucha de la lección del profesor, que es quien tiene el conocimiento y lo transmite a sus alumnos [construida probablemente a lo largo de toda la trayectoria educativa] (Carnevale, 2012, p. 64).

### **Análisis de las reflexiones de los y las practicantes**

A continuación, se expone una síntesis de cuestiones relevantes que aparecen en las reflexiones de practicantes en cuarenta informes finales producidos en los últimos cinco años.

En primer lugar, los y las estudiantes de la FHuC- UNL ven a sus docentes como intelectuales que no tienen en cuenta que están formando a futuros docentes. Las habilidades pedagógicas son consideradas más bien superficiales e innecesarias para la transmisión del contenido en el nivel universitario. La exposición sin mediar la interrogación es algo tan internalizado que esperan que sean los/as alumnos/as quienes hagan las preguntas, y que aprenderán si las explicaciones son claras. Es difícil romper con estos estereotipos cuando lo más frecuente son las clases teóricas centradas en la explicación del titular de la cátedra y clases prácticas, donde las actividades son generalmente de lectura y comprensión de los textos. Muchos coinciden en que sus docentes no buscan o no logran propiciar la participación; y los que realizan una propuesta diferente en los horarios de prácticos esperan que sus estudiantes se desenvuelvan de manera más autónoma. Sin embargo, un practicante explica que esta iniciativa puede fracasar porque

*Los textos son muy teóricos y complejos [(...) o porque] no entendemos lo que debemos hacer. (N., Informe final de práctica docente, 2021).*

Otro registro contundente expresa:

*Parte importante de los supuestos institucionalizados de la universidad surgen de la confianza en la autonomía estudiantil para la comprensión de lecturas, prácticas de estudio o capacidad resolutive de las actividades (...). Como mencioné previamente, pude desandar en el tiempo reciente muchas de estas construcciones, relativizándolas. (J., Informe final de práctica docente, 2021).*

Otras características de las clases universitarias son la no diversificación de recursos/materiales y la persistencia de cierto enciclopedismo que se expresa en la ausencia de recorte o selección de textos u organización alternativa del contenido, por ejemplo, a través de problemáticas. El uso de la exposición suele justificarse, en primer lugar, por la falta de tiempo para desarrollar la cantidad de contenido previsto, de gran densidad conceptual e informativa, y en segundo lugar, porque el alumnado no realiza las lecturas previstas para los encuentros semanales. Varios practicantes relatan que intentaron innovar en el marco del espacio que les dieron los responsables de las asignaturas disciplinares sin poder desmarcarse completamente de la forma de trabajo habitual de las cátedras. Como expresa uno de ellos:

*Las decisiones que tomé se manejaron en esa delgada línea entre respetar la bibliografía y seleccionar elementos que consideré distintivos y relevantes. De ahí, me pareció interesante elaborar una propuesta de enseñanza y aprendizaje que incluya Podcasts como herramientas de estudio para el dictado de una materia de nuestra carrera. (M., Informe final de práctica docente, 2021).*

Otra practicante reconoce que no incentivó la lectura previa de los textos que se trabajarían en la clase y que, pese a ello, logró una buena participación de los asistentes a través de recursos y actividades variados (I, Informe final de práctica docente, 2019). En otro escenario, el practicante reconoce la apertura de la cátedra a sus planteos:

*... el desarrollo de la actividad que planifiqué a partir de la lectura de fragmentos del libro (...), donde los estudiantes debían identificar nociones claves de lo abordado en la clase fue un momento de intercambio, participación y reflexión de los estudiantes. Los estudiantes se mostraron interesados frente a la actividad y generaron una mirada crítica de lo postulado por el autor en su escrito. Se posicionaron como futuros trabajadores de la Historia, contra argumentando lo planteado por el texto e identificando posicionamientos teóricos que maticen lo allí esbozado. Aquí fue importante también la apertura de la cátedra (...), quienes me permitieron abordar en el*

*trabajo en el aula con propuestas que excedían a lo planeado en el programa de cátedra. (F., Informe final de práctica docente, 2022)*

Algunos practicantes sostienen que, en la facultad, se evidencia cierta dificultad en la conformación de un verdadero grupo clase en el que tenga lugar la interacción docente-estudiantes y estudiantes entre sí, con la posibilidad de construir conocimiento. Ello se debe a distintas razones: asistencia libre, posibilidad de llegar tarde y retirarse antes, heterogeneidad de sus integrantes, pero también interpelación no personalizada por parte de los/as docentes y la forma en que desarrollan sus clases. Sin embargo, muchos de ellos/as reconocen que en la instancia de práctica suelen contar con el compañerismo y colaboración de los/as asistentes, pero no solo esto. Cuando se plantea algo diferente, sobre todo a estudiantes avanzados, los intercambios son valiosos, hay reflexión, aportes significativos y una construcción del conocimiento entre todo el grupo. Esto requiere no solo ofrecer una diversidad de materiales, sino también múltiples perspectivas de análisis. Un interrogante que queda pendiente es cómo lograr este mismo resultado en grupos de los primeros años de la carrera.

¿Qué sucede en las prácticas que tienen lugar en el nivel secundario? La poca experiencia en enfrentarse a la complejidad de la práctica docente en el ámbito escolar confluye con la fuerte impronta de la formación en relación con el modelo de clase y la manera de aprender. Una de las reacciones más frecuentes antes la primera dificultad o evento que se sale de lo planificado es aferrarse a estrategias tradicionales, como hacer uso de la exposición y reducir las posibilidades de interacción. Esta respuesta se acentúa cuando el tiempo es escaso para desarrollar algunas temáticas y se presentan dificultades en la comprensión y aprehensión de conceptos por parte de los y las estudiantes. Cuando estos obstáculos aparecen en la escuela secundaria y se le indica a los futuros profesores y profesoras reflexionar sobre lo realizado, la mayoría acepta repensar sus prácticas e intentar abordajes diferentes.

*Basándome en mi propia experiencia de formación académica, es que sostuve la idea de que se aprende historia leyendo y por lo tanto se enseña historia leyendo, por eso cuando planifiqué mis primeras clases de práctica, no veía otra posibilidad y dinámica de clases que no sea la lectura compartida de un texto, su explicación y la resolución de actividades. De ahí mis des-ilusiones. No podía realizar una explicación oral de un tema, porque no lograba que los alumnos me escucharan o prestaran atención, no podíamos leer textos, porque no estaban familiarizados con esa forma*

*de trabajo y la pregunta era ¿cómo enseñar historia? (E., Informe final de práctica docente, 2018).*

*Probablemente por nuestra formación académica en el ámbito universitario, no logramos escapar a la dinámica consolidada de la clase magistral (...). Si bien buscamos «problematizar» estas instancias, con un continuo intercambio, mayormente las dinámicas de ambos encuentros fueron unidireccionales (...). Asimismo, cometimos el error de condicionar previamente las lecturas de los contenidos brindados, sin dejar mucho espacio a otras interpretaciones. De esta manera, en todos los encuentros logramos recuperar los aportes de los/as estudiantes, especialmente en sus «conocimientos» y «representaciones» (...), pero rara vez los incorporamos de forma activa en la construcción de los conocimientos. (J., Informe final de práctica docente, 2021)*

En muchos casos se logra problematizar los contenidos, obtener la adhesión del grupo clase y algunas comprensiones significativas. Otras tensiones señaladas por los y las practicantes se producen por el uso de un lenguaje poco adecuado al grupo (se cae fácilmente en el academicismo; se emplean generalizaciones y abstracciones sin su correspondiente contextualización y ejemplificación; no se apela a referentes cotidianos y más cercanos en el tiempo para construir conceptos, etcétera), y el mandato percibido de “desarrollar lo mejor posible los contenidos planificados” (G., Informe final de práctica docente, 2018).

Una de las principales preocupaciones de los y las estudiantes es que la enseñanza escolar banalice el conocimiento que es propio de la disciplina histórica. Pero también se sienten inseguros sobre lo que logran enseñar en las clases de nivel superior, como expresó un practicante:

*Debía dar clases a compañeros con los que hasta el momento había cursado y dudaba de cuántos saberes podía aportarles... (N., informe final de práctica docente, 2021).*

En este caso le resultó útil pensar su clase desde la propia experiencia en el recorrido de la asignatura y qué podía resultar relevante a sus destinatarios para lograr un mayor aprendizaje de los contenidos.

¿Cuáles son las representaciones acerca del saber que se transmite en la universidad? ¿En qué se origina? ¿Son válidas estas representaciones para poder enfrentar los desafíos que plantea la futura práctica profesional? Las siguientes reflexiones ponen de relieve aspectos claves:

*Las exposiciones interminables [en las clases universitarias], los pocos recursos extras, los muchos textos para los parciales y un cronograma largo con muchas cruces. Puede agregarse la noción de academicismo o de tecnicismo teórico de la que algunos/as docentes hacen alardes y que juegan fuerte en un contexto en el que hay una disputa por la hegemonía del conocimiento. (...) De todas formas, mi experiencia académica también me permitió observar otro tipo de clases, en las que los/as docentes motorizaron el debate, permitieron el encuentro, motivaron a la investigación y a la lectura y ofrecieron guía y consejo para que pueda avanzar. (S., Informe final de práctica docente, 2021)*

*... [En la escuela] Quería «lucirme», mostrar todo el conocimiento adquirido y poner en juego todas las estrategias de enseñanza aprendidas (construcción de mapas temporales, ejercicios de empatía, producción de textos, etc.) Pero no fue hasta el final de la experiencia que entendí qué era y qué tenía que enseñar de la Historia. En términos de Bain (2005), los profesores de historia deben ir más allá de hacer historia o pensar históricamente para sí, deben ayudar a otros a aprender historia y a aprender a pensar históricamente, ir más allá de los temas historiográficos, y tomar en cuenta a sus estudiantes y al contexto en que aprenden historia. (E., Informe final de práctica docente, 2018)*

*...mis «ideas», representaciones y supuestos sobre estas se basaban en una concepción provenientes del «modelo academicista», ya que consideraba que las clases debían ser «magistrales» y dar cuenta de todo lo que se conoce con respecto a un tema u área específica de la disciplina histórica (...). Este tipo de representaciones, si bien se encuentran cada vez más cuestionadas y problematizadas, aún perviven en los «pasillos» universitarios y entre los/as estudiantes. Principalmente, la idea de total asimetría al interior de las aulas, en donde quien se posiciona adelante, el profesor o la profesora, son especialistas en la materia y solamente tenemos que ir, escuchar, tomar nota y prestar atención. (E., Informe final de práctica docente, 2022)*

Por último, pero no menor, varios practicantes registran dificultades en el abordaje de contenidos no desarrollados en profundidad durante la carrera (la historia reciente o más contemporánea, perspectivas no convencionales como la de género...), o bien, en la planificación para otras asignaturas donde se realiza la práctica docente (Economía, Construcción de Ciudadanía, etcétera) para las cuales el título de Profesorado en Historia les habilita desempeñarse.

## Comentarios finales

El presente trabajo es fruto de un proceso de continua reflexión llevado a cabo de manera individual pero también colectiva sobre los principales logros y dificultades que experimentan los futuros profesores y profesoras de la UNL en sus prácticas finales. En este recorrido, se han compartido satisfacciones tanto como frustraciones de expectativas acumuladas en la trayectoria académica de cada estudiante. El desconcierto experimentado una y otra vez se convirtió en una preocupación del equipo de cátedra y luego en un objeto de indagación para intentar encontrar respuestas que redunden en la mejora de la formación. Si bien la clase expositiva y la interacción unidireccional parecen a primera vista aspectos superficiales de la tarea de enseñar historia, también pueden considerarse puntas de iceberg, a partir de las cuales profundizar en cómo lograr construir los saberes indispensables de la historia y las ciencias sociales si se busca propiciar un pensamiento crítico y creativo.

## Referencias bibliográficas

- Adler, S. (2008). The education of social studies teacher. In Levstik, L. & Tyson, C. *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351). Routledge.
- Alvarez Alvarez, C. (2017). ¿Es interactiva la enseñanza en la educación superior? La perspectiva del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 15(2), pp. 97-112. Recuperado de: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6075>
- Aquino, N. y Ferreyra, S. (2012). Formación docente, política, debates y propuestas. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 10, pp. 127-163. Recuperado de: <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3779>
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagès Blanch, J., Estepa Giménez, J. y Travé González, G. (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Universidad de Huelva.
- Brunás, A.M. (2007). Representaciones sociales en las prácticas pedagógicas de los noveles profesores de Historia: ¿Repetición o producción? En Castillo Merlo, M. y Scheck, D. (Ed.). *Actas de las I Jornadas Nacionales de Filosofía y Epistemología de la Historia*. Educo.

- Carlino, P. (2005). Enseñar no sólo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 3(3), pp. 207-229.
- Carnevale, S. (2012). Los profesores principiantes enseñan historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada* 16, pp. 54-72. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i16.1715>
- Chant, R. (2002). The impact of personal theorizing on beginning teaching: experiences of three social studies teachers. *Theory and Research in Social Education* 30(4), pp. 516-540. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473209>
- Coudannes Aguirre, M. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antíteses* 3(6), pp. 975-990.
- Coudannes, M. y Andelique, M. (7-9 de noviembre de 2012). *Las prácticas docentes en la Universidad: desafíos y problemas en la formación de los futuros profesores de Historia*. XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Coudannes, M. y Andelique, M. (2014). ¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 12, pp. 55-77. Recuperado de: <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3693>
- Dicroce, C. (2011). La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires, 1990-2010. *Clío & Asociados. La historia enseñada* 15, pp. 196-211. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i15.1701>
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Goodman, J. & Adler, S.A. (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, XIII, 2, pp. 1-10. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00933104.1985.10505496>
- Jara, M.A. y Santisteban Fernández, A. (2010). Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la Historia Reciente/ presente en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 8, pp. 71-105. Recuperado de: <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3834>
- Jara, M.A., Bazán, S.A. y Zuppa, S.A. (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. (Eds.). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 808-818). AUPDCS – ESE/PL.
- Jara, M.A., González, M.P., Ferreyra, S. y Bazán, S. (2015). Pensar la Formación del Profesorado en Historia: Desafíos actuales. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 13, pp. 185-214. Recuperado de: <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3686>
- Pagès Blanch, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela* 28, pp. 103-114. Recuperado de: <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i28.08>
- Pagès Blanch, J. (1997). Una aproximación a la investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales, en Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Díada.
- Pagès Blanch, J. (2000). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En Pagès Blanch, J., Estepa Giménez, J. y Travé González, G. (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 41-57). Universidad de Huelva.
- Pagès Blanch, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3, pp. 5-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.42>
- Pogré, P. y Krichesky, G. (Dir.) (2005). *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Papers.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores* (I, pp. 219-309). Paidós.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 9(2), pp. 1-30. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675>

van Hover, S. (2008). The professional development of social studies teacher. In Levstik, L. & Tyson, C. *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 352-372). Routledge.

Zavala, A. (2008). La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. *Clío & Asociados. La historia enseñada* 12, pp. 241-271. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i12.1653>

# Para qué enseñar historia en tiempos de emergencia sanitaria y virtualización de la educación. Nuevas respuestas a una vieja pregunta

*María Cristina Garriga\**  
*Viviana Pappier\*\**  
*Virginia Cuesta\*\*\**  
*Cecilia Linare\*\*\*\**  
*Milagros Rocha\*\*\*\*\**

\*

Universidad Nacional  
de La Plata, Argentina.  
pinagarriga@yahoo.com.ar

\*\*\*

Universidad Nacional de  
La Plata, Argentina.  
vpappier@yahoo.com,

\*\*\*

Universidad Nacional de  
La Plata, Argentina.  
virginia.cuesta@gmail.com

\*\*\*\*

Universidad Nacional de  
La Plata, Argentina.  
cecilialinare@gmail.com,

\*\*\*\*\*

Universidad Nacional de  
La Plata, Argentina.  
milagrosrocha@gmail.com

RESEÑAS N° 22

AÑO 2023

[pp. 138 –153]

Recibido: 30/03/2023

Aceptado: 26/04/2023

ISSN 2796-9304

## Resumen

En este artículo, presentamos una experiencia pedagógica desarrollada desde la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, del Profesorado en Historia, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata, durante el año 2020. En el contexto de la pandemia por COVID-19 y ante la coyuntura inédita que supuso la virtualización de la educación, la modificación de tiempos, espacios y rutinas escolares, uno de los primeros desafíos que afrontamos con los estudiantes fue reflexionar en torno a la selección y organización de contenidos y a su relevancia social. Qué historia enseñar y para qué hacerlo se constituyó en una provocación intelectual que nos invitó a situarnos en la escuela en tiempos de aislamiento e inmediatez. En esta oportunidad, compartimos algunas reflexiones a partir de las producciones de estudiantes que posibilitan comprender por dónde transitaban sus inquietudes y respuestas provisorias.

**Palabras clave:** Pandemia, virtualización de la educación, enseñanza de la historia, conciencia histórica.

## *Why teach history in times of health emergency and virtualization of education. New answers to an old question*

### **Abstract**

*In this article we present a pedagogical experience developed from the Didactic Planning and Teaching Practices in History chair, of the History Faculty, in the Faculty of Humanities and*

*Educational Sciences, of the National University of La Plata, during the year 2020. In the context of the covid 19 pandemic and given the unprecedented situation that the virtualization of education, the modification of times, spaces and school routines entailed, one of the first challenges we faced with students was to reflect on the selection and content organization and its social relevance. Ath history to teach and why do it become an intellectual provocation that invited us to situate ourselves in the school in times of isolation and immediacy. On this occasion, we share reflections based on student productions that make it possible to understand where their concerns and provisional responses went.*

**Keywords:** *Pandemic, virtualization of education, teaching history, historical awareness.*

## **Introducción**

Quienes escribimos este trabajo integramos, desde hace ya muchos años, el equipo de cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, del Profesorado en Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata. Compartimos aquí una experiencia pedagógica desarrollada durante el año 2020, en el marco de la emergencia sanitaria y la virtualización de la educación que impuso la pandemia de COVID-19. Una realidad inédita, poblada de incertidumbre y en la que los tiempos, espacios y rutinas de nuestra vida cotidiana se superpusieron y opusieron en el ritmo desconocido del teletrabajo, que nos agotó y alejó de los encuentros presenciales en las aulas de la facultad en donde, a través de los gestos y los cuerpos, se compartían lenguajes que en las pantallas se vieron reducidos. Tiempo en el que convivimos con lo “extraño [de] extrañar lo habitual, lo de todos los días” (Skliar, 2020). Esa textura de lo cotidiano nos interpeló y nos advirtió sobre los repentinos cambios en el escenario político, social y económico de la sociedad en su conjunto. Un escenario que Pablo Pineau (2020) definió, en aquel momento inicial de la pandemia, como de experimentación social y educativa, que habitamos como una nueva realidad socioeducativa en la que debimos construir nuevos espacios y vínculos pedagógicos. Así no solo se vieron alteradas la comunicación, la manera de presentar la propuesta educativa y los modos de dar clases sino, también, se modificaron la carga laboral, el acompañamiento en las tareas, los vínculos, la participación, el espacio y el tiempo educativo; además de quedar en evidencia

las brechas digitales entre estudiantes, entre docentes, y entre estudiantes y docentes (Narodowski y Campetella, 2020).

Uno de los propósitos que guía la cursada de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia consiste en problematizar las prácticas de enseñanza. Prácticas que son situadas y, por lo tanto, no ajenas a los contextos socioculturales y socioeconómicos que atraviesan a las instituciones en las que se llevan a cabo las residencias. Dimensiones que conjuntamente con las disciplinares, pedagógicas y didácticas orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje que se despliegan en las aulas.

En ese marco, buscamos que los practicantes reflexionen, ensayen y comiencen a construir su propia propuesta pedagógica considerando los contextos particulares en los cuales van a enseñar<sup>1</sup>, para que vayan perfilando al docente que quieren ser en el futuro. Si bien la cursada de “las prácticas” constituye siempre un desafío para los practicantes, en tiempos de pandemia, las experiencias vividas, tanto en el contexto universitario como en el escolar, fueron muy diferentes a aquellas por las que transitamos como docentes y estudiantes antes de la pandemia y que dejaron huellas en nuestras biografías. En ese marco, se produjo (al decir de la investigadora uruguaya Ana Zavala), la conversación del sujeto consigo mismo (en este caso nosotras) y con otros, con diversos autores y con los miedos, fantasmas y utopías, en un momento singular en términos personales y colectivos (Garriga y Pappier, 2022).

Como en años anteriores, solicitamos durante el primer cuatrimestre la escritura de las biografías escolares de los practicantes<sup>2</sup> con el objetivo de recuperar sus experiencias en torno a la enseñanza de la Historia en momentos y contextos bien diferentes al ciclo lectivo 2019. Al mismo tiempo, convocamos a participar en encuentros virtuales a estudiantes de otras cohortes, docentes de historia y directivos que se desempeñaban en diferentes instituciones de la ciudad de La Plata, quienes relataron sus experiencias en la cursada y sus prácticas en la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, respectivamente. Por otra parte, contactamos a docentes que se desempeñaban en escuelas de gestión estatal y privada de la ciudad de La Plata (algunos de los cuales fueron docentes coformadores en tiempos de prácticas), para que los estudiantes los entrevistaran teniendo en cuenta algunos tópicos definidos colectivamente. Este resultó ser un momento de “puro presente”, así lo definió una de nuestras estudiantes, gobernado por la “incertidumbre”, que como se

<sup>1</sup> Los practicantes realizan sus residencias en escuelas públicas y privadas de la ciudad de La Plata en la segunda parte del ciclo lectivo.

<sup>2</sup> A fin de facilitar la lectura el presente artículo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

expresó en dichas entrevistas, inquietó a los equipos docentes y profesores. Al mismo tiempo, nuestras prácticas y supuestos sobre la enseñanza se pusieron en tensión a cada paso y fueron objeto de discusión en las reuniones de cátedra organizadas por Zoom. Esas múltiples extrañezas por las que transitamos, intensificaron los interrogantes que nos acompañan frecuentemente durante toda la cursada: ¿Qué historia enseñar, para qué y cómo hacerlo?

A partir de esos debates, definimos la pregunta guía del primer ensayo a escribir por los estudiantes: ¿Para qué enseñar historia en tiempos de pandemia? Variación de la vieja pregunta: “Historia, ¿para qué?”, que en años anteriores la formulamos del siguiente modo: ¿Para qué enseñar Historia en la escuela secundaria? Un interrogante que consideramos vigente y que año a año se resignifica a la luz de los debates historiográficos y del contexto sociocultural en el que estamos inmersos. Según Jorge Cernadas y Daniel Lvovich (2014) aunque

(...) los historiadores no parecen poner en duda la utilidad o la legitimidad de la historia, (...) pocas veces responden expresamente a esas preguntas. Tampoco se dispone de textos razonados que a partir de distintas prácticas y usos de la historia den cuenta del porqué y el para qué se rescata, se ordena y se busca explicar el pasado. (Cernadas y Lvovich, 2014, p. 9)

Para los autores, el conocimiento histórico en sí mismo contribuye “al entendimiento del pasado [que] se enlaza con su potencialidad para explicar rasgos del presente, en tanto disciplina académica sujeta a procedimientos de validación y capaz, por ende, de articular un discurso con pretensiones de verdad” (Cernadas y Lvovich, 2014, p. 12).

Las consideraciones citadas acompañan la reflexión y argumentación sobre el sentido y la utilidad de enseñar historia en tiempos de pandemia que adquirió un singular significado dada esa experiencia individual y colectiva, social y escolar, de estar viviendo un acontecimiento inédito sobre el cual es necesario seguir reflexionando en términos pedagógicos y socioculturales. En ese sentido, las biografías, encuentros y entrevistas que se mencionan más arriba nos proporcionaron información valiosa sobre las preocupaciones de estudiantes y docentes respecto al sentido que adquirió conocer el pasado y qué preguntas fue necesario hacer desde aquel presente como una manera de poner en perspectiva la propia experiencia.

## **Una extraña consigna, ¿para qué enseñar Historia en la escuela en tiempos de pandemia?**

Tal como planteamos en la introducción, previamente a la escritura del ensayo sobre el para qué de la enseñanza de la Historia en tiempos de pandemia, analizamos las biografías, las charlas con estudiantes y docentes y las entrevistas haciendo foco en esa pregunta. Todas esas fuentes posibilitan desentrañar la propia concepción sobre la enseñanza de la Historia y la sostenida por estudiantes de otras cohortes y docentes en ejercicio, en diálogo con las lecturas propuestas por la cátedra y las cursadas de las otras materias.

Las biografías de los estudiantes rememoran una escuela alejada de los Zoom y ligadas a las aulas, encuentros cuerpo a cuerpo, los manuales, las salidas educativas que contrastaron con el escenario educativo de la pandemia. En ese ejercicio de memoria, se revelaron los sentidos de la enseñanza de la historia, los contenidos, actividades y materiales predominantes. Retomando a Skliar, aquello habitual que antes “no extrañábamos porque dábamos por sentado que allí estaría para siempre, inmovible, y que ahora se ha vuelto más imprescindible, más esencial, distinto” (2020).

Las entrevistas semiestructuradas efectuadas por los estudiantes a los docentes co-formadores abrieron una conversación intimista, de escucha atenta de la voz docente, que originó un clima de confianza en el que los docentes se refirieron a sus angustias, a la añoranza de las clases presenciales, al contexto institucional y áulico, por demás desafiantes, para luego focalizarse en la enseñanza de la Historia en particular. El “telón de fondo” (Guber, 2001, p. 11) que organizó la trama de las entrevistas fue la plataforma Zoom y la propia cotidianeidad de docentes y estudiantes que se encontraban en sus casas. En las entrevistas, reconocidas por todos como un valioso espacio de aprendizaje, algunos equipos docentes hicieron hincapié en la redefinición de sus prácticas, en las que estimularon el trabajo interdisciplinario y la revisión de los sentidos de la enseñanza de la Historia produciendo “significaciones activas” en donde sus estudiantes se reconocían como sujetos históricos. La conversación con los docentes inspiró, de algún modo, las argumentaciones sostenidas por los practicantes en la escritura de los ensayos.

Con el transcurrir de los meses, en la medida que avanzaba y cambiaba la situación epidemiológica, la reorganización del sistema educativo nacional

y provincial<sup>3</sup> en una modalidad a distancia puso en tensión los principales componentes históricos y constitutivos de la escuela moderna tradicional: la gradualidad, la universalidad, la simultaneidad y la masividad (Cuesta y Linare, 2023). Por su parte, Emilia Di Piero y Jessica Miño Chiappino (2021) dieron cuenta de tales transformaciones materializadas en lo que definieron como la domesticación de la propuesta escolar o la escolarización de la vida doméstica. En particular, esto supuso que

(...) los vínculos entre enseñar y aprender historia en la provincia de Buenos Aires fueron trastocados y reinventados de diferentes formas de acuerdo a las posibilidades de docentes y de estudiantes en el marco de los formatos digitales y remotos en los cuales la escuela como institución debió vehicular forzosamente. (Cuesta y Linare, 2023, p. 3)

Las consignas del ensayo, texto argumentativo, solicitado a los estudiantes para reflexionar sobre el para qué de la enseñanza de la Historia en tiempos de pandemia que transcribimos más abajo, fueron publicadas en nuestra aula virtual alojada en el campus de la FaHCE. Luego, se abrió un foro para intercambiar comentarios entre estudiantes sobre los diversos trabajos:

¿Para qué enseñar Historia en la escuela en tiempos de pandemia?

Muchas son las voces sostienen que a los adolescentes no les interesa el pasado, es por eso que les proponemos participar del campus virtual de la cátedra escribiendo un texto argumentativo en torno a la pregunta ¿Para qué enseñar Historia en la escuela en tiempos de pandemia? El texto deberá acompañarse de una imagen, meme, historieta, escena filmica, texto, artículo periodístico, etc. que a juicio de cada estudiante invite a pensar sobre el problema objeto de reflexión y dialogar con los recuerdos compartidos y la bibliografía leída.

Normas de presentación:

Los trabajos que serán subidos al campus virtual de la cátedra deberán contener:

- un título,
- una introducción compuesta por un fragmento del texto periodístico, literario, meme, historieta, fotografía, escena de un film etc. que defina el sentido de la Historia en la escuela para el autor/a,

<sup>3</sup> Por razones de extensión no podremos desarrollar aquí la descripción de las principales definiciones en materia de política pública educativa implementada por la provincia de Buenos Aires en el nivel secundario durante el primer año de pandemia. Para conocer más acerca de esta, sugerimos la lectura de Cuesta y Linare, 2023.

- una reflexión personal sobre el interrogante planteado cuya extensión no podrá superar una carilla,
- bibliografía (citar al final la bibliografía utilizada para la redacción del texto),
- utilizar Times New Roman interlineado 1,5 Bibliografía: Seleccionen la bibliografía teniendo en cuenta el itinerario de lectura propuesto en los encuentros sincrónicos y en el campus, tanto en el apartado correspondiente a bibliografía, como en las clases escritas y grabadas. También será interesante recuperar el intercambio en el Foro y las producciones en su cuaderno de bitácora. Asimismo, pueden sumar toda aquella bibliografía que consideren que puede enriquecer su propio trabajo (sugerida por la cátedra o bien alguna de las lecturas efectuadas a lo largo del recorrido universitario para dialogar con el problema planteado).

Criterios de evaluación:

Pertinencia del título. Adecuación del recurso seleccionado al contenido del texto. Escritura clara, precisa, coherente. Uso del vocabulario específico. Adecuación de las citas bibliográficas al contenido. Originalidad y creatividad en el diseño.

Coevaluación:

Cada estudiante deberá leer al menos dos trabajos (uno de la comisión de trabajos prácticos a la que pertenece y otro correspondiente a otra comisión). Una vez leídos los trabajos, escribirán un comentario teniendo en cuenta los criterios de evaluación transcritos y subirlo al campus para compartirlo con toda la cursada.

Devolución:

Una vez subidos y comentados los diferentes trabajos, la cátedra escribirá una devolución general de los mismos teniendo en cuenta los criterios de evaluación transcritos.

## **La voz de los estudiantes**

En este apartado presentamos el análisis que pudimos hacer de la totalidad de las producciones recibidas y que se materializó en un informe general compartido con los practicantes a modo de devolución. La consigna posibilitó a muchos de ellos a dialogar con la bibliografía leída hasta el momento en

la cursada y en otras instancias. En sus reflexiones, esas voces visitadas o revisitadas sostuvieron parte de sus argumentaciones. Al mismo tiempo, ensayar una “respuesta” a la pregunta origen de este trabajo los condujo a reflexionar, por un lado, sobre qué Historia enseñar en aquel contexto tan excepcional y particular y por otro, los llevó a re-pensar el rol de la escuela en nuestras sociedades latinoamericanas. En todos los trabajos estuvo muy presente el análisis de la escuela en relación con las desigualdades sociales, económicas, de género, como así también la discusión sobre el Plan de Continuidad Pedagógica implementado por la provincia como política educativa. En sus producciones, muchos estudiantes hicieron hincapié en el estallido o puesta en suspenso de las categorías tiempo, espacio y sujetos y en los desafíos sociales que hizo visibles la pandemia, al desnudar tan crudamente las desigualdades en el acceso a la conectividad y a la tecnología. Desde esa mirada se formularon preguntas genuinas y quedaron en tensión algunos tópicos para advertir rupturas y continuidades en la institución escuela, en las culturas escolares, en las prácticas de enseñanza, en la comunicación como práctica social mediada por las tecnologías, en la relación de la dupla escuela/familias, en la cotidianidad, en las formas de habitar aquella espacialidad virtual y en los modos de experimentar nuestras corporeidades, entre otras reflexiones.

A continuación, presentamos una selección de fragmentos de las producciones de los estudiantes en los cuales se pueden advertir algunos de los tópicos mencionados que acompañamos con nuestras interpretaciones:

Por ejemplo, acerca de la categoría tiempo, así se reflexionó en uno de los ensayos:

*El tiempo se ha detenido. La actual situación pandémica nos obliga a confinarnos en nuestras casas donde los tiempos y espacios se confunden, lo que nos ordenaba previamente a partir de la espacialidad ya no está y ante este tiempo circular que cada quince días vuelve a comenzar, el futuro nos parece lejano y nos hace preguntarnos ¿Para qué c\*rajos estamos estudiando para un futuro que ni siquiera tenemos? (...) El para qué enseñar historia en tiempos de pandemia nos interpela un poquito más de cerca a quienes tenemos ansias de futuro y deseamos encontrarnos convertidos en profesores en las escuelas. (Practicante 1, 2020)*

Por otro lado, al problematizar el presente como un modo de extrañamiento al decir de Skliar, otro estudiante manifiesta:

*A lo largo de las lecturas, charlas, conversatorios, podcast nos encontramos con las dificultades que plantea el enseñar a partir de la virtualidad, los*

*desafíos que supone encontrarse con la ausencia de un espacio diferenciado, los desafíos de las presencias virtuales y ausencias corpóreas, la conexión sesgada, entrecortada, asincrónica, la desigualdad que se hace patente. (Practicante 2, 2020)*

La historización de las epidemias fue uno de los tópicos recurrentes en las producciones de varios estudiantes que habilitó pensar esa realidad social en clave de larga duración, poner en valor las periodizaciones, los procesos y contextos históricos complejos, a la vez que establecer relaciones entre el pasado y el presente. Un estudiante así lo planteaba:

*(...) analizar cómo enfrentaban las sociedades antiguas las epidemias, cómo se tejían redes y lazos de solidaridad entre el pueblo, las relaciones entre caída demográfica y crisis económica, pensar cómo repercutieron estos períodos de propagación de enfermedades para consolidar las relaciones de género, entre otros, son simplemente ejemplos de los muchísimos ejes a partir de los cuales podemos ir al pasado. (Practicante 3, 2020)*

En esas producciones, además, apareció claramente el lugar del COVID-19 en la historia.

*La pandemia (...) ha abierto un mundo de posibilidades, no solo para cambiar la situación global y sistémica sino también para reinterpretar nuestra visión de las cosas. (Practicante 4, 2020).*

Pero también señalaron la potencialidad de ver en la pandemia las encrucijadas de las que habla Fontana como “auténtico punto de inflexión histórico, a partir del cual nada volverá a ser igual”.

*Es conveniente recordar el carácter abierto del tiempo, quizás enfatizarlo más que en otras ocasiones. Ignoramos hasta qué punto lo que hoy hagamos o las medidas adoptadas garantizan el sorteo exitoso de este trance, como sucedió a cada actor a lo largo de la historia. (Practicante 5, 2020).*

De este modo, el sentido de enseñar Historia en ese contexto se les presentó a los practicantes muy interpelante al preguntarse por aquellos contenidos y conocimientos que se volvían relevantes y significativos a los estudiantes del nivel medio, en el contexto de pandemia, haciendo hincapié en la perspectiva de género y de derechos, las cuales consideran muy necesarias y urgentes. Al respecto, fue posible leer en otro de los ensayos:

*(...) los contenidos curriculares son importantes, pero ¿son prioritarios en este contexto? ¿Le sirve a lxs pibes aprender hoy el Reino Medio o el Tratado de Versalles? Lejos de tener una respuesta certera a estos disparadores, creo que pueden sernos útiles para poner en perspectiva qué decidimos enseñar durante estos tiempos que corren. Si el abordaje de la reunificación de Egipto teje puentes que permitan discutir, debatir y generar dudas sobre lo que estamos viviendo, adelante. (Practicante 6, 2020)*

Algunos desafíos de dicho contexto fueron advertidos por los practicantes con cierta insistencia, por ejemplo, la necesaria construcción del conocimiento entre docentes y alumnos, y también el sostenimiento de lazos y vínculos amorosos y afectivos desde una pedagogía del cuidado. Al respecto, la vuelta a la escuela, a la “normalidad” fue una preocupación compartida por muchos con sensaciones de incertidumbre y desconcierto, caracterizada, tal como expresó uno de los estudiantes, “como un estado de exclusión permanente a sectores amplísimos de la sociedad” que a su juicio es necesario cuestionar. Aun así, la posible intensificación de la deserción escolar estuvo ausente entre sus inquietudes. En algunos trabajos, se focalizó en la multicausalidad, la controversialidad y/o la multivocidad, y desde allí formularon diversos problemas de la enseñanza de la Historia, poniendo en el centro de la discusión la relación entre la Historia y la Política. Por ejemplo: recuperar la vida cotidiana, la voz de los sin voz, deconstruir el mapa de la nación, historizar el presente, pensar cambios y continuidades, desbaratar prejuicios como el racismo o el sexismo, construir nuevos sentidos alternativos, contrahegemónicos, diversos, múltiples y descolonizadores, pensar disputas, conflictos, resistencias.

En sus respuestas sobre el para qué de la enseñanza de la Historia en tiempos de pandemia, algunos no perdieron de vista el para quién de esta enseñanza, invitando a los estudiantes de la escuela secundaria a hacerse preguntas sobre sus opciones personales y colectivas en esta sociedad, considerándolos como protagonistas y sujetos activos tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la realidad social en la que viven y a la que pueden transformar.

*Mostrar que la historia no solo está compuesta por hombres excepcionales, sino que detrás de cada hecho analizado existen muchas personas más que hicieron posible cada parte de la historia, y entre estas personas estamos las mujeres, a pesar de que durante muchos años nos han ocultado, es esencial para construir una memoria colectiva en la que lxs estudiantes puedan identificarse. Y, en esta identificación, descubrir que sus resistencias, sus luchas, sus compromisos, sus proyectos colectivos y ellxs mismos están construyendo la historia. (Practicante 7, 2020)*

Sobre esta última cuestión, encontraron la utilidad de la enseñanza de la Historia en la escuela, y mencionaron la importancia de contribuir a la formación de una conciencia histórica<sup>4</sup> (Rüsen, 1992) y un pensamiento crítico (Pagés, 2003; De Amézola, 2008) señalando lo naturalizadas que pueden estar estas intenciones en la escuela, sin dejar de indicar la necesidad de no caer en lugares comunes. Al respecto, en muchos trabajos fue posible leer las preocupaciones de los practicantes en torno al rol docente y a la función de la escuela en la sociedad y en ese contexto excepcional. Ese rol docente fue problematizado y planteado como un desafío que invitaba día a día a construir caminos alternativos, nuevas preguntas que involucraron a los estudiantes y a nosotros mismos como sujetos históricos. De este modo lo planteó una estudiante:

*(...) me parece que nuestra labor como docentes de Historia, especialmente durante este aislamiento que trastoca nuestras formas de cotidianidad, es poder revisar esa vieja normalidad, pensarla y cuestionarla históricamente y desnaturalizarla desde sus bases mismas. La Historia, entonces, más que un conocimiento estático y absoluto al que tenemos que hacer llegar a lxs estudiantes, es un punto de partida: una forma conjunta de abrir todo un horizonte de preguntas, críticas, revisiones e interpretaciones. Sobre el pasado, sí, pero hoy más que nunca sobre el presente. (Practicante 8, 2020)*

En otras producciones, este desafío estuvo muy ligado a la reflexión sobre el rol de los historiadores y las preocupaciones de estos con respecto a las pandemias, por un lado, y a las instituciones escolares por otro. También aparecieron otro tipo de señalamientos muy interesantes que forman parte del debate contemporáneo sobre la consigna que nos ocupa, por ejemplo, la legitimidad de las ciencias sociales como conocimiento práctico, la divulgación histórica y el papel de las redes sociales en la circulación de la información y de los medios masivos de comunicación en los procesos de transmisión de la Historia, los usos públicos y políticos de la misma, entre otros tópicos. Así se expuso en otro ensayo:

*(...) el flujo constante de información tanto desde los canales de difusión hegemónicos como en las redes sociales, sumada a la imposibilidad del encuentro presencial y del intercambio inmediato y simultáneo, aumenta el peligro de caer inadvertidamente y sin problematizar en las “verdades”*

---

<sup>4</sup> La conciencia histórica puede ser descripta como la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de modo que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo.

*tramposas de “unos medios de comunicación domesticados” (Fontana, 2003, p. 23); verdades, dicho sea de paso, que siempre tienen una razón de ser política. En nuestros encuentros virtuales, la decisión de cuestionar o no aquel bombardeo de noticias y la actualidad también es política. (Practicante 9, 2020)*

Algunos de los estudiantes hicieron especial mención a la importancia de la enseñanza de la historia para imaginar otros futuros posibles, cuestionar y hacerle preguntas al presente en general y al que transitamos, entonces, en particular, destacando su valor y la relación que eso supone con la formación de identidades, tanto individuales como colectivas. En esta línea, la Historia fue presentada como una construcción colectiva de conocimientos, como memoria viva. En cuanto a los recursos y materiales elegidos para la consigna, predominaron en las producciones la presentación de fragmentos de textos diversos: historiográficos, literarios, periodísticos, letras de canciones, poemas, memes e historietas, fotografías, infografías, pinturas, cine y recursos audiovisuales. Asimismo, algunos practicantes recuperaron las voces y experiencias de ex-practicantes y docentes que compartieron sus testimonios en los encuentros organizados por la cátedra, de familiares, de amigos y compañeros. Las referencias bibliográficas y autorales con las cuales dialogaron los estudiantes en sus producciones fueron amplias y heterogéneas. Citaron a historiadores referentes, contemporáneos, de distintas especialidades, escritores, políticos, artistas, intelectuales, funcionarios y periodistas. Incluso, incluyeron las voces de personajes ficcionales como Los Simpsons. Fue conmovedor leer entre sus trabajos cómo recordaron a Ramona y a Alex, ambos víctimas de la violencia estatal y policial, a Graciela Duarte, vecina del Barrio Padre Mugica, a María de la Cruz Semanat a través de la pluma de Eduardo Galeano, entre otros. También mencionaron a Carlos Fuentealba. Además, presentaron fragmentos de la película *Tiempos modernos* y de canciones de Litto Nebbia. En algunas producciones, las reflexiones no descuidaron la creatividad y originalidad en los títulos y organización del trabajo. Algunos de estos títulos fueron: “Historias de pandemias”, “¿Existe el tiempo sin contexto?”, “La continuidad en la excepcionalidad”, “Que la pregunta sea pandemia”, otros mencionaron el “tapa-bocas”.

En cuanto a los intercambios realizados en el foro, destacamos el tono y el respeto con el que interactuaron entre ellos. En la mayoría de los comentarios se priorizaron los aspectos positivos de las producciones leídas. Aun así, en algunas intervenciones se señalaron aquellos aspectos no resueltos en función de otras lecturas y/o miradas posibles del planteo realizado por sus

autores. En este sentido, la elaboración de comentarios y/o devoluciones de co-evaluación, se convirtieron en un desafío en sí mismo que pretendió interpelar a los practicantes acerca de los posibles modos y registros por escrito de las devoluciones, sobre la base de una construcción dialógica que signifique, antes que la visibilización del error y/o la falta, un aporte para quien la recibe. A modo de ejemplo, traemos algunas intervenciones del foro en las que se puede ver cómo la pregunta del trabajo invitó a los practicantes a reflexionar acerca del tiempo, los contextos, los sujetos. Asimismo, dan cuenta de cómo construyeron las devoluciones, qué recuperaron y señalaron de las producciones de sus propios compañeros:

*(...) desde el título A. nos provoca a pensar en el contexto en el que nos estamos haciendo la pregunta: “Sacarse el tapa-bocas”. Luego comienza su trabajo con una imagen de su propia autoría que me lleva a la polifonía de la historia, y también a la importancia de las historias personales de los alumnos en tanto sujetos históricos hoy (y siempre). Me resultó super interesante de su texto que se puso al hombro verdaderamente la parte de \*en tiempos de pandemia\* de la pregunta inicial, porque se preguntó profundamente por las particularidades del contexto, partiendo de allí para pensar el resto de la pregunta y no al revés, cosa que al leer algunos trabajos más, creo que hicimos muchxs de nosotres. En su narrativa esto le sirve a su argumento en pos de lo que él mismo dice, volver más “palpable” la pregunta, porque el momento histórico nos está invitando a volver palpable también la historia. (Practicante 10, 2020)*

En esta otra intervención, se destaca el juego temporal, pasado-presente y al mismo tiempo se sitúa a la pandemia como hecho inusitado, pero no en términos históricos. Específicamente en el foro se señaló:

*Lo primero que quisiere destacar es la excelente relación entre la Antigüedad Clásica, la propia biografía y la pandemia como fenómeno histórico. Luego rescato el ejercicio de poner a la pandemia en la historia, si bien es un evento inédito en la mayor parte de la población, no lo es para la Humanidad y tampoco lo son sus consecuencias para la población. Destaco en este punto la reflexión de la Historia como la memoria de la Humanidad, de la cual podemos aprender, mirar y analizar no solo a la pandemia como evento histórico sino también sus consecuencias, de esa forma hay una dinámica relación entre el pasado y el presente. Al mismo tiempo, rescato la crítica a las formas en cómo se ha enseñado por muchos años la disciplina –tipo Billiken– que ha generado esa imagen de la Historia como algo innecesario o carente de sentido de ser enseñado, particularmente cuando no se trata de*

*historia reciente o de los últimos doscientos años. Finalmente, si bien se ha pasado de la extensión estipulada, creo que el texto posee una coherencia y cohesión a la hora de relacionar la Antigüedad Clásica, memoria, biografía y pandemia. (Practicante 11, 2020)*

En suma, este trabajo supuso para los practicantes detenerse no solo a redactar el propio posicionamiento recuperando la bibliografía y el recorrido por las diferentes materias del profesorado, sino también a intentar transmitirlo a través de la selección de imágenes, films, poesías, autores, entre otros. En diálogo con la pregunta planteada pudo resolverse, primero, una síntesis de ese posicionamiento y más tarde, una contribución para las producciones de los compañeros. Se trató de un trabajo de escritura donde la consigna fue desafiante y problematizadora en el sentido que nos propone pensar Maite Alvarado (2003), y en el que revisan las prácticas de enseñanza de la Historia. Señalan, por un lado, qué propósitos deben guiarla, y por otro, qué problemas y que voces priorizar y por qué.

### **A modo de cierre**

La domesticación de la propuesta escolar o la escolarización de la vida doméstica, según la definición de Emilia Di Piero y Jessica Miño Chiappino (2021) que caracterizó a la educación nacional y de la provincia de Buenos Aires ante la emergencia sanitaria, supuso una dislocación de los tiempos, espacios, rutinas escolares y la vida cotidiana. Aquel presente nos desafió a los docentes y a los docentes en formación, a pensar otras formas de enseñar, a disponer de otros recursos, consignas y dinámicas para enseñar la historia. Y así, sintiendo extrañeza de extrañar lo habitual, surgieron otras reflexiones, nuevas respuestas para viejas preguntas y se volvió aún más convocante el interrogante por el sentido y la utilidad de la historia. Qué contenidos elegir en función de su relevancia, qué historia enseñar y para qué hacerlo fue un ejercicio de reflexión que propusimos a nuestros estudiantes practicantes a través de una consigna problematizadora que funcionó como una invitación a situarnos en la escuela en tiempos de aislamiento y pandemia. En el presente trabajo compartimos, además, algunas de las iniciativas que implementamos como equipo de cátedra frente a la incertidumbre que implicó el inicio de la pandemia para el desarrollo de las prácticas de la enseñanza en la escuela secundaria. En particular, la redacción del ensayo comentado en este trabajo habilitó la reflexión sobre la enseñanza de la Historia e invitó a pensar el presente

en términos de múltiples dificultades. Pero, también, nos preguntamos sobre la experiencia que nos atravesó como un acontecimiento singular y global, que posibilitó escuchar experiencias diversas, establecer diálogos con aquellos pasados remotos y/o cercanos. De este modo, un concepto clave en la enseñanza de la Historia como es la conciencia histórica (Rüsen, 1992) y la relación que establece entre pasado, presente y futuro, se puso en juego. Para cerrar, o más bien para abrir, aquella respuesta sobre el para qué de la enseñanza de historia en pandemia fue un primer aproximamiento de los practicantes, que luego en la “práctica” de ese 2020 se terminó de pulir en función de la evolución de la situación epidemiológica, las definiciones de la política pública educativa de la provincia, las culturas escolares locales, del grupo de estudiantes, de la comunidad educativa en general y de sus idiosincrasias.

### **Referencias bibliográficas**

- Alvarado, M. (2003). *Revista Propuesta Educativa* N° 26. Argentina: FLACSO.
- Cernadas, J. y Lvovich, D. (2014). Revisitas a la pregunta: historia, ¿para qué? En Cernadas, J. y Lvovich, D. (edit.) *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*, (pp. 9-24). Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cuesta, V. y Linare, C. (2023). Enseñar historia en tiempos de aislamiento forzoso. *Trabajos y Comunicaciones*, 57, e177. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23468971e177>
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria*. Buenos Aires: El zorzal.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2021). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En: Gutiérrez Cham, G., Herrera Lima, S. y Kemner, J. (coords.). *Pandemia y crisis: el COVID19 en América Latina*, (pp. 322-348). Guadalajara, Jalisco: Centro María Sibylla Merian de Estudios Iberoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS): Editorial Universidad de Guadalajara.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Garriga, M. & Pappier, V. (2022). Memorias del presente. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica* (27), pp. 85-107. Recuperado de: <https://doi.org/10.25074/07195532.27.2283>

- Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En Dussel, I., Ferrant, P. y Pulfer, D. (Comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-52). Buenos Aires: UNIPE.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia 1*, pp. 11-42. Recuperado de: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/1-n-1-septiembre-2003>
- Pineau, P. (2020) ¿Y si la escuela para de golpe? Comentarios sobre la actual situación educativa. Compartido en el muro de Facebook de la Asociación Argentina de Historia de la Educación. Recuperado de: [https://www.facebook.com/sahe95/posts/2937021459674526?\\_\\_tn\\_\\_=K-R](https://www.facebook.com/sahe95/posts/2937021459674526?__tn__=K-R)
- Skliar, C. (2020). *Acerca de extrañar la escuela*. Charla con Carina Kaplan, Myriam Feldfeber y Jorge Catelli, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 20 de agosto de 2020. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=n0I1My9uivY&ab\\_channel=FILOUBA](https://www.youtube.com/watch?v=n0I1My9uivY&ab_channel=FILOUBA)
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa 4*(7), pp. 27-36.

# La ejercitación de la clase escolar de Historia en la formación inicial del profesorado

María Virginia Mazzón\*  
Virginia Tano\*\*

\*

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue  
vivi1978@yahoo.com.ar

\*\*

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue  
virginiatano@gmail.com

## Resumen

Las prácticas profesoras situadas de las y los formadores de profesores en historia conforman un espacio vasto, complejo y pocas ocasiones compartido. El presente artículo describe una experiencia de trabajo didáctico en el aula universitaria sobre la enseñanza de la historia en la escuela secundaria y que tiene como finalidad la de contribuir a la formación del pensamiento didáctico de los futuros profesores en Historia y Ciencias Sociales.

**Palabras clave:** Formadores de profesores, trabajo didáctico, aula universitaria, enseñanza de la Historia, escuela secundaria.

## *The exercise of the school class of History in the initial training of teachers*

### Abstract

*The situated teaching practices of history teacher educators make up a vast, complex and rarely shared space. This article describes an experience of didactic work in the university classroom on the teaching of history in secondary school and whose purpose is to contribute to the formation of the didactic thought of future teachers in History and Social Sciences.*

**Keywords:** Teacher trainers, didactic work, university classroom, teaching history, secondary school.

RESEÑAS N° 22

AÑO 2023

[pp. 154 – 162]

Recibido: 30/03/2023

Aceptado: 26/04/2023

ISSN 2796-9304

## Introducción

El presente artículo se concibe a modo de análisis de la propia práctica como formadoras de profesores de la formación inicial en la carrera del Profesorado en Historia dictada por la Facultad de Humanidades, en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), sita en la NordPatagonia Argentina.

Tiene como finalidad la de reflexionar sobre cuáles son aquellas experiencias de trabajo en el aula de la formación universitaria, (donde se trabaja con el conocimiento disciplinar) que contribuyen a “situar” a las y los practicantes en el espacio pedagógico en el que a futuro desarrollarán su trabajo con un tipo particular de conocimiento: el escolar.

Identificar y reconocer las estrategias didácticas que en la formación de grado potencian el conocimiento y análisis sobre posibles modos y maneras en que se enseña Historia y Ciencias Sociales a jóvenes de escuela secundaria neuquina y rionegrina<sup>1</sup>, es uno de los propósitos que estructuran la propuesta de trabajo del espacio de Práctica Docente<sup>2</sup>.

En este sentido, nuestras decisiones didácticas como formadoras se orientan a contribuir al desarrollo del pensamiento didáctico respecto a la enseñanza de la Historia escolar por parte de las y los estudiantes de profesorado, quienes, a su vez, deben promover la formación de jóvenes ciudadanías en contextos áulicos democráticos y diversos.

Con la experiencia que presentamos a continuación, nos proponemos tensionar la relación que se materializa de manera compleja al momento de pensar y planificar propuestas de enseñanza entre los *saberes a enseñar* (epistemológicos y disciplinares) y los *saberes para enseñar* (didácticos y pedagógicos) (Santisteban y Pagés, 2011).

Consideramos que, a partir de estos tipos de experiencias reflexivas en el aula universitaria, las y los estudiantes de la formación inicial del profesorado pueden acercarse analíticamente a identificar y reconocer los procesos cognitivos que las juventudes de la escuela secundaria desandan al momento de aprender un contenido de Ciencias Sociales e Historia, a partir del abordaje

---

<sup>1</sup> La Facultad de Humanidades, unidad académica asentada en Neuquén capital y dependiente de la Universidad Nacional del Comahue, cuenta con una matrícula de estudiantes provenientes de localidades de Río Negro y Neuquén que proyectan ejercer la docencia en la misma región (según datos relevados en entrevistas a estudiantes del profesorado en Historia, realizadas en el marco del proyecto “*Aprendizajes en Ciencias sociales e Historia y Cultura contemporánea: estudiantes de nivel primario, secundario y de la formación del profesorado en Neuquén y Río Negro (2021-2024) N°C153*”.

<sup>2</sup> El Plan de estudios Ord N° 0096/85 ubica dicha asignatura en el quinto año de la carrera, siendo esta una de las últimas que cursan las y los estudiantes.

de un material para la enseñanza. Y, en estrecha relación con estas operaciones de aprendizaje, puedan pensar acerca de la complejidad y especificidad de la enseñanza de un tema histórico en el aula.

Con la intención de corrernos de la lógica que predomina en los espacios universitarios del docente formador como portador de un saber experto y acabado sobre la tarea de enseñar historia y ciencias sociales, promovemos la reflexión a partir de experiencias de enseñanza-aprendizaje y de trabajo en la práctica docente, signadas con diálogos transversales, horizontales, democráticos y colaborativos entre formadores y practicantes (Gutierrez, 2018). En este sentido, generamos situaciones de análisis ancladas en las prácticas concretas que las propias formadoras ejercitamos en las aulas de escuelas secundarias. Es decir que re-editamos la clase escolar de la escuela secundaria en el aula de la formación universitaria.

### **Descripción y análisis**

En el marco de la propuesta presentada en la clase de la práctica docente del Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades, UNCo se compartieron diversas experiencias de los y las docentes co-formadores para que los y las practicantes se piensen en el rol de profesores/as y puedan identificar posibles estrategias de trabajo áulico. Se rescatará una de ellas, para realizar una descripción y análisis de la experiencia compartida en el transcurso de la cursada. Enmarcamos la situación didáctica que describiremos a continuación en el momento, según el programa de la cátedra, del paso de la pre-práctica a la práctica intensiva<sup>3</sup>.

A continuación, iniciamos la descripción de la clase universitaria en la que transitamos la experiencia, para ello utilizamos la siguiente ficha de cátedra<sup>4</sup>, construida por la docente formadora destinada para un 4° año de la escuela secundaria<sup>5</sup>.

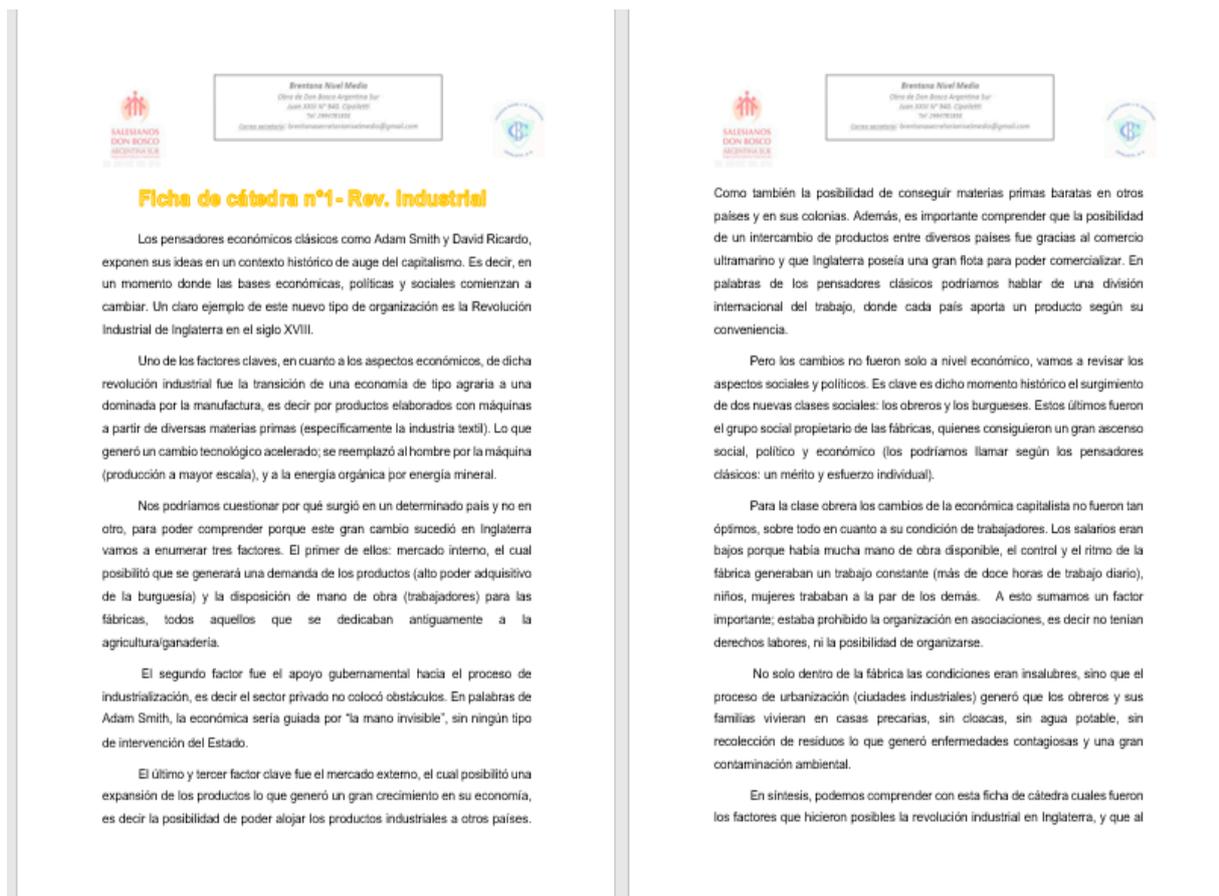
En el marco del desarrollo de la clase teórica semanal de la práctica docente, se proyectó la ficha a la comisión de practicantes asistentes:

---

<sup>3</sup> El programa de la práctica docente (2022) está organizado a partir de tres momentos: pre-práctica, práctica intensiva y pos-práctica.

<sup>4</sup> Concebimos a los materiales para la enseñanza como aquellos soportes que contemplan: un material o recurso; intencionalidades del docente; informaciones históricas, consignas u actividades y criterios de evaluación (Salto y Funes, 2020).

<sup>5</sup> En el espacio curricular de Sociología del Trabajo y Economía Política, dentro de la unidad didáctica n°1: "El desarrollo capitalista inglés y las nuevas configuraciones sociales, políticas y económicas a fines del siglo XVIII", en el colegio Padre José María Brentana, en la localidad de Cipolletti, en el marco de una clase de 80 minutos desarrollada en el primer cuatrimestre del 2022.



Ficha de trabajo áulico elaborada por la profesora Virginia Tano a cargo del curso de 4° año de la escuela secundaria.

Una vez presentado el material para trabajar, la docente indicó la tarea planificada. En un primer momento, señaló a las y los estudiantes que deberían hacer una lectura en voz alta del texto, para construir así un momento de lectura colectiva (Aisenberg, 2015). A continuación, invitó a una estudiante a trabajar en el pizarrón para tomar nota de los aspectos constitutivos que sus compañeros/as recuperaban como importantes y significativos sobre el proceso de la Revolución Industrial, temática central del material para la enseñanza seleccionado.

La dinámica de trabajo dio lugar a una lectura compartida, en la que las y los practicantes, a medida que iban leyendo el texto, pudieron apuntar en el pizarrón las ideas claves/principales. Construyeron de manera colectiva, a través de acuerdos e intercambios, un resumen que abarcaba a los actores sociales, los espacios, las transformaciones y los conflictos, todos expresados en términos y conceptos que consideraban relevantes, y lograron la construcción de una red conceptual que se fue plasmando en el pizarrón.

En una primera instancia, la organización de la información en la pizarra fue dispersa y desordenada (en estrecha relación con los intercambios y la construcción de acuerdos orales). Luego, se fue estructurando una jerarquía de conceptos, términos y datos que fue mostrando una coherencia explicativa del contenido histórico que se estaba trabajando.

El devenir de la lectura y la escritura en la pizarra fue acompañado de la intervención de la docente, quien fue mediando entre la información histórica del texto y las decisiones que las/los practicantes fueron tomando frente a la consigna. Las preguntas realizadas por la docente en torno al material constituyen un factor para movilizar la construcción de conocimientos históricos, generando los mismos a través de un diálogo entre las y los estudiantes y la docente a partir del recurso de lectura ofrecido (Salto, 2017). Enfatizando, en este caso, en preguntas de índole causal e inferenciales, es decir, en aquellas que orientan y expresan una búsqueda de aclaración de ideas sobre lo que las y los estudiantes leyeron en la ficha de cátedra.

La resolución de la consigna se fue promoviendo desde prácticas participativas y colaborativas signadas por la mediación docente. En este sentido, la lectura como demanda central de la clase, contribuye a un momento pedagógico donde es el docente quien puede ir reconstruyendo los mundos sociales desplegados en los textos a partir de consignas globales y abiertas<sup>6</sup>, que demanden a los estudiantes una compleja y problematizada comprensión de dichos mundos, que exceden ampliamente a la identificación parcelada de datos y hechos. En el trabajo, tanto estudiantes como docentes ofician de lectores y ambos van poniendo en diálogo el sentido del texto con las finalidades de la enseñanza y los propósitos para esos aprendizajes (Aisenberg, 2015).

En un tercer momento, se compartió una instancia de análisis y reflexión con las y los practicantes, posicionándose como futuros profesores en el marco de su pre-práctica, quienes dieron cuenta de que el ejemplo que brindó la profesora formadora invitaba a reflexionar sobre cómo abordar y trabajar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales a partir de un ejemplo elaborado para estudiantes de secundario.

En la dimensión disciplinar, la temática de la actividad dio cuenta del interés que los y las estudiantes del Profesorado de Historia demostraron sobre el proceso presentado: la Revolución Industrial a mediados del siglo XVIII:

---

<sup>6</sup> Aisenberg las caracteriza como aquellas que orientan, en un primer momento, a los lectores a la cuestión histórica que se está estudiando, y, en un segundo momento a acotar el análisis a un aspecto específico del tema. Tienen relación directa con el contenido a enseñar y a la vez marcan una direccionalidad intencional al establecimiento de ciertas relaciones conceptuales (2015, p. 74).

conflictos y tensiones entre grupos sociales. Este tema está presente en el plan de estudios de la carrera de manera específica y transversal entre varias asignaturas<sup>7</sup>. En relación a esto, el abordaje de la ficha posibilitó el trabajo con los saberes disciplinares y representaciones que cada uno/a aportaba al estar cursando el último año de la carrera. Estas cuestiones permitieron complejizar el proceso presentado en la ficha en torno a la problemática histórica.

Respecto a la dimensión didáctica de la propuesta, se destacaron y analizaron desde el material didáctico brindado, los siguientes criterios organizadores, orientadas desde los aportes de Salto y Funes (2020):

- El recorte de contenidos históricos y de conocimiento disciplinar para elaborar un material de trabajo para estudiantes de nivel medio indicando qué se pretende enseñar a partir de dicha ficha de trabajo.
- Las finalidades y propósitos que potencian el uso de la misma a través del para qué enseñar ciertos contenidos históricos.
- La materialización del recurso y la forma que asume a partir de la elaboración de una ficha de cátedra.
- Las preguntas y consignas de la docente que orientaron y acompañaron al pensar históricamente.
- La estrategia de lectura compartida y trabajo colaborativo en el pizarrón enriqueció el desarrollo de la opción didáctica propuesta.
- La potencialidad que ofrece esta temática para establecer relaciones temporales pasado-presente y, con ellas, los cambios y permanencias en las relaciones sociales laborales y los conflictos de intereses que ellas desandan.

A partir de esta situación escolar, en el cursado de la pre-práctica las y los estudiantes reflexionaron sobre la tarea didáctica de enseñar Historia y el ejercicio de implementar un material.

En esta instancia, con la intención de complejizar el análisis en relación con los procesos de enseñanza (por parte de practicantes) y las vinculaciones con los procesos de aprendizajes (por parte de estudiantes de secundaria) se reprodujo un audio que realizó un grupo de estudiantes de nivel medio. Se explicó que el material fue parte de una secuencia más extensa desde la que

---

<sup>7</sup> Universal I, Universal II, Historia económica general, Teorías Políticas y Económicas (plan de estudios del Profesorado en Historia y Licenciatura en Historia aprobado por la ordenanza n° 0096/85).

estos estudiantes generaron sus propias producciones en formato podcast, para dar cuenta de la comprensión del proceso histórico analizado.

Esta experiencia nos permitió identificar algunos aspectos relevantes en relación a la actitud de los practicantes frente a las características de los conocimientos escolares y las maneras en que se relacionaron con estos.

Un aspecto a mencionar es la lejanía que las y los practicantes demostraron respecto a la utilización del pizarrón, ya que no fue autónoma ni tampoco ordenada. Esta situación puede vincularse con la dinámica de la propia carrera del Profesorado de Historia (Plan de estudios del Profesorado en Historia y Licenciatura en Historia aprobado por la ordenanza n° 0096/85), en donde los estudiantes de grado se encuentran en 5to año con las instancias de la práctica y el cursado de la didáctica, evidenciando que en los años previos de su cursada, pocas veces interactúan desde la pizarra, participan y construyen saberes de manera colectiva (Jara y Salto, 2009).

Otro aspecto a relevar es que, en la clase, pudimos observar que las y los estudiantes identificaron, a medida que construyeron la red conceptual, los conceptos estructurantes de la disciplina: el tiempo, el espacio y los actores sociales de la temática histórica abordada. A partir de estos, infirieron sobre el conflicto desarrollado en el material de lectura que les permitió identificar cuáles eran las relaciones de poder presentes.

Estas inferencias sobre las relaciones de poder que caracterizan a los conflictos sociales involucrados en el material no las realizaron los practicantes de manera inmediata y autónoma, sino que fue a través de la mediación docente que promovió: el establecimiento de relaciones causales y multicausales; las relaciones entre pasado y presente; el reconocimiento de intereses materiales e ideológicos enfrentados, donde el grupo pudo identificar la conflictividad latente.

Este aspecto nos permite afirmar que, en este caso, las estrategias de trabajo escolar con temas históricos de los estudiantes del profesorado son similares a las de los estudiantes de la escuela secundaria. En principio, identifican datos fácticos y extraen informaciones precisas luego, con la mediación de la docente, entre ellos y el material logran desentrañar los conceptos y conflictos históricos intrínsecos al proceso que la ficha presenta de manera indirecta.

El podcast habilitó a reflexionar en una doble dimensión sobre la materialización de los procesos de enseñanza y aprendizajes. En una primera dimensión, se reconoció la multiplicidad de sentidos que asumen los conocimientos históricos escolares por parte de los estudiantes de secundaria y la diversidad de formas en que los materializan. En una segunda dimensión,

se destacó el ejercicio de deconstrucción y reconstrucción que hacen para aprender un tema histórico a partir del trabajo áulico con materiales que el practicante construye para enseñarlos.

### **A modo de cierre provisorio**

Con este relato de experiencia compartida desde el cursado de la práctica docente, nos proponemos dar cuenta de la potencialidad que ofrece la reflexión didáctica a partir de situaciones áulicas reales y concretas de la enseñanza de la historia escolar.

En este sentido y desde la propia reflexión sobre nuestro rol de formadoras de profesoras y profesores en historia, centramos la propia experiencia profesoral como posible escenario para: pensar la complejidad de la enseñanza de la historia escolar, construir materiales que la posibiliten y razonar sobre criterios que conllevan a su elaboración y utilización en el aula de escuela secundaria.

En el marco de la construcción colectiva de ejercicios de reflexión sobre la tarea de la enseñanza de la historia desde la formación inicial, en intenso diálogo entre formadoras y practicantes, es donde se configuran criterios orientadores para la enseñanza de una historia escolar problematizadora de las relaciones sociales imperantes.

De esta manera, en el transcurso específico de la pre-práctica, las y los practicantes pueden encontrar un espacio potente para pensarse y situarse en experiencias de enseñanza y aprendizajes concretos de la historia y se puedan proyectar en el ejercicio de la tarea docente.

### **Referencias bibliográficas**

- Aisenberg, B. (2010). Aprendizajes de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia. En *¿Qué aprenden los alumnos en clases de Historia?*, II Jornadas Interacciones de enseñanza de la Historia y XI Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia, UNSA-APEHUN.
- Aisenberg, B. (2015). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Cap. 3, pp. 63-96. Buenos Aires: Aique Educación.

- Gutiérrez Giraldo, M.C. (2018). La reflexión de las prácticas en la formación del profesorado de ciencias sociales (pp. 241-250). En Jara, M. y Santisteban, A. (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti-Argentina: Ed. Especial, UNCo-UAB.
- Jara, M.A. y Salto, V. (2009). La formación del profesorado de Historia en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la universidad Nacional del Comahue en la Norpatagonia Argentina. *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado, un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”*. XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales-I Convegno Internazionale ItaloSagnolo di Didattica dell Scienze Sociali. Patrón Editore, Bologna, Italia.
- Salto, V. (2017). La pregunta en el aprendizaje de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* n° 15, pp. 23-50, APEHUN. Córdoba: Ed Pueblo de la Toma.
- Salto, V. y Funes, G. (2020). Los materiales didácticos para la enseñanza de la historia en la formación docente. *Revista Escritas do Tempo* v.2, n.5, pp. 226-242. Brasil. Recuperado de: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/issue/view/27>
- Santisteban, A. y Pagés, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.

## **IV. ENTREVISTA**

## ENTREVISTA A BETIANA OLIVERO

**Interpelando las prácticas de la formación de profesorados en la Universidad Nacional de Río Cuarto**

*Por Silvina Andrea Miskovski\**

\*

Universidad Nacional  
de Río Cuarto, Córdoba,  
Argentina.  
msilvina75@gmail.com

*Betiana Olivero es Profesora y Licenciada en Educación Especial. Es Jefe de trabajos prácticos en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y se desempeña como docente en las asignaturas Introducción a la Educación Especial, Informática y Prácticas en Educación Especial del Departamento de Ciencias de la Educación. Coordina las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Especial. Es directora del Proyecto de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado “Co-responsabilidad en la construcción de escuelas inclusivas: Experiencia compartida en la formación docente de carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto” (UNRC).*

**Interpelando las prácticas de la formación de profesorados en la Universidad Nacional de Río Cuarto**

Agradecemos su participación en esta sección de entrevistas de la revista RESEÑAS que desde su primera edición dialoga con profesionales de la enseñanza de diferentes disciplinas. En esta oportunidad, nos convoca a la reflexión sobre la formación docente y sus prácticas profesionales.

**Al reflexionar sobre la formación docente surge el interrogante sobre si los diseños debieran favorecer una entrada temprana al campo de las prácticas o dejar esa instancia para los tramos finales de la misma ¿Cómo diseñar los planes de estudio para una buena integración teórico-práctica?**

**Betina Olivero (B.O.):** Deberíamos distinguir varios planos a la hora de formular una respuesta. Lo primero que podría decir, en un plano material o económico, es que la exigencia que impuso la pandemia de llevar adelante todas las actividades educativas de manera virtual puso al descubierto la profunda desigualdad que existe en el país. Porque hay escuelas que contaban con condiciones para contratar plataformas virtuales en las cuales llevar adelante sus actividades y muchas otras, la mayoría, en la que los docentes debieron, y todavía lo están haciendo, realizar campañas para conseguir celulares que estuvieran más o menos en buen estado.

Desde el trabajo que vengo desarrollando como integrante de Comisión Curricular y actualmente como Coordinadora de carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Especial, puedo decir que es importante el acercamiento de los estudiantes al campo profesional, de una forma gradual.

Primero es una demanda permanente del colectivo de estudiantes, el poder conocer la realidad, o una parte de ella, en la cual se desarrollarán como profesionales. Después, creo que también contribuye a repensar la elección vocacional para reafirmarla o revisarla y tomar un nuevo camino si así lo decidieran. Y, finalmente, creo que son instancias de enriquecimiento para los/las estudiantes al interpelar la realidad con los conocimientos que van construyendo y para la universidad también, ya que nos ayuda a seguir repensando lo que construimos cada día en la formación y ser conscientes de la realidad social.

Esta idea de la práctica transversal en la formación académica de las carreras de profesorado está plasmada en resoluciones de nuestra universidad que guían los procesos de innovación curricular, pero aun así creo que es sumamente necesario. Por otro lado, también considero valioso la curricularización de las prácticas sociocomunitarias que nos permite acercarnos a una realidad mucho más amplia que las prácticas de residencia, docentes o profesionales, según como cada cátedra la denomina. Nos acerca a una realidad donde, en muchas situaciones, los derechos humanos son profundamente vulnerados y la educación no está exenta de ello y la universidad pública tampoco, porque asume su función social y debería constituirse como agente de denuncia y cambio y, en este sentido, educar a los futuros docentes.

Por último, entiendo que la transversalidad de la práctica debe estar acompañada de la construcción de saberes teóricos y creo que podría ser una participación gradual en el territorio, comenzando con instancias de observación hasta concretar en una práctica docente, como históricamente ha sido en los últimos años de la formación de profesores.

**En ese sentido ¿cómo ve en la actualidad, desde la escuela secundaria, las prácticas docentes que realizan los futuros profesores en las escuelas? Lo que conozco es a través de la experiencia que venimos realizando desde la asignatura Práctica de la Educación Especial junto a otras asignaturas de Prácticas de Carreras de Profesorado.**

**(B.O.):** En nuestra carrera, hace 3 años que comenzamos a transitar experiencias de práctica en el nivel secundario. Hasta el momento, solo habíamos transitado por el nivel inicial, primario y la modalidad de educación especial, además de otras instituciones sociales que brindan servicios a personas en situación de discapacidad. A partir de la Ley de Educación Nacional, la obligatoriedad del nivel secundario y la educación inclusiva como objetivo del Sistema Educativo Argentino plasmado en dicha Ley, comienza un proceso de mayor participación de las personas en situación de discapacidad en las escuelas de nivel secundario, en articulación con las escuelas de modalidad especial y los profesionales particulares en pos de construir apoyos y colaborar con la transformación de las prácticas docentes e institucionales. Una deuda aún pendiente.

En este contexto, veníamos pensando en la necesidad de articular y conocer la formación de los futuros profesores de nivel secundario con quienes trabajarían los graduados de nuestras carreras. Y es así como iniciamos un proceso de diálogo y propuestas compartidas con otras carreras que, de a poco, vamos profundizando y que hoy se materializan en un Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), integrado por las asignaturas de práctica de las carreras de Historia, Geografía, Lengua y Literatura y Matemática, a partir del cual realizamos procesos de observación y prácticas docentes compartidas entre los estudiantes, en una escuela de nivel secundario de modalidad especial.

Volviendo a la pregunta, creo que todos estos “movimientos” son muy importantes en la formación de los Profesorados y especialmente en las prácticas, porque el contexto cambia permanentemente y en el territorio se aprende, se resignifica la teoría y viceversa, se interpela la formación con la experiencia transitada en el territorio.

### **¿Contribuiría aumentar las horas de observación al inicio de la formación inicial?**

**(B.O.):** Considero que sí, porque como dije antes, acercarse al territorio, a la realidad de lo que acontece en la sociedad y en las escuelas, como una de las organizaciones que la conforman, es importante. Por supuesto que pienso en una observación con objetivos claros acerca de qué vamos a observar, cómo y para qué, lo cual exige a quienes asumimos la tarea de educar el estar presentes, involucrarnos en esas realidades y propiciar espacios de diálogo, reflexión y construcción de conocimientos a partir de que la experiencia es atravesada por el saber, al decir de Contreras. Entiendo que esto no lo podemos hacer solos, necesitamos de colegas con quienes co-construyamos estas propuestas a partir del aporte de cada uno/a.

En ese sentido creo, y es algo que he aprendido y construido junto a la comisión curricular, que las prácticas tienen que ser espacios de integración que convoquen al trabajo colectivo para interpretación de la realidad y construir conocimientos más profundos. Creo que tenemos la oportunidad de hacerlo con el cambio curricular al cual la universidad nos convoca y que es una deuda para con los estudiantes y la sociedad en general.

### **Respecto a la formación de profesores en Educación Especial ¿se toma conciencia de que los saberes disciplinares son apprehendidos en un profesorado para luego ser enseñados? Con frecuencia se sostiene que las prácticas docentes tradicionales se refuerzan con la enseñanza universitaria.**

**(B.O.):** El escenario de la Educación Especial ha cambiado mucho y demanda un profesional que pueda participar en numerosas organizaciones que incluyen y trascienden a la escuela. El rol siempre será educativo, pero se resignifica según el contexto.

En lo que refiere al trabajo en escuelas, también ha ido cambiando, ya que el profesional de la educación especial no sólo trabaja como docente en escuelas de modalidad especial, sino que forma parte de las escuelas de nivel (en todos los niveles), trabajando como docente de apoyo en conjunto con otros profesores en la búsqueda de procesos de enseñanza que promuevan el aprendizaje de todos/todas las/los estudiantes y, en particular, de estudiantes en situación de discapacidad.

Creo que los estudiantes mismos podrían responder mejor esta pregunta,

pero sé que las asignaturas de Didáctica les brindan saberes que les permitirán abordar los procesos de enseñanza de determinados contenidos específicos. Como dice la Ley de Educación Nacional, la Educación Especial es una modalidad que atraviesa todos los niveles, incluido el nivel superior y a las otras modalidades que lo conforman, por lo cual el desafío es grande.

**La pandemia y sus efectos introdujo demandas y preocupaciones en la escuela secundaria relacionadas con garantizar un acompañamiento docente a estudiantes que se encontraron y se encuentran en distintas situaciones sociales, económicas y educativas. Estas demandas y preocupaciones seguramente se trasladan al proceso de formación docente en la carrera del profesorado en Educación Especial y en otros profesorados: ¿Qué valoración hace al respecto?**

**(B.O.):** Creo que se hicieron visibles, así como también para quienes trabajamos en la universidad. Nos enfrentamos a realidades que estaban pero que, quizás, muchos no las veíamos.

La pregunta es compleja y no me atrevo a avanzar demasiado porque todavía hay mucho por repensar acerca de lo acontecido en la pandemia y en los tiempos posteriores que estamos transitando. Sí creo que esta complejidad que se visibilizó aún más con la pandemia y que se profundizó, tiene que hacernos ver que para acompañar, mediar y ser parte de esa complejidad no podemos seguir pensando y asumiendo al docente en soledad dentro de las aulas. Creo que eso es algo que en la universidad hemos valorado mucho en este contexto, la posibilidad de ser equipo, de potenciarnos con el saber de cada uno/a puesto a disposición de los/as compañeras/os para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje. No sé si lo hicimos bien, pero creo que el trabajo en equipo en las cátedras fue el motor para hacerlo.

El trabajo interdisciplinar que proponemos en el proyecto PIIMEG apunta a eso, a asumirnos como equipo que nos potenciamos unos a otros y podamos aportar algo para que la educación crezca, profundice la complejidad que la atraviesa y reconozca la diversidad en ella.

**Enseñar por fuera del formato tradicional homogeneizador valorando la diversidad se ha tornado muy necesario en los últimos tiempos. Los trayectos de educación en contexto de pandemia que alternaron presencialidad con “virtualidad” evidenciaron distintos ritmos, recursos**

**y herramientas que los estudiantes ponían en juego a la hora de completar sus estudios. ¿Cómo favorecer, desde la formación inicial de profesores, el diseño de unidades didácticas que contemplen a un estudiantado diverso?**

**(B.O.):** Creo que los/las docentes tenemos una responsabilidad muy grande en acercar la realidad de las aulas e interpelarla, resignificarla desde la teoría, como mencioné antes. Pero también debemos asumir que, en las aulas de la universidad, la diversidad está presente y debemos dar respuestas a ello. Muchas veces los/las docentes asumimos la homogeneidad en los grupos de estudiantes, por ejemplo, entendemos que todos los estudiantes tienen dispositivos tecnológicos y exigimos trabajos escritos en computadora, creemos que tienen conectividad para ver una película, para resolver un parcial domiciliario por las plataformas que utilizamos. No digo que todos hagamos eso, pero creo que sucede muy a menudo. Creo que es necesario un trabajo muy importante de articulación entre las didácticas y las prácticas para pensar, conocer y asumir que cada estudiante es diferente en su modo de aprender y, a partir de allí, repensar los procesos de planificación, como una propuesta a ser revisada permanentemente, a ser interpelada, incluso por los propios estudiantes, en este caso de las escuelas secundarias.

**¿Desde las escuelas y desde los profesorado se trabaja interdisciplinariamente para favorecer el desarrollo de prácticas docentes inclusivas? ¿Cuál es su experiencia al respecto?**

**(B.O.):** Me parece que también es muy diversa la forma de relacionarnos con las instituciones en cada formación e incluso al interior de una misma carrera. Hay experiencias como el PIIMEG, que comentaba antes, que busca este trabajo entre los docentes y estudiantes de las asignaturas entre sí y con la escuela para pensar propuestas didácticas que promuevan aprendizajes significativos, anclados en la realidad y en los estilos de aprendizaje de cada estudiante. Ello demanda mucho diálogo, formación, revisión de concepciones, etcétera, lo cual no es sencillo porque la diversidad está presente en nosotros también. Es un desafío aprender a conocernos, dialogar, construir juntos, empatizar, acordar horarios con las condiciones laborales que tenemos.

También creo que este reconocimiento de la realidad en las escuelas no lo logran los docentes solos ni tampoco nosotros desde la universidad, requiere de un trabajo interdisciplinario donde cada uno/a aporte desde su saber. La realidad es tan compleja que es imposible pensar que una sola profesión

pueda dar respuesta a ella. Desde esta idea partimos en el proyecto PIIMEG, necesitamos aprender a trabajar juntos y reconocer lo que otro/a colega (porque compartimos la formación docente) nos aporta, nos irrumpe con sus preguntas, nos ayuda a pensar propuestas que busquen reconocer esa diversidad para que cada estudiante se reconozca, se sienta parte. Ojalá algún día las estructuras de las escuelas secundarias cambien y se pueda comprender esto, ojalá que quienes rigen las políticas públicas sobre educación puedan comprender esta complejidad y asumir al docente inserto en ella.

## V. RESEÑAS

## RESEÑA: *La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes\**

*por Adriana A. García\*\**

*La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes* es un libro editado por la Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUYO (EDIFYL) en el año 2023. Este libro recoge aportes y reflexiones compartidas durante el desarrollo del proyecto de investigación “*Modos de hacer historia frente a las problemáticas del siglo XXI: ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas*” que se realizó en la ciudad de Mendoza, Argentina, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Esta obra se basa en las investigaciones que tienen como eje la historia cultural y una apertura hacia temas culturales emergentes como la historia de las emociones, historia de género, problemáticas medio-ambientales, las narrativas hipermediales, las consecuencias de la virtualidad en la disciplina histórica y nuestras experiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje que irrumpieron drásticamente con la pandemia del COVID-19. Coordinado por Adriana García y Natalia Naciff, esta obra colectiva reúne capítulos de las mencionadas investigadoras y de las especialistas María Gabriela Vásquez, María Fernanda Samsó, Norma Puebla, María Alejandra Figueroa, Yanela Pereyra y Ricardo Aladino.

En primer lugar, es preciso ubicar al potencial lector en el marco en el que se desarrolló esta investigación y la redacción de este libro; es en la historia cultural, una corriente historiográfica que comenzó a utilizarse en la década del 70 y adquirió notoriedad a partir de 1989 con Lynn Hunt y su obra *La nueva historia cultural*.

\*

ADRIANA GARCÍA  
Y NATALIA NACIFF  
(COORD.). MENDOZA,  
EDIFYL, 2023, PÁGS. 288

\*\*

Universidad Nacional  
de Cuyo, Argentina.  
adrianagarcia@uncu.edu.ar  
<https://orcid.org/0000-0002-8686-1412>

RESEÑAS N° 22  
AÑO 2023  
[pp. 172 – 178]  
ISSN 2796-9304

Ahora, ¿qué tiene esta nueva historia cultural que la distingue de la tradicional historia de la cultura? En primer lugar, que surge en un momento de crisis epistemológicas, de dudas e incertidumbres en la operación histórica, en la tarea de hacer historia. De dudas e incertidumbres que alcanzaron tanto a la posibilidad de un conocimiento del pasado, como al discurso histórico en cuanto forma de articular lingüísticamente dicho conocimiento. Este contexto se conoce como el de la “posmodernidad”. Y es en este marco en el que se producen tres grandes giros que afectaron al estudio de la historia; para explicar mejor estos giros, diremos que uno es el lingüístico, el otro es un giro “...hacia el interior y el giro hacia el exterior, que sugieren algunos de los aspectos de un giro cultural más general” (Kelly, 1996, p. 39).

La historia cultural no se reduce a una historia social o económica. Observa, analiza y singulariza todos los aspectos del comportamiento humano tanto individual como colectivo, rechaza la objetividad tan declamada por la corriente historiográfica crítica erudita y reconoce que la imaginación histórica es fundamental para la reconstrucción de los procesos a investigar. ¿Y cómo se demuestra?, lo hace mostrando una amplia diversidad en sus temas, enfoques y fuentes. Esta nueva historia cultural abarcaría la historia de la cultura material y la del mundo de las emociones, los sentimientos y lo imaginario, así como el de las representaciones e imágenes mentales, la de la cultura de la élite o de los grandes pensadores y la de la cultura popular; la de los sistemas de significados compartidos u otros objetos culturales, y entre ellos, el lenguaje y las formaciones discursivas creadoras de sujetos y realidades sociales. Todo ello, no desde un enfoque fragmentado, sino conectado e integrado. El concepto de cultura, por su parte, ha sido y es también interpretado de modos muy diferentes, su misma polisemia lo explica. Por lo tanto, en este contexto en el que las fronteras son imprecisas, cambiantes y hasta invisibles, esta obra pretende explorar algunas de las posibilidades de la historia cultural en relación con las emociones, las mujeres y el género, el medioambiente, la salud y las enfermedades, la inteligencia artificial y su incidencia en la disciplina y los procesos de enseñanza y aprendizaje en uno de los momentos más críticos atravesados por la humanidad, como lo fue la pandemia en el año 2020.

El libro se compone de siete capítulos que invitan a repensar cómo la historia responde a los dilemas e interrogantes que se nos presentan como emergentes en la segunda década del siglo XXI.

El primer artículo, titulado: Historia de las emociones. Necesidad y complejidad, Adriana García se propone el estudio de un tema que, si bien tiene antecedentes que datan del siglo XIX, son aún insuficientes y hasta muy

controvertidos en el ámbito de la ciencia histórica. Para ello, presenta una reconstrucción del estado de situación de los estudios sobre la historia de las emociones y emprende una investigación para comprender por qué es posible investigar un tema tan “subjetivo” como la historia de las emociones dentro del paradigma de la complejidad y a partir de la perspectiva de la historia cultural. La investigadora recuerda que la cultura es un campo atravesado por los discursos, las significaciones, los sentidos, las identidades, poderes, subjetividades, imaginarios y también por los sentimientos y las emociones. Esto la lleva primero a diferenciar “sentimientos” de “emociones” desde diversas disciplinas, como la neurociencia, la psicología, la filosofía, la sociología y, fundamentalmente, desde la historia. Así nos demuestra que podemos pensar las “emociones” con un contenido desde la teoría cognitiva (las emociones tienen una función cognitiva que consiste en aportarnos información sobre el mundo), la teoría del sentir (reacciones fisiológicas, por lo tanto irracionales, que duran un período determinado y pueden tener una ubicación definida en el cuerpo), estudios post-construccionistas (podrían definirse como un producto construido por el discurso, por lo tanto, la emoción es social, se produce en relación con el lenguaje y la comunicación) o la perspectiva bioconstruccionista (el lenguaje de las emociones media entre los sentimientos interiores y las expresiones exteriores). Esto demostraría que las posibilidades de otorgarle un contenido a las emociones serán muy distintas dependiendo de la perspectiva que se adopte. También podría ser el caso de darle contenido a las emociones desde el giro afectivo que forma parte del pensamiento crítico que privilegia la relación entre cuerpos, tecnología y materialidad y se propone, desde la Teoría Crítica, un nuevo cambio paradigmático, muy particularmente en el ámbito de las teorías de género. Su estudio culmina con una revisión de un mapa de las posiciones teóricas y sus conceptos estructurantes.

El segundo artículo de la docente e investigadora María Gabriela Vásquez, a partir de un sugerente título, *Historia de Género ¿para qué?*, nos invita a reexaminar nuestro pasado desde nuevas perspectivas ya que en este presente tan complejo emergen géneros antes invisibilizados a los que se suman el desarrollo de nuevas masculinidades y feminidades. De particular importancia es la definición de género que nos aporta la investigadora, especialista en esta temática:

Es una categoría académica crítica y cuestionadora que permite analizar las relaciones desiguales entre los géneros (entendidos éstos como construcciones culturales) que las diversas sociedades, a través del tiempo

y en diferentes contextos espaciales, han configurado en torno de los sexos (definidos como realidades biológicas). (p. 83)

Y nos advierte también que a las masculinidades y feminidades debemos agregar las diversidades-otredades o disidencias que forman parte del colectivo LGBTTTQI+. En este sentido, es importante apropiarse de las sugerencias bibliográficas sumadas a los diversos abordajes e interpretaciones que se encuentran en este artículo, porque nos permite ampliar significativamente nuestra comprensión sobre una perspectiva que precisa de un debate fundamentado como es el que nos brinda la docente y especialista María Gabriela Vásquez. Nos proponemos en estas páginas partir de algunas cuestiones respecto del presente como generador de nuevas preguntas, para avanzar luego sobre algunas propuestas para historiar el pasado mediante la visibilización y estudio de sujetos generizados y, por último, reflexionar brevemente acerca de los fundamentos teóricos de la Historia de Género, en particular sobre sus diversos abordajes e interpretaciones.

El tercer capítulo corresponde a Natalia Naciff con el título: Femealogías de mujeres en la historia reciente local: la experiencia política de mujeres del Instituto de Acción Social y Familiar (1969-1973). Desde el mismo concepto de “femealogías” se advierte que el objetivo de la investigación no es una genealogía de mujeres. Este concepto se constituye en una herramienta que permite poner en el centro a las mujeres que no ocupan lugares destacados en la historia, “mujeres de a pie” (p. 102), en busca de una continuidad de historias fragmentadas de mujeres de sectores subalternos. La investigadora parte desde el enfoque de una historia social con perspectiva de género; con énfasis en la dimensión histórica de las experiencias políticas, buscando problematizar el concepto mujeres como sujetos políticos de la historia, en la historia reciente de Mendoza. Para ello, se focaliza en el Instituto de Acción Social y Familiar (IASyF), una organización surgida en la década del 60 en la provincia. Se propone contar la historia de las prácticas de educación popular, más precisamente la experiencia de mujeres en torno a la institución mencionada y, como señala Naciff, experiencias que dan cuenta de un devenir político, feminista y popular, resultado de la mixtura política, con raíces diversas, condicionada por el contexto previo a la última dictadura.

Es indudable que estudiamos e investigamos en un entorno digital que condiciona nuestras maneras no solamente de acceder al conocimiento, también de producirlo en el campo de las ciencias humanas y sociales. El cuarto capítulo de María Fernanda Samsó, titulado: Nuevas narrativas en el siglo XXI, formula una interesante pregunta a partir de resaltar la importancia para el estudio

del pasado reciente, el reconocer las nuevas características de la memoria generada digitalmente y el rol que cumplen los gestores de la información en el procesamiento y almacenamiento de la misma: ¿Será que los historiadores del futuro próximo deberán conocer el lenguaje algorítmico para descifrar el verdadero entramado de estas memorias? ¿Qué peligros/desafíos presenta este tipo de fuentes digitales para el historiador? (p. 148). Las respuestas a estos interrogantes están muy relacionadas con el cuestionamiento que nos formulamos como equipo de investigación y es ¿cómo enseñar historia frente a las problemáticas del siglo XXI? Para ello, la investigadora especialista en virtualidad trata primeramente de hacer un reconocimiento de los riesgos y oportunidades del uso de objetos digitales como fuente histórica. Luego, precisa los marcos teóricos de la educación en línea, así como los del m-learning en relación a las nuevas narrativas. Concluye con el abordaje de la lógica de la narrativa hipermedial que requiere, según la especialista, de un dominio de la narrativa no lineal, así como de los formatos y estrategias de diseño de materiales con lenguajes multimodales.

El quinto capítulo es muy significativo, porque para quienes investigamos y enseñamos la historia, es inevitable reflexionar acerca del proceso inesperado que fue la pandemia de coronavirus y nos conmina a plantear nuestro modo de educar frente a esta realidad. En este sentido, Yanela Araceli Pereyra, nos permite a través de su artículo: *Las enfermedades en la historia de la humanidad en tanto 'crisis' desde el enfoque problematizador de cambios y continuidades: contemplar el presente para comprender el pasado desde el ámbito educativo, plantearnos el siguiente interrogante: "¿Por qué una pandemia podría concebirse como una problemática estructural?"* (p. 174). Para responder a este interrogante, la investigadora elabora un recorrido histórico a través de algunas de las enfermedades como la peste de Atenas (421 a.C.), la peste Antonina o de Galeno en Roma (165-190), la plaga de Justiniano (541-549), la tristemente célebre Peste Negra (1346-1353), las epidemias de influenza traídas por los españoles a Mesoamérica y a la América Andina (siglo XV), la Plaga Italiana (1629-1631), las plagas de Londres (siglo XVII), la pandemia del cólera y sus distintos brotes (siglo XIX), las varias oleadas de la epidemia de la fiebre amarilla (siglo XIX), la pandemia de influenza llamada Gripe Española (1918-1920) y la actual pandemia de coronavirus o COVID-19 causada por el SARS-CoV-2 (desde 2019). Este recorrido histórico es planteado desde la categoría de "crisis", parte desde nuestro presente y se proyecta al pasado desde el ámbito educativo utilizando los principios explicativos de la historia y de las ciencias sociales –multicausalidad, complejidad, globalidad, actor social,

multiperspectividad, historia como proceso y, fundamentalmente, la idea de cambio y continuidad– que están vigentes en la currícula educativa tanto de nivel medio como superior.

En el sexto capítulo, otra problemática “emergente” en el siglo XXI que surge como de urgente tratamiento y toma de conciencia es el abordado por el investigador Ricardo Aladino: La mercantilización del agua en el marco del neoliberalismo: el caso de Mendoza de diciembre de 2019. Es que la cuestión del agua tiene un carácter transversal y, como lo plantea en este estudio, es prioritario en las políticas de gobiernos latinoamericanos porque su apropiación y privatización constituyen factores claves en la acumulación capitalista, debido a que ponen en peligro las condiciones mismas de toda vida humana y no humana en el planeta. Es por ello importante cuestionar esta forma de colonización de bienes públicos y aportar modelos o sistemas diferentes que no impliquen ni el fin de la biodiversidad ni el empobrecimiento sostenido de vastos sectores sociales.

¿Pueden la Teoría Política y del Estado en América Latina, la Historia Ambiental, la Ecología Política y la Crítica Decolonial ser herramientas teórico-metodológicas que alienten los pertinentes cuestionamientos a los procesos de acumulación y desposesión de la formación socioeconómica capitalista en su fase neoliberal?

¿Qué valores presentan la visión de pueblos indígenas actuales que en su conjunto entienden a la sociedad humana en y dentro del medio natural?

¿Cuáles son los aspectos que nos permiten considerar la significancia histórica de la lucha de mendocinos y mendocinas en defensa del agua? (p. 200).

Preguntas comprometidas y medulares que, como docentes e investigadores, tenemos el imperativo de formularnos y aportar, desde diversas perspectivas, a estudiar y compartir, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio y superior.

El séptimo y último capítulo compromete a las docentes e investigadoras Norma Beatriz Puebla y María Alejandra Figueroa a un abordaje pedagógico-didáctico muy valioso que constituye, además, un registro de las respuestas que diversas instituciones educativas del medio ofrecieron en las circunstancias tan inesperadas como la pandemia del Coronavirus. El objetivo es brindar una mirada sobre cómo enfrentaron en lo pedagógico-didáctico la situación

emergente de la presencia del COVID-19 en el transcurso del ciclo lectivo 2020-2021, tres instituciones educativas del nivel medio de la provincia de Mendoza: Escuela Técnico Agrícola 4-007 Miguel Amado Pouget (Técnica), Escuela 4-175 Dr. Eduardo Chahla (Secundario Orientado), dependientes de la Dirección General de Escuelas y el Departamento de Aplicación Docente, dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo (p. 231) ¿Cómo fue posible que en poco más de dos semanas se transformara el sistema de educación presencial en educación remota durante el ciclo lectivo 2020 y de remota en presencial cuidada y, luego en presencial absoluta durante el ciclo lectivo 2021? En primer lugar, fue evidente la brecha digital y socioeconómica que atravesó (¿atraviesa?) el sistema educativo donde los más desfavorecidos fueron (¿son?) los estudiantes pertenecientes a hogares de modestos ingresos. Para responder a este interrogante, las especialistas en didáctica de la historia indagan en las diversas alternativas puestas en práctica en las citadas instituciones educativas a la hora de diseñar prácticas de enseñanza y de aprendizaje del espacio curricular de Historia, por medio del abordaje de cuatro categorías de análisis: las estrategias de enseñanza y de aprendizaje utilizadas, los recursos, las herramientas digitales y dispositivos electrónicos empleados y los modos de evaluar los saberes alcanzados.

Indudablemente es un trabajo erudito, porque las autoras se propusieron producir científicamente y aportar a una renovación historiográfica; pero esta obra se nos presenta también como una invitación para que toda persona interesada por los temas culturales pueda reflexionar sobre temas tan importantes como el valor de las emociones en la historia, la perspectiva de género, los dilemas medioambientales, las consecuencias de la pandemia, los desafíos de la inteligencia artificial y el significado sociocultural de la aplicación de la enseñanza y aprendizaje virtual en el contexto de la cuarentena obligatoria.

### **Referencias bibliográficas**

Hunt, L. (1989). *The new cultural history*. University of California Press.

Kelly, D. (1996). *El giro cultural en la investigación histórica*. Editorial Complutense.

