

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”. (Hobsbawm, 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”¹ 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 epifanías² (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

¹ 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.

² 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 social³.

³ 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 interclaustró realizada a fines de 2022⁴.

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).

⁴ 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
- 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
- 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.