

## ¿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, homóforas, racistas, xenóforas, 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. Alejandría.

- 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.