



# Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

ISBN: 978-987-88-2934-0

Compilación de trabajos presentados a las  
XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales  
de Enseñanza de la Historia (CÓRDOBA, 2020)



Universidad Nacional  
de Córdoba

**ffyh**

Facultad de Filosofía  
y Humanidades | UNC



APEHUN

*IN MEMORIAM del*  
*Dr. Joan Pagès Blanch*

# Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Compilación de trabajos presentados a las  
XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales  
de Enseñanza de la Historia (CÓRDOBA, 2020)

Coordinación Académica de la publicación  
Susana P. Ferreyra

Coordinación General  
María Celeste Cerdá  
Mariano Campilia

Coordinación de Núcleos Temáticos

Núcleo 1: Eduardo Devoto (UNMdP), Nancy Aquino (UNC) Lucrecia Álvarez (UNL)  
Núcleo 2: Erwin Parra (UNCo), Rocío Sayago (UNC) y María Noel Mera (ColMex-UNC)  
Núcleo 3: Silvina Miscovski (UNRC), Desirée Toibero (UNC), María Rosa Elaskar (UNCu)

Editora  
Patricia Carina Correa

Diseño y maquetación  
Dolores González Montbrun

Editado en diciembre de 2021



Universidad Nacional  
de Córdoba



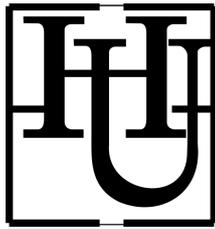
Facultad de Filosofía  
y Humanidades | UNC



APEHUN

ISBN 978-987-47838-0-6  
Archivo Digital: descarga y online  
Estos contenidos están reservados bajo una licencia  
Creative Commons Atribución - No Comercial





## APEHUN

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

### **Presidenta APEHUN 2020**

Paula Karina Carrizo (UNSa)

### **Secretario**

Marcelo Andelique (UNL)

### **Comité Académico Apehun 2020**

Liliana Aguiar (UNC) - Alcira Alurralde (UNT) - Beatriz Aisenberg (UBA) -  
Beatriz Angelini (UNRC) - María Cristina Angelini (UNRC) - Gisela Andrade  
(UBA-UNQ) - Sonia Bazán (UNMDP) - Ana María Brunas (UNCA) - Mariano  
Campilia (UNC) - Celeste Cerdá (UNC) - Mariela Coudannes (UNL) - Ana María  
Cudmani (UNT) - Fabiana Ertola (UNCo) - Alicia Graciela Funes (UNCo) - Paula  
González (UNGS) - Elsie Laurino (UNR) - Marisa Masonne (UBA) - Víctor Salto  
(UNCo) - María Elina Tejerina (UNSa) - Ana María Verstraete (UNCu) - Silvia  
Zuppa (UNMDP)

### **Comité Científico**

Karina Carrizo (UNSA - APEHUN) - Martha Cecilia Gutiérrez (UTP-Colombia)  
- Miguel A. Jara (UNCo - RIDCS) - Paulina Latapi (Universidad de Querétaro -  
México) - Sonia Miranda (UFJF- Brasil) - Joan Pagès (UAB, Barcelona - España)  
- Antoni Santisteban Fernández (UAB, Barcelona - España) - Lucia Valencia  
(USACH-Chile) - Augusta Valle (PUC - Perú)

*Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad  
de los/las autores/as. Respecto del lenguaje inclusivo, la diversidad de estilos  
responde a las opciones asumidas por ellos/ellas.*

# ÍNDICE

- 10** **A modo de prólogo**  
*Susana Patricia Ferreyra y María Celeste Cerdá*



## **NÚCLEO 1: Investigación en formación inicial y continua del profesorado en Historia y Ciencias Sociales**

- 13** **Presentación**  
*Alvarez – Aquino – Devoto*

### **BLOQUE 1: Prácticas reflexivas, escenarios e intervenciones didácticas en torno a la formación del profesorado en Historia y Ciencias Sociales**

- 17** **Formación y prácticas docentes en las Universidades**  
*Gatti – Zatti – Céparo*
- 30** **Tensiones y cambios de miradas en el escenario de prácticas docentes reflexivas**  
*Huerga – Cudmani*
- 45** **La práctica docente: diálogo e intercambio entre co-formadores y futuros/as docentes de Historia en escuelas preuniversitarias**  
*Unrein – Zárate*

### **BLOQUE 2: Formación del profesorado y prácticas de enseñanza en Historia. Abordajes reflexivos en torno a las experiencias de estudiantes, formadores y coformadores**

- 55** **Acceso y experiencias en prácticas de enseñanza mediadas con tecnologías entre estudiantes ingresantes al Profesorado y la Licenciatura en Historia en la UNMdP**  
*Marchetti – Bazán*
- 70** **¿Quién enseña, quién aprende? Análisis e interpretación de los vínculos establecidos entre coformador, formador y estudiantes durante la práctica docente en el profesorado en Historia de la UNMdP**  
*Fernandez – Zuppa*
- 87** **Los desafíos de enseñar el tiempo histórico y el pasado cercano: aportes de los estudiantes avanzados y de los docentes formadores de la Universidad Nacional del Litoral**  
*Álvarez – Coudannes Aguirre*

**BLOQUE 3: Currículum, pensamiento histórico y formación de ciudadanía(s).  
Discusiones teóricas, producciones académicas y análisis documental**

- 99** La formación docente y el pensamiento histórico en la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia (APEHUN)*. Miradas sobre una relación vinculante  
*Aquino – Ferreyra*
- 113** Construcción de ciudadanía y pensar históricamente desde los aportes de la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia (APEHUN)*  
*Chauerba – Sánchez – Toibero*
- 129** Construyendo otras masculinidades en la enseñanza de la Historia: aportes del pensamiento histórico para la crítica y desnaturalización de la masculinidad hegemónica  
*Ehdad Avaca – Juan – Sayago*
- 139** La evaluación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Algunas interpretaciones sobre sus fundamentos y presupuestos curriculares  
*Devoto*



**NÚCLEO 2: Perspectivas y enfoques en la investigación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales**

- 156** Presentación  
*Parra – Sayago – Mera*
- 160** Pensamiento histórico, relación con el saber y conocimiento histórico: constelación de una investigación sobre prácticas de lectura y uso de tecnologías en el ámbito de la Educación Superior Universitaria  
*Osán Ramírez*
- 171** Propuesta para evaluar el pensamiento histórico: Un cuestionario sobre la Conquista de México  
*Rodríguez Hernández*
- 185** Aproximaciones teóricas sobre la utilización de narrativas históricas para la formación de empatía histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales  
*Lenzi – Sotelino*
- 200** El desarrollo del pensamiento histórico como apuesta para la deconstrucción de la alteridad racializada  
*Druetta – Sayago*
- 215** Sitios de memoria, espacios urbanos memoriales y pedagogía de la memoria como una alternativa para reconstruir, en el aula, el pasado reciente  
*Brunas*

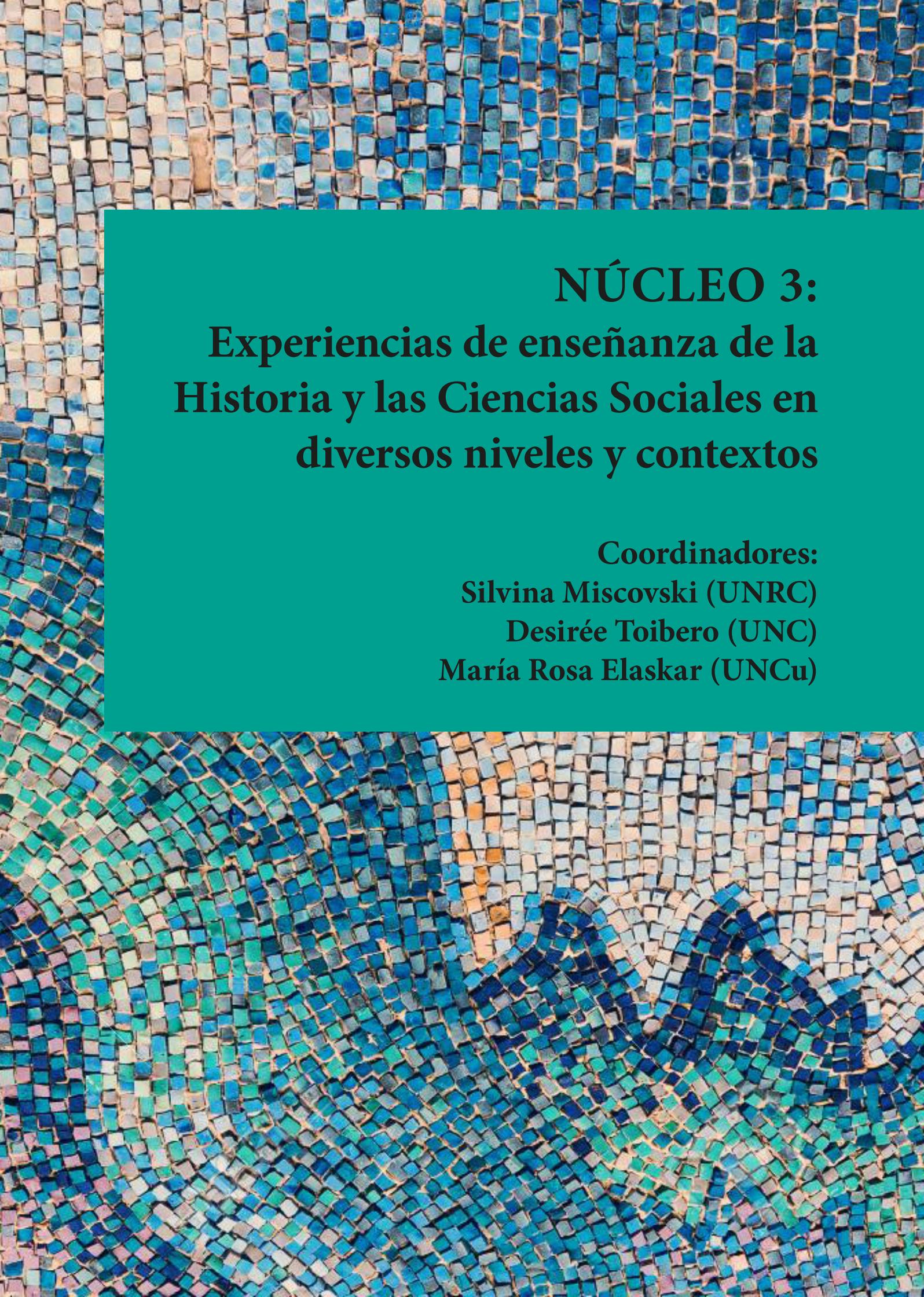
- 228** El enfoque de la Historia global dentro del aula: la violencia de género y el movimiento “Ni una menos”  
*Carrasco – Losino Demarchi – Velaz*
- 243** Historia reciente argentina y género en los manuales de texto del Nivel Secundario  
*Lapenta – Sansón*
- 253** La Historia global en la enseñanza. Aportes de una investigación  
*Tosello – Jara*
- 268** Algunas notas acerca del oficio de investigar en la enseñanza del conocimiento social e histórico  
*Funes – Muñoz*
- 280** Abordaje de situaciones sociales conflictivas en la clase de Historia. Algunos semblantes a partir de un grupo focal con estudiantes de escuela secundaria de la ciudad de Neuquén  
*Añahual – Arangue – Jara*
- 300** La formación de docentes de Nivel Primario para la enseñanza de Ciencias Sociales, origen y transformaciones: caso de estudio Escuela Normal de Bahía Blanca  
*Killner – Andreozzi*



### **NÚCLEO 3: Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos**

- 316** Presentación  
*Miscovski – Toibero – Elaskar*
- 320** Alcances y límites de la enseñanza virtual en el marco de la pandemia del COVID-19: experiencias en el profesorado de Historia  
*Coudannes Aguirre – Andelique – Ruiz*
- 334** El COVID-19 y su impacto en las prácticas educativas de la escuela secundaria de la provincia de Mendoza  
*Elaskar – Puebla*
- 348** El aula virtual de Historia: un espacio para innovar con TIC  
*Figueroa*
- 362** “Profe ¿qué hacemos?”: residencias docentes en tiempos de pandemia  
*Moya – Ríos Tapia*
- 371** La construcción de materiales de enseñanza y su implementación por practicantes del Profesorado en Historia. Un análisis comparado de experiencias  
*Salto – Parra – Añahual – Mazzon*

- 386** La elaboración de materiales como dispositivo para la formación inicial del Profesorado en Historia  
*Salto – Parra – Añahual – Mazzon*
- 403** El abordaje de los problemas sociales como perspectiva para el desarrollo del pensamiento social e histórico en el contexto de la cultura digital. Una experiencia situada  
*Lopez – Gunzelmann – Jara*
- 417** Microclases: una experiencia en la asignatura Didáctica General y Especial - Historia, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT  
*Sena*
- 426** Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos: Reflexiones en/sobre el tiempo después del informe acerca de “Mi Revolución”  
*Rodriguez Mutis*
- 445** Reflexiones sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela secundaria  
*Miskovski*
- 456** Descubriendo la historia local. Una experiencia didáctica de aprendizaje interdisciplinario  
*Leiza – Martinez*
- 464** Regresando al terruño: La incorporación de la Historia de Santa Fe (desde los orígenes hasta 1853) en la asignatura Seminario de Ciencias Sociales I  
*Balma*
- 473** Experiencias de enseñanza en Educación en Contextos de Encierro: “Panóptico, cuerpos que miran, cuerpos que son miradxs (que son miradas, que son mirados)”  
*De Caso – Espasa – Ledesma – Cavallaro*
- 492** Aprendizagem histórica, memória e mulheres: aulas oficinas de história no/do museu  
José Antônio Pereira/MS/Brasil  
*Zarbato – Ayabe*
- 504** El silencio ocupa mucho, mucho espacio... Acerca de los libros infantiles prohibidos en la última dictadura cívico-militar y su uso en la enseñanza de la Historia Argentina Reciente (1976-2001)  
*Sotelo*
- 515** El Instituto Federal Artigas y el desafío de formar ciudadanía en el marco de los 200 años de creación de la República de Entre Ríos. Vacíos en la Historia regional enseñable  
*Mentasti*
- 524** Patrimonialización de los fondos documentales de la Casa de la Memoria de Río Cuarto. Una experiencia de práctica socio-comunitaria desde el aprendizaje situado  
*Wagner*



**NÚCLEO 3:**  
**Experiencias de enseñanza de la**  
**Historia y las Ciencias Sociales en**  
**diversos niveles y contextos**

**Coordinadores:**  
**Silvina Miscovski (UNRC)**  
**Desirée Toibero (UNC)**  
**María Rosa Elaskar (UNCu)**

XVIII JORNADAS NACIONALES Y VII INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA  
DE LA HISTORIA, CÓRDOBA, 2020. FORMAR EN CIUDADANÍA(S):  
SENTIDOS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA  
Y LAS CIENCIAS SOCIALES

NÚCLEO 3

Experiencias de enseñanza de la Historia y las  
Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

## PRESENTACIÓN

### NÚCLEO 3. Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos

#### COORDINADORES

**Silvina Miscovski**

UNRC

msilvina75@hotmail.com

**Desirée Toibero**

UNC

desireetoibero@gmail.com

**María Rosa Elaskar**

UNCu

roelaskar@gmail.com

## La construcción de materiales de enseñanza y su implementación por practicantes del Profesorado en Historia. Un análisis comparado de experiencias

**Víctor Salto**

Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo  
victorsalto26@gmail.com

**Erwin Parra**

Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo  
parraerwin@hotmail.com

**Gerardo Añahual**

Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo  
grager.2006@hotmail.com

**María Virginia Mazzon**

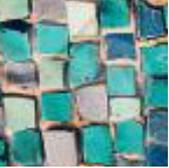
Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo  
mazzonvirginia@gmail.com

### Resumen

La presente ponencia<sup>1</sup> tiene como finalidad analizar dos propuestas para la enseñanza de la Historia realizada por practicantes del profesorado. En este sentido, focalizamos en la construcción de materiales para la enseñanza de la Historia en una escuela Técnica de la ciudad de Cipolletti (Río Negro) y una escuela Bachiller de la ciudad de Neuquén. El análisis se centra sobre una secuencia didáctica sobre

---

<sup>1</sup> Este resumen y ponencia versan sobre una propuesta de formación que implica a los/as cuatro autores/as mencionados/as. Motivo por el cual nos resulta imposible deslindar a algunos/as de ellos/as del marco de su autoría.



dos problemas históricos particulares. En el primer caso, se trabaja el conflicto árabe-israelí y en el segundo, el rol de la iglesia en la sociedad feudal.

En esta presentación, destacamos las decisiones, los materiales, las dificultades y la implementación de dicha secuencia a partir de la utilización de fuentes escritas e imágenes. A su vez, sumamos como insumo potente las reflexiones realizadas por ambas experiencias que fueron socializadas en las 8° Jornadas de Prácticas Docentes de Enseñanza de la Historia: Los materiales en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. Propuesta promovida por la cátedra de práctica docente y llevada adelante en la ciudad de Neuquén los días 21 y 22 de noviembre de 2019. Con este trabajo, buscamos contribuir con la formación del profesorado en Historia para las generaciones del siglo XXI.

**Palabras clave:** Práctica docente, materiales de enseñanza, Historia, análisis comparado.

### **El contexto general de la práctica y su organización**

La Práctica Docente se encuentra establecida según el plan de estudio en el 5to año de la carrera del Profesorado en Historia. Como lo establece el plan (Ord 96/85 de la carrera de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Comahue), en este espacio curricular las y los estudiantes harán una práctica con los conocimientos adquiridos durante su formación. Poniendo en juego destrezas que permitan desarrollar procesos de aprendizaje de la disciplina historia en estudiantes del Nivel Medio. Metodológicamente, realizan observaciones de clase, elaboran planificaciones de clases y unidades didácticas para culminar con lo que el plan denomina “Prácticas de ensayo”.

La propuesta de la cátedra está destinada a estudiantes que se encuentran en condiciones formativas que los habilitan para poder llevar adelante la realización de su práctica docente. Recupera y articula perspectivas metodológicas de la disciplina, del campo de la pedagogía y se fundamenta en la didáctica de la historia. La práctica se presenta como síntesis formativa que habilita para el ejercicio de la docencia en el Nivel Medio y Superior.

Desde el equipo cátedra, entendemos a la práctica como un proceso complejo en el que múltiples variables entran en juego durante este trayecto. Toda práctica de enseñanza de la historia involucra un acto, singularmente creativo, de construcción metodológica de un saber escolar destinado a sujetos de aprendizajes en situaciones y contextos educativos específicos. Esta noción se inscribe, en los planteos realizados por Edelstein y Coria (1995) y Edelstein (2011), que ponderan el trabajo intelectual y de construcción epistemológica implicado en toda práctica de enseñanza en general y, en este caso, de la Historia en particular. Teniendo en cuenta estas consideraciones, se plantea esta instancia de formación como un proceso abierto a múltiples posibilidades de abordaje y a través del acompañamiento continuo desde el equipo cátedra.



Los estudiantes transitan por un largo proceso que se organiza en distintos momentos e implica múltiples instancias de acción (poner el cuerpo) y reflexión continua. La principal finalidad de este espacio es orientar y fortalecer la formación del profesorado en su competencia como futuro/a profesor/a en la disciplina escolar. Ofreciéndoles distintos criterios orientativos para la construcción de las propuestas de enseñanza que luego se pondrán en práctica en la clase escolar de Historia.

A modo de síntesis y organización de esta ponencia, se mencionan de manera ordenada los momentos de trabajo que se proponen desde la cátedra durante las instancias de prepráctica, práctica intensiva y pospráctica para la construcción, el desarrollo y la reflexión de una propuesta para la enseñanza de la Historia situada en contexto<sup>2</sup>. La propuesta implica una serie de orientaciones metódicas que se inicia con un proceso reflexivo en torno a la experiencia y trayectorias escolares de los propios estudiantes del profesorado, para luego comenzar a pensar este trayecto formativo en el marco de una institución particular.

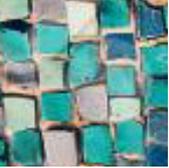
Observación de las prácticas de aprendizaje: El primer acercamiento con la institución se lleva adelante a partir de la observación del contexto institucional y de las experiencias escolares del grupo/clase. Durante el cursado 2019, el eje de la observación se centró en el análisis del contexto de los aprendizajes de las y los estudiantes en la clase de historia. Así, el foco estuvo puesto en construcciones realizadas por las y los estudiantes cuando analizan un material escolar. Es decir, cómo aprenden Historia a partir de las relaciones que establecen: lecto-comprensivas, causales, empáticas y del control de lo aprendido.

La observación participante es el primer insumo con el que se inicia el proceso de construir metodológicamente la propuesta para la enseñanza de la Historia o Educación Ciudadana. De ello se desprende una serie de momentos a trabajar.

- A. Informe de contenidos:** Se les ofrece a los y las practicantes una serie de orientaciones para construir y elaborar un saber qué enseñar en Historia. En este informe, dan cuenta del contenido a enseñar a partir de un recorte temático. Tomando decisiones en cuanto a la selección de la realidad sociohistórica, el recorte de conceptos, problemas e informaciones y conocimientos sobre el tema a enseñar.
- B. Unidad didáctica:** Con la delimitación del contenido a enseñar, se construye y elabora una unidad didáctica que le otorga sentido a la propuesta. Esta unidad está siempre sujeta a modificaciones y destinada a establecer por escrito las relaciones que las y los practicantes pretenden que se aprenda.

---

<sup>2</sup> Los fundamentos teórico metodológicos de dichas instancias los presentamos dentro de este mismo eje en las presentes jornadas en Salto, Parra, Añahual y Mazzón: La elaboración de materiales como dispositivo para la formación inicial del profesorado en historia. En este marco, el ordenamiento de los momentos de trabajos que destacamos aquí es a los fines de la exposición de este trabajo ya que el proceso de reflexión y análisis de la práctica que asumen practicantes de profesorado se realiza en todo momento, para luego culminar con una reconstrucción analítica de dos experiencias de práctica situada. Este proceso de reconstrucción se realiza de forma individual y colectiva.



- C. Secuencia de clases:** Se organiza la sucesión de momentos de trabajo tanto de la experiencia de enseñanza sobre un contenido como de las experiencias que se prevén para que se aprenda. Se definen los criterios de selección y secuenciación de los contenidos escolares, las estrategias y dispositivos para la enseñanza y el aprendizaje de la clase de historia escolar. Estas secuencias se esbozan sin perder de vista la unidad de sentido construida previamente. Cabe destacar que en este momento se trabaja sobre la construcción de los materiales de la enseñanza.
- D. Construcción de una ponencia:** Se lleva adelante el análisis didáctico de las experiencias de prácticas docente, momento de reflexión y análisis de la post-práctica. Proceso que se inicia de forma compartida y en diálogo con otras experiencias, para culminar con la reflexión en un contexto situado y a partir de la elaboración de una ponencia. Este escrito se comunica en las Jornadas de Práctica Docente de la Historia, instancia en la que se dialoga en torno a un problema y propuesta que devienen de experiencias concretas.

### **La experiencia de las/os practicantes**

En el presente apartado, recuperamos el trayecto formativo de dos duplas de practicantes que construyeron metodológicamente propuestas de enseñanza y aprendizaje en contextos particulares. Si bien estas experiencias implican una serie de decisiones y opciones, a los objetos/ fines de este trabajo, nos centraremos en un aspecto particular de su experiencia: la construcción de los materiales didácticos en una secuencia de clase.

Sobre los casos que presentamos en este trabajo, su selección corresponde a duplas de practicantes de la cohorte 2019. El criterio de selección se basó en considerar la potencia del trayecto de formación que realizaron, considerando las finalidades que les orientaron la construcción de materiales para la enseñanza y cómo estos favorecen aprendizajes en las/los estudiantes de escuelas secundarias. A los fines de poner al lector en contexto, compartimos estos aspectos en el siguiente cuadro:



<b>Dimensiones</b>	<b>Dupla 1 (Virginia/Tatiana)</b>	<b>Dupla 2 (Stefanía/Tomás)</b>
<b>Contexto</b>	Escuela técnica (CET N° 30) de la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro en un 4to año en la modalidad Técnicos en Programación. La particularidad de esta escuela es la formación específica. Desde el 2do año trabajan en entornos virtuales. Cuestión que potencia procesos de enseñanza y aprendizaje con este tipo de dispositivos.	Escuela Nocturna (CPEM 62) Bachiller, ciudad de Neuquén, provincia del mismo nombre. En un 1er año, modalidad Peritos en Relaciones Humanas. La particularidad de esta escuela es que atiende a una población adulta, que, en su mayoría, asiste luego de trabajar. En general, desde el colegio se trabaja en torno a dispositivos textuales.
<b>Sobre la secuencia</b>	Se selecciona para el análisis la clase número seis: “El Tercer Mundo”: la región del Al Mashrek: consecuencias del conflicto árabe-israelí”	Se selecciona para el análisis la clase número seis: “La construcción de la sociedad de los tres órdenes durante el feudalismo”.
<b>La intencionalidad</b>	Dar cuenta de las causas y consecuencias del conflicto palestino-israelí. Como síntesis de cierre de la secuencia propuesta.	Dar cuenta de las características de la sociedad feudal a partir de la organización del territorio rural y la división social que se presenta.
<b>Dispositivo (material didáctico)</b>	Ficha de cátedra construida por las practicantes, imágenes y mapas del proceso analizado.	Imágenes y mapas organizados a partir de un PowerPoint. Fuentes primarias.
<b>Estrategia de enseñanza</b>	Cultura digital, Estudio de casos, Problematización y Explicación: Lectura de ficha y de imágenes, puesta en común y debate áulico.	Cultura digital, Problematización y Explicación: Lectura colectiva de imágenes y fuentes primarias. Puesta en común y debate áulico.
<b>Actividad propuesta</b>	En primera instancia, se hace lectura de la ficha de cátedra en forma grupal. Se apuntan en conjunto los datos históricos que surgen de la lectura en donde se puedan reconocer las consecuencias del conflicto hasta el presente. Luego, se realiza un trabajo con imágenes que tiene como finalidad que las y los estudiantes se apropien de lo que han analizado en la ficha previa. Dar cuenta si pueden construir opiniones y relaciones en torno a las imágenes que les distribuyeron a cada grupo y compartidas con el resto de la clase.	En primera instancia se presenta un PowerPoint en el que se trabaja de forma analítica y explicativa por la dupla de practicantes. La información que contienen las imágenes es utilizada como soporte para reconstruir el proceso histórico junto a las y los estudiantes. El material de enseñanza combina textos cortos que se presentan como epígrafes de cada imagen sobre la construcción de la sociedad de los tres órdenes feudales. Posteriormente se aborda la lectura colectiva de dos fuentes con consignas elaboradas por las practicantes que guían su interpretación.



Las experiencias se desarrollaron durante el cursado de la cátedra de forma paralela y, como se referencia en el cuadro anterior, en dos contextos diferentes. Para llevar adelante el análisis recurrimos, entonces, a diferentes fuentes de información: las secuencias de clases construidas por las y los practicantes, el registro de observación de los docentes formadores, las devoluciones luego de finalizar las clases y el análisis reflexivo que produjeron en sus ponencias.

En el caso de Virginia y Tatiana, el tema de la unidad didáctica a enseñar fue la Guerra Fría y el Mundo Bipolar. El recorte temporal de esta unidad que eligen para trabajar va de 1945 a 1973. La dimensión a trabajar consiste en el reconocimiento de la intervención de las potencias sobre “los países del Tercer Mundo” y la presencia de elementos totalitarios en las políticas de EEUU y la URSS. Como estudio de caso, se seleccionan Israel y Palestina, y que expresan en la siguiente enunciación: “La injerencia de estas potencias se ejemplifica en el caso histórico de la creación del Estado de Israel y del Estado de Palestina en Al Mashrek (en términos occidentales: Medio Oriente)”. Problematizan dicho contenido a partir de la siguiente pregunta ¿Cómo y por qué afectó la Guerra Fría a la región de Al Mashrek?

Se selecciona para el análisis la secuencia de la clase N° 6, “El Tercer Mundo”: la región del Al Mashrek: consecuencias del conflicto árabe-israelí”, cuyo tema es poder analizar las consecuencias sobre el territorio y su población, teniendo en cuenta el conflicto ideológico-político de los Estados de Israel y Palestina, en el contexto de la Guerra Fría y los procesos de Liberación Nacional. Abordan los conflictos armados que se suceden entre 1945 y 1973. El trabajo está pensado en tres momentos, el primero de ellos recupera lo trabajado en las clases anteriores sobre el conflicto ideológico que dan a llamar “Capitalismo vs Socialismo”, comentando las dimensiones más importantes que el estudiantado produce. En un segundo momento, se trabaja con una ficha de cátedra construida por las practicantes (Consecuencias del conflicto árabe-israelí), a partir de una pregunta orientadora para su análisis. En el tercer momento, se abordan imágenes seleccionadas para que el estudiantado pueda apropiarse de lo que se analizó en la ficha (causas y consecuencias del conflicto) y que den cuenta de sus opiniones y relaciones con las imágenes que les toca analizar, para finalmente realizar una puesta en común de todos los grupos.

En la construcción de los materiales a trabajar, las practicantes toman una serie de decisiones: en primer lugar, construir el texto a trabajar para la clase y así, cumplir con la intencionalidad de lo que se deseaba analizar. Para orientar la propuesta, se construye una consigna general para el abordaje del texto: ¿Cuáles son las consecuencias del conflicto mencionado? Para el abordaje de la problematización, deciden llevarla adelante de manera colectiva, con anotaciones en el pizarrón sobre ideas y conceptos planteados por el estudiantado. Las dimensiones abordadas en la actividad son el despojo territorial, la figura de refugiados, la intervención de la Organización de Naciones Unidas (ONU), la creación del Estado de Israel, el conflicto con los países árabes, el avance del Estado de Israel sobre territorio palestino, el rol de las potencias en el contexto de Guerra Fría. El tercer momento lo definen a partir del trabajo en grupo. Para ello, seleccionar una gran cantidad de imágenes de las cuales se destacan mapas sobre el avance territorial del Estado de Israel sobre territorio palestino, iconografías que dan cuenta del desplazamiento de la población palestina de sus territorios, sobre la sesión de la ONU para la creación de Estado de Israel e imágenes que dan



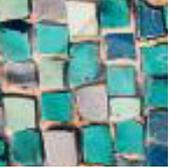
cuenta de la población israelí y de palestina durante el conflicto armado. Una vez trabajadas en grupo, las y los estudiantes realizaron una puesta en común de las interpretaciones y relaciones construidas.

En el caso de Stefanía y Tomás, el tema de la unidad didáctica a enseñar es Roma en su etapa imperial y el inicio de la sociedad feudal. Esta temática se aborda desde una dimensión sociocultural, haciendo hincapié en el cristianismo como elemento aglutinador. El título de la unidad didáctica es: “Del Imperio a la sociedad feudal entre el siglo III y el siglo IX. El cristianismo como elemento aglutinador de la estructura social” y su propósito consistía en analizar el cristianismo como una dimensión que llega hasta nuestro presente para comprender la función que cumplió durante el Imperio Romano y el feudalismo.

Stefanía y Tomás seleccionan para su análisis la secuencia de clase N°6, cuyo tema a indagar es la construcción de la sociedad de los tres órdenes durante el feudalismo. La secuencia es construida y pensada en tres momentos concretos: en primer lugar, una instancia de trabajo dialogado, mediante el análisis de un PowerPoint que incluye imágenes y Palabras clave. En segundo lugar, seleccionan dos fuentes que evidencian el poder legitimador de la iglesia en el orden feudal y que son analizadas a partir de una serie de consignas. En tercer lugar, una instancia de puesta en común sobre el vínculo entre las imágenes analizadas y las fuentes primarias.

A la hora de construir los materiales didácticos, Stefanía y Tomás toman una serie de decisiones. En primer lugar, seleccionan imágenes que permitiera dialogar junto a los y las estudiantes en torno al espacio, tiempo, organización del territorio, el sistema de trabajo, los actores sociales y las formas de organización política. Construyen consignas relacionadas con el título, las situaciones y los actores sociales de cada una. En segundo lugar, con el fin de establecer un diálogo con las imágenes, seleccionan una serie de fuentes primarias sobre el rol de la iglesia, su poder e influencia sobre la sociedad de las tres órdenes feudales tituladas: “La paz de Dios” y “Los tres órdenes”. La estrategia utilizada para abordar estas fuentes fue la cultura digital, la problematización y la explicación profesoral a partir de una lectura colectiva y con una serie de consignas sobre el contexto de producción, los actores sociales y la función de la iglesia en la construcción del poder.

De las dos experiencias de prácticas situadas, se pone el foco en tres particularidades que nos permiten establecer una serie de vínculos: los desafíos en torno a la innovación en la enseñanza de la historia, los propósitos a la hora de construir el conocimiento histórico y las macro y micro decisiones a la hora de construir los materiales. Estas particularidades devienen sobre los distintos momentos del proceso formativo, implica seleccionar: primero un recorte de la realidad histórica a enseñar; segundo, posibilita la construcción de la unidad didáctica puesta en tensión que, por último, permite la selección de los materiales construidos, los cuales responden a las estrategias previamente diseñadas para el abordaje de los contenidos escolares. El acompañamiento en la síntesis de opciones junto al anclaje teórico que se les ofrece permite que aquello que se construye pueda ser reflexionado didácticamente. Se puede dar cuenta del proceso de aprendizaje realizado a partir de las propias reflexiones que surgen en la pos práctica. La apropiación del saber didáctico es una finalidad en la formación inicial del profesorado, de



esta manera se aporta a la construcción de un practicum-reflexivo como el que plantea Pagès (2012; 2019) y Barco (2016). Se puede dar cuenta de ello cuando se leen sus propias experiencias tamizadas por los aportes de los marcos teóricos de referencia que se les ofrece.

Entendemos que la innovación no está dada por la selección de los recursos, por el contrario, es producto de las decisiones tomadas y cómo estas responden a las finalidades que se proponen. Innovar no es sinónimo de originalidad, sino que esto se materializa en las decisiones y la reflexión por parte de los practicantes. Es producto de enriquecer las representaciones cristalizadas sobre la enseñanza, desde sus autobiografías o trayectorias escolares y el uso de los materiales en las clases de Historia. A lo largo de sus reflexiones, podemos ver que las duplas de practicantes, en este trayecto formativo, logran poner en tensión sus representaciones y a partir de un análisis reflexivo, construyen materiales didácticos para la enseñanza de un contenido específico. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, la originalidad no está en el dispositivo que elaboran e implementan en su práctica intensiva, sino en la construcción metodológica que les orienta a la toma de decisiones sobre estos.

### **Las preocupaciones que movilizan la búsqueda**

De lo expresado en sus reflexiones post-práctica, se observa cierta preocupación en torno a la construcción y a la comunicación de un saber histórico escolar específico. En esta búsqueda, inciden sus representaciones sobre el tipo de historia que pretenden enseñar y se pone de manifiesto cierta inquietud por no enseñar de forma tradicional. En ambas experiencias, asumen el desafío de pensar y construir nuevas posibilidades en la enseñanza a partir de los materiales didácticos.

En el caso de Virginia y Tatiana, a la hora de seleccionar el texto escolar “Causas y consecuencias del conflicto árabe- israelí” sostienen que,

“Trabajar con este tipo de recurso didáctico fue un desafío asumido por nosotras, no solo porque decidimos crear este material de enseñanza, sino también porque, a partir de nuestra experiencia como estudiantes, cargábamos con representaciones respecto de ‘lo aburrido y tedioso’ que puede ser pensar una clase que gire en torno a un texto histórico escolar. A su vez, al momento de pensar el trabajo con este material, nos sentíamos tensionadas por querer innovar en las clases de enseñanza de la Historia y crear otras formas de trabajo áulico, desprestigiando a este material como potente para el proceso de enseñanza y aprendizaje”. (Virginia y Tatiana)

Mientras que para Tomás y Stefanía, su preocupación se evidencia a la hora de seleccionar el contenido a enseñar. Esto queda explícito cuando manifiestan lo siguiente:

“El tema a dar era Roma en su etapa imperial y el inicio de la sociedad feudal. Enseñar el tema se presentaba como un desafío, ¿Cómo lograr que los estudiantes



se interesaran por el tema que se presentaba tan lejano en el tiempo? ¿Qué elementos del Imperio Romano y la sociedad feudal nos podrían invitar a pensar históricamente?”. (Tomás y Stefanía)

Esta preocupación derivó en la selección de imágenes que permitiera un diálogo en la clase de historia. En palabras de la dupla,

“La imagen fue el material que creímos más oportuno porque precisamente su carácter polisémico nos iba a permitir debatir y dialogar. Así mismo, nos iba a permitir, por medio de preguntas orientadoras, construir conocimiento junto a los estudiantes”. (Tomás y Stefanía)

Estos dos fragmentos nos permiten visualizar preocupaciones que se les presentan producto de sus propias representaciones. Sin embargo, estas se transforman en desafíos a la hora de llevar adelante una innovación en la enseñanza de la historia a partir de nuevas formas. Lo cual nos indica que no podemos perder de vista su incidencia en sus trayectos formativos, ya que, en ambos casos, podemos observar representaciones sobre los materiales y sobre el contenido.

En el caso de Virginia y Tatiana, la representación se vincula con el texto escolar y lo aburrido que podría resultar trabajar con una lectura en Historia. Este tipo de prefiguración responde a sus propias representaciones y biografías escolares, una lectura tradicional, en la que se busca o tiende a localizar solo la información que ofrece un texto. Frente a esa representación, el desafío que asumen es innovar en el uso de esta estrategia abordando el material con lo que, para ellas son nuevas formas de trabajo áulico, ligadas a una lectura colectiva que permitiera la reconstrucción del proceso histórico a partir del diálogo con sus estudiantes. Mientras que en la experiencia de Stefanía y Tomás, la representación se vincula con la falta de interés que puede generar un tema tan lejano en el tiempo para las y los estudiantes. Esta preocupación deriva en una nueva problematización del contenido a partir de elementos que permitieran conectar el presente con el pasado. Que conlleva a la búsqueda y selección de imágenes que, a priori, permitirían un trabajo áulico a partir del diálogo.

Recuperando las ideas de Salto (2017) “en esta instancia de formación inicial, los/las practicantes transitan por tensiones y desafíos en el marco de unos condicionamientos formativos que contribuyen a la construcción de su propia huella profesional” (p. 27). En estas experiencias, se observa cómo estas tensiones se vinculan a sus trayectorias escolares y a las representaciones construidas en su formación. Anclajes que buscan romper en la enseñanza de la Historia, y que, se convierte en un desafío en búsqueda de nuevas posibilidades en la enseñanza.

Una segunda preocupación está vinculada con las intencionalidades que orientan sus propuestas didácticas. Ambas experiencias tienen como propósito debatir, dialogar con los y las estudiantes para construir el conocimiento histórico escolar. Situación que las y los lleva a buscar estrategias para la enseñanza. Es decir, no solo implica la selección del material, sino también se ponen en juego las intencionalidades. De lo que dan cuenta en el uso estratégico de la lectura de la imagen a la hora de caracterizar la sociedad de los tres órdenes durante el feudalismo y la lectura



colectiva a partir una ficha cátedra, con el fin de analizar las causas y consecuencias del conflicto palestino-israelí.

En las siguientes afirmaciones de ambas duplas, podemos identificar aspectos de este entramado, construido para que los y las estudiantes construyan su propio conocimiento escolar:

“Antes de realizar la clase y utilizar el material de enseñanza referido, tuvimos en cuenta una serie de pasos para el armado del mismo. El primer paso a considerar fue decidir cuáles eran nuestras intenciones en la creación y utilización del material; queríamos responder a la pregunta que había realizado un estudiante la clase anterior: ¿Por qué Israel y Palestina se encuentran en conflicto hoy en día? Esta pregunta se relacionaba con un tema presente en la Unidad Didáctica: ¿Cómo y por qué afectó la Guerra Fría a la región de Al Mashrek (Medio Oriente)?

Para definir esta intencionalidad, tuvimos en cuenta, en primer lugar, el tema que pretendíamos enseñar en relación a las causas históricas del conflicto árabe-israelí; en segundo lugar, pensamos en la construcción de un texto que fuera coherente, ordenado, sintético para las y los estudiantes”. (Virginia y Tatiana)

“La clase en la que debíamos trabajar sobre Imperio Carolingio y sociedad feudal nos centramos y seleccionamos nuevamente en las imágenes. Sabíamos que el gran desafío era acompañar a los estudiantes para que hagan dialogar los recursos visuales con otros formatos y, así, lograr una mejor comprensión e integración de los procesos históricos (Buleti, 2015). Por este motivo, planteamos una clase donde trabajaríamos los acontecimientos que considerábamos clave a través de imágenes: la relación iglesia-estado, el sistema de vasallaje, y la sociedad estratificada: los que oran, los que luchan y los que trabajan”. (Stefanía y Tomás)

Un modo posible de construcción de saberes a partir de un conocimiento previo trabajado con anterioridad es una de las preocupaciones que se presenta y andamiar saberes es una finalidad que se proponen ambas duplas. Se disponen a trabajar con materiales que permitan el diálogo fluido de los y las estudiantes con el fin de realizar construcciones colectivas. Aisenberg (2019) al respecto plantea lo siguiente:

En primer lugar, pensamos que es necesario conocer lo que piensan los alumnos sobre temas que enseñamos. Es fundamental atender a los significados que otorgan a los contenidos que circulan en el aula, cómo lo interpretan, qué interrogantes se formulan. concebimos esta indagación como parte de la enseñanza: es imprescindible para saber qué están aprendiendo los alumnos y qué ayudas necesitan para avanzar en la construcción de conocimiento. (p. 70)

Más que nada, porque en ambos casos, los y las estudiantes contaban con conocimientos abordados con anterioridad. De este modo, podríamos pensar que el propósito está ligado a un



contenido específico, con un trabajo previo, y esto, les permite llevar adelante la reconstrucción a través del diálogo grupal.

Si bien como en toda práctica el contenido es dado por el profesor coformador, que responde a su lógica organizacional, lo que lo resignifica es la finalidad que pueden construir y traducirlo en una propuesta de enseñanza para quienes realizan su práctica. En la formación inicial, es una de las dimensiones que más dificultad al momento de la construcción de sus secuencias se presenta, definir el para qué no es una tarea sencilla, ya que implica poner en juego todas las dimensiones de la construcción metodológica. Se entiende que esto solo es factible de ser resuelto pensando didácticamente la enseñanza y comprender la complejidad de este tipo de pensamiento. La formación debe ofrecer insumos para lograr este tipo de pensamiento, a partir de la problematización del contenido y de una serie de andamiajes teóricos que oriente, acompañe y a su vez problematice las posibles decisiones que deben ser tomadas.

### **La construcción de materiales como dispositivo para la acción reflexiva**

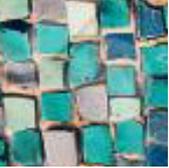
La toma de decisiones responde a un análisis reflexivo que está orientado a la comprensión del grupo clase. En este caso, acompañado desde la formación para que orienten su mirada sobre qué tópicos importantes a tener en cuenta, se pone el acento en el cómo aprenden y dónde está puesto el interés del grupo clase, para que, de esta manera, puedan tomar las decisiones sobre qué, cómo y para qué se selecciona ese segmento de la realidad histórica a trabajar. El material construido se transforma en síntesis de opciones didácticas que permiten el abordaje de la historia a ser enseñada.

Estas elaboraciones singulares son producto de varias instancias reflexivas, que dan cuenta de las múltiples decisiones que toman los y las practicantes a la hora de construir un material didáctico. En este caso, las experiencias analizadas transitan por su sexta secuencia de clases y luego de este trayecto, han podido ajustar y repensar sus propuestas en función de lo actuado en las clases anteriores y sin perder de vista la organización de su unidad didáctica y las intencionalidades.

De esta manera, estas nuevas posibilidades se fueron enriqueciendo a través de la reflexión colectiva y derivaron en la construcción de un material para la enseñanza situada. Este enriquecimiento se observa en las reflexiones de Tatiana y Virginia cuando argumentan que,

“para la construcción y organización del texto histórico escolar y para la utilización del mismo en la clase, fuimos incorporando las autocríticas realizadas con el fin de seguir potenciando este recurso transformándolo en un material de enseñanza que sintonizara con nuestras intencionalidades y enriqueciera las propuestas en la unidad didáctica”. (Tatiana y Virginia)

Por su parte, en el caso de Stefanía y Tomás, al respecto sostienen:



“Comprendimos que no basta con el material por sí solo para aprender Historia en la escuela secundaria, fue necesario recurrir y dialogar con otros materiales para una mejor comprensión y aprendizaje de los temas propuestos. En este sentido nos parece indispensable nuestro rol como docentes pues nuestra práctica consistió en orientar el trabajo con a los/las estudiantes en la interpretación de la imagen”.  
(Tomás y Stefanía)

Vinculado a lo anterior, también podemos evidenciar las macro y micro decisiones tomadas por los practicantes en distintos momentos de su formación y que fundamentan sus acciones/lo actuado. Las primeras están relacionadas con las decisiones que se toman en la clase y mientras que las segundas corresponden a las adscripciones teóricas del docente. En palabras de Edelstein (2011),

Microdecisiones que, en general, tienen que ver con las particulares resonancias que en el grupo generan las propuestas de enseñanza del maestro o profesor, como así también con algunas situaciones coyunturales a nivel institucional o del contexto y respecto de las cuales muy difícilmente se puedan lograr representaciones anticipadas. (...) Se asumen también en una clase macrodecisiones, como aquellas que están vinculadas a las adscripciones teóricas del docente: sus posiciones sobre el campo de conocimientos al que remite la materia objeto de enseñanza; los enfoques en debate respecto de la misma y la historia de construcción de sus principales conceptos; las perspectivas respecto del enseñar y el aprender, las concepciones ideológicas, filosóficas, antropológicas, políticas, éticas, estéticas, entre otras. Decisiones que, por tanto, devienen de supuestos, racionalidades, razones, que las justifican y fundamentan. (p. 151)

En los casos analizados, las macrodecisiones se observan en el enfoque sobre la enseñanza que cada una de las duplas manifestó a la hora de construir su secuencia y que quedan en evidencia cuando reflexionan sobre lo accionado en la clase. Muchas de estas decisiones, se observan en las distintas instancias de formación, por ejemplo, cuando recortan un saber a enseñar, cuando construyen la unidad de sentido y en el marco de la secuencia cuando elaboran el material didáctico para la enseñanza. Si bien estas construcciones escolares son singulares y casuísticas, comparten las finalidades que orientan su práctica docente: desarrollar el pensamiento histórico a partir del diálogo reflexivo.

En cuanto a las microdecisiones relacionadas con las resoluciones tomadas en la inmediatez de una clase, las experiencias seleccionadas nos ofrecen algunos elementos interesantes, vinculados con el aprendizaje de los y las estudiantes. Durante el desarrollo de la clase, Stefanía y Tomás fueron tomando decisiones vinculadas al análisis de las imágenes y las situaciones históricas. En los cuatro momentos que presentó la clase, se mantuvo el vínculo y diálogo a partir de la repregunta sobre el contenido de las imágenes ofrecidas, los conocimientos anteriores y las fuentes primarias. Antes de finalizar los momentos planificados, toman la decisión de generar una instancia de puesta en común que permitió conocer las primeras aproximaciones de los y las estudiantes y en



función de estas, la argumentación de cada estudiante. Por su parte, Virginia y Tatiana, al abordar el texto histórico escolar procuran que la lectura sea colectiva, pausada y que se establezca un diálogo entre los y las estudiantes al finalizar cada párrafo leído. Asimismo, la construcción de la consigna y el cuadro elaborado en el pizarrón permite que los y las estudiantes comprendan las causas del conflicto planteado, en este caso, las causas del conflicto árabe-israelí. La decisión de preguntar y repreguntar a los y las estudiantes a partir de la información que ofrecía el texto fue clave en la construcción de relaciones causales, empáticas y reflexivas. Quinquers (2004) plantea que este tipo de estrategias son parte de las microdecisiones adoptadas y corresponden a métodos interactivos en los cuales es el estudiantado el que se encuentra en el centro de la actividad y que el profesorado cumple el rol de facilitador, este tipo de estrategia, a su vez, permite una mayor cooperación a partir de la interacción y potencia los aprendizajes.

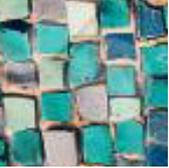
De esta manera, las afirmaciones de ambas duplas en sus reflexiones post-práctica nos permiten visualizar un vínculo entre las decisiones tomadas al construir el material didáctico, las decisiones tomadas en la clase y el tipo de aprendizaje logrado.

### **Reflexiones para contribuir con el profesorado del siglo XXI**

Desde nuestra propuesta formativa, ofrecemos un marco orientativo, que se distingue de la visión instrumentalista de la didáctica (pasos o técnicas que generalizan la experiencia docente). Comprendemos que la formación inicial debe ser pensada desde las posibilidades y no de la carencia. Buscamos construir un proceso de orientaciones metodológicas que van a depender de las decisiones que van tomando los y las estudiantes cuando construyen sus materiales. Estas decisiones implican pensar en los siguientes interrogantes didácticos ¿para qué enseñar? ¿qué enseñar? ¿a quiénes enseñar? ¿Dónde enseñar? ¿cuándo enseñar? y ¿cómo enseñar? Decisiones que responden a marcos construidos en la didáctica de la Historia y que son recuperados y enriquecidos al transitar la Práctica Docente.

Acompañar este trayecto desde la formación tiene cierta complejidad, pensar la experiencia como “eso que nos pasa” (Larrosa, 2006) ya que es un tránsito por múltiples instancias de diálogo y reflexión permanente. A partir de analizar didácticamente su propia experiencia y junto al diálogo con los formadores de la cátedra, transitan por espacios de incertidumbre, pero también de múltiples posibilidades para construir posibles certezas. Retomando el planteo de Salto (2017) entendemos a

La práctica docente, no como un lugar de carencias, sino como una instancia de formación de posibilidades epistemológicas para la enseñanza de la historia. Las cuales permiten potenciar, en el marco de una relación intersubjetiva entre sujetos en formación y sujetos formadores, la propia formación docente inicial y la futura formación continua. (p. 36)



En este caso, focalizamos el análisis en el cómo enseñar y la complejidad del proceso de construcción de los materiales de dos recorridos. En las experiencias analizadas, han optado por la innovación a partir de la utilización de diversidad de fuentes de información y recursos: imágenes, fuentes primarias y ficha de cátedra. Recuperamos como principio didáctico en la formación inicial, que la innovación no es una cuestión de originalidad, sino de cómo se construye metodológicamente. Para Jara (2017) “la formación inicial del profesorado tiene el reto de no solo entretener, sino promover la formación del pensamiento didáctico de la historia” (p. 50). En estas experiencias, la toma de decisiones parte de comprender la centralidad de construir ese conocimiento histórico escolar, poniendo en tensión sus representaciones y biografías escolares sobre el uso de estos recursos. En segundo lugar, la tensión se traslada a la formación disciplinar y aquellas prefiguraciones que van construyendo en su recorrido formativo sobre el uso de materiales y recursos por parte del profesorado formador. Las orientaciones que se les ofrece para el análisis didáctico de dichos recursos permiten a quienes transitan la Didáctica de la Historia y luego la Práctica Docente, construir sus propios materiales, ya no ligados a sus biografías, sino por el contrario, a sus intencionalidades.

Es a esto lo que llamamos innovar en la formación inicial, que se desprende de las experiencias presentadas. Por lo cual, los materiales construidos responden a un fuerte proceso de síntesis y de aprendizaje en el oficio de enseñar historia (Funes, 2013). Ubicarse como docentes, comprender que enseñar historia no implica solo saber de historia, y por último considerar al sujeto que aprende como destinatario de ese saber, son algunas de las finalidades de la formación inicial. Sobre este último punto, las orientaciones desde la formación inicial tienen como intencionalidad la comprensión de los contextos y considerar a los materiales como dispositivos casuísticos únicos e irrepetibles.

## Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2019). Razones para no explorar los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un proyecto de enseñanza en Ciencias Sociales. En Funes, G. y Jara, M. (Comp.). *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos.* (pp. 67-76). Ed. Educo.
- Barco, S. (2016). Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas. En Jara, M. A. y Funes, G. *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales.* (1° edición. pp. 13-30). Ed. FACE.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia.* Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza. En Edelstein, G. *Formar y formarse en la enseñanza.* (pp. 185-208). Buenos Aires: Ed. Paidós.



- Funes, G. (2013). *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas*. Ed. Educo.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía. ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Vol. 18. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19065>
- Jara, M. A. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico en la historia. En Salto, V. (Comp.). *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*. Serie Formación. (1° edición. pp. 43-57). UNCO. Recuperado de: <http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/15599>
- Quinquers, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: integración, cooperación y participación. *Iber* (N° 40), pp. 7-22.
- Martínez Valcárcel, N. (2018). *Los materiales y los trabajos de los alumnos en el aula de Historia de España en Bachillerato: seis escenarios para su interpretación*. Cap. II. 4 y II. 6, pp. 195-219 y pp. 242-269. Universidad de Murcia, España: Ed. DM.
- Pagès, J. (2019). ¿Qué formación 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*, (pp. 55-63) Ed. EdUCo.
- Salto, V. (2017). Tensiones y desafíos en la práctica docente del profesorado en historia. En Salto, V. (Comp.). *Prácticas docentes de la Enseñanza de la Historia: Narrativas de experiencias*. Serie Formación. (1° edición. pp. 27-42) Ed. FACE. UNCO. Recuperado de: <http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/15599>