



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



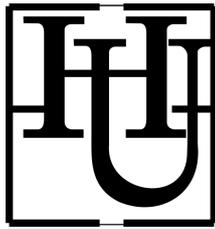
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



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

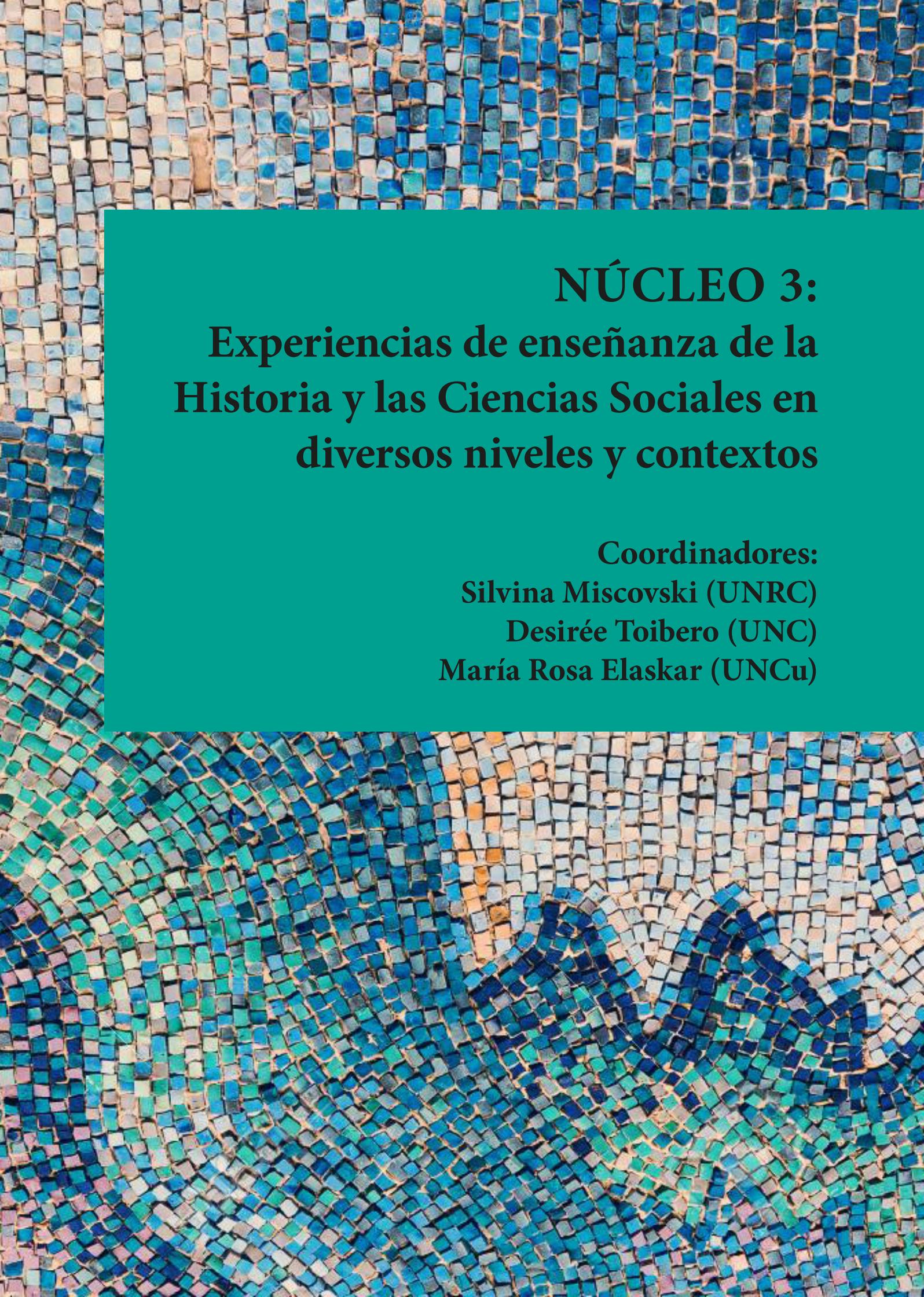
- 228** El enfoque de la Historia global dentro del aula: la violencia de género y el movimiento “Ni una menos”
Carrasco – Losino Demarchi – Velaz
- 243** Historia reciente argentina y género en los manuales de texto del Nivel Secundario
Lapenta – Sansón
- 253** La Historia global en la enseñanza. Aportes 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

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

La elaboración de materiales como dispositivo para la formación inicial del Profesorado en Historia

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

En la presente ponencia¹, desarrollamos una propuesta destinada a la formación inicial de estudiantes del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Comahue). La misma se inscribe en el marco del cursado de la cátedra Práctica Docente (ubicada en el 5to año del plan de estudios de la carrera: Ord. N° 96/85 – 1474/14). Y se organiza a partir de la elaboración progresiva de materiales para la enseñanza de la historia en escuelas secundarias de Neuquén y Cipolletti (Río Negro) donde las/los estudiantes realizan sus prácticas docentes.

En este marco, en esta presentación destacamos la organización y los fundamentos de la propuesta de formación, las posibilidades que nos ofrece en la experiencia

¹ El resumen y ponencia presentados versa sobre una propuesta de formación que implica a los/la cuatro autores/as mencionados/as. Motivo por el cual nos resulta imposible deslindar a algunos/as de ellos/as del marco de su autoría.



de acompañamiento formativo, y los desafíos que plantea para quienes participamos de la formación inicial del profesorado en los actuales contextos. En particular, en espacios destinados a contribuir a la configuración de prácticas docentes reflexivas y orientadas a la enseñanza del pensamiento histórico.

Palabras clave: Práctica docente, formación Inicial, enseñanza, Historia.

Sobre los fundamentos y organización de una propuesta para formación inicial del profesorado

La elaboración de materiales es uno de los dispositivos centrales dentro de una propuesta de formación que destinamos a estudiantes de Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades –sede Neuquén– en la Universidad Nacional del Comahue. En particular, desde la asignatura Práctica Docente² en la que los/las estudiantes del profesorado realizan sus primeras experiencias –situadas y casuísticas– de enseñanza de la historia en escuelas de nuestra región³.

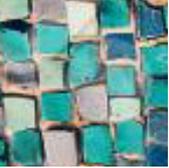
En el marco de dicha propuesta, sostenemos que la práctica docente –en tanto iniciales experiencias de enseñanza de la historia– moviliza a los/las estudiantes del profesorado en “una intervención social compleja” que los/las ubica en lugares incómodos en relación con la formación transitada hasta entonces. Lugares que, en esta instancia, se expresan en “tensiones y desafíos en el marco de unos condicionamientos formativos que contribuyen a la construcción de su propia huella profesoral” (Salto, 2017, p. 27). De aquí la centralidad de la práctica docente en la formación de futuros/as profesores en Historia y en la formación del profesorado.

En principio, porque la práctica docente permite a estudiantes del profesorado implicarse inicialmente en y con un espacio en el que median una multiplicidad de aspectos y variables. Desde el estar siendo practicante sin ser aún profesor/a hasta las distintas mediaciones interinstitucionales que recubren y hacen posible ese estar siendo practicante. Aspectos que hacen y nos dicen de la complejidad “insita en el propio objeto: la formación docente en historia” (Funes, 2004, p. 226).

También porque, según asumimos, 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. Noción que nos inscribe en los planteos realizados por Edelstein y Coria (1995) y Edelstein (2011), y que ponderan el

² La Práctica Docente se ubica en el 5to año del plan de estudios del Profesorado en Historia (Ord. N° 96/85 – 1474/14) y forma parte de los cuatro espacios curriculares que durante dicho año se destinan en toda la carrera a la formación didáctico-pedagógica de sus estudiantes junto a: Problemas fundamentales de la Educación, Psicología General y Evolutiva; y Didáctica General y Especial. Los/las estudiantes cursan la Práctica Docente –de carácter cuatrimestral– durante el segundo semestre de cada año, luego de haber aprobado el espacio de la Didáctica General y Especial –de cursado cuatrimestral durante el primer semestre–.

³ Desde esta cátedra, trabajamos articuladamente con diferentes profesores/as de escuelas secundarias públicas y de gestión privada de las localidades de Cipolletti (Río Negro) y Neuquén capital. Escuelas donde los/las estudiantes realizan sus prácticas docentes de enseñanza de Historia y Educación Ciudadana.



trabajo intelectual y de construcción epistemológica implicado en toda práctica de enseñanza en general y, en este caso, de la historia en particular. Lo cual, habilita a asumir la práctica docente no como un lugar de carencias, sino como instancia de la formación abierta a múltiples posibilidades epistemológicas.

En este marco, entendemos que se trata de un lugar de apertura que nunca es inaugural hacia experiencias de aprendizajes casuísticos y singulares sobre la enseñanza de historia que, hasta entonces, se les ha presentado al estudiantado de manera exigua en su formación como futuros/as profesores/as. Compartimos y recuperamos de Graciela Funes la idea de que:

Entrar en contacto con lo nuevo que se presenta, ser profesora o profesor en historia, busca reconocer allí una parte de familiaridad. Es a partir de la herencia que me ha sido transmitida que puedo, al superarla, participar de situaciones nuevas que a priori me resultarían desconocidas. No existe lo inaugural, y las prácticas de la enseñanza nunca lo son, todo acto fundador supone la existencia de la transmisión –aunque sea evanescente– en el orden de la subjetividad humana. (2013, p. 270)

Así, los/las practicantes del profesorado se inician en un oficio, pero siempre sobre una base de experiencias y herencias de otros/as.

Entre ellos, aquellos aprendizajes vinculados a la dimensión institucional en la que se inscribe el propio oficio, al conocimiento en terreno del campo disciplinar escolar, a la distinción de cuestiones relevantes del presente histórico, a vínculos directos con los/las sujetos que intervienen en todo proceso educativo y los sentidos que adquiere la práctica de la enseñanza de la historia en la formación docente inicial y continua. Aspectos que simultáneamente ofrecen posibilidades de diálogo con lo laboral y lo pedagógico, con las condiciones reales en las que el profesorado desarrolla su trabajo en el marco del quehacer cotidiano de la clase en su institución escolar. Y que se expresan en diferentes posibilidades para el reconocimiento de la enseñanza de la historia como una práctica intencional y social contextualizada.

En este escenario, asumimos y proyectamos –en tanto formadores/a de futuros/as formadores/as– una propuesta posible y realizable. Una propuesta anclada en el convencimiento de que no basta con saber historia para saber enseñarla, de que no basta con la propia experiencia profesoral para saber formar al profesorado y que no se trata de ofrecer recetas didácticas que allanen el camino de un otro/a en formación. Una propuesta que reconoce a sus estudiantes de profesorado –al menos en el caso de nuestra sede– como sujetos/as que, hasta entonces, no han visto el campo de la enseñanza de la historia más que como un añadido de su formación disciplinar. Es decir, que no han contado con instancias que le permitan asimilar con otras lentes sobre las distinciones y distancias entre lo que se aprende en la formación disciplinar universitaria y lo que se ha de aprender para saber enseñar Historia en la escuela. Sobre todo, en relación con jóvenes de escuelas secundarias en situación de construir sus identidades, desarrollar su temporalidad y su conciencia histórica en pos de ciudadanías plenas y en contextos que por la vertiginosidad de sus cambios nos plantean desafíos muy distintos a los que se plantea habitualmente la formación



historiografía.

En esta situación, nos planteamos e interpelamos ¿qué más han de saber –además del saber disciplinar– para aprender a enseñar Historia? ¿qué ofrecemos en esa dirección y en el cursado de la Práctica Docente a estudiantes de Profesorado en Historia? ¿desde qué dispositivos podemos contribuir al enriquecimiento de la formación de futuros/as profesores/as que han transitado hasta el momento su carrera en esas circunstancias y que han de enseñar en los actuales contextos? El abanico de inquietudes puede incluso ampliarse. No obstante, nos interesa compartir aquí el alcance y potencial de un dispositivo que consideramos nos permite avanzar en algunas respuestas posibles. Esto es, la elaboración de materiales como dispositivo formativo que les permite y nos permite enriquecer cualitativamente sus experiencias de construcción de metodologías para la enseñanza de la historia.

Dicho dispositivo se inscribe y articula con otros⁴ dentro de una propuesta de formación que –como decíamos más arriba– contempla y nos permite organizar el cursado de la asignatura en tres instancias de trabajo:

- Instancia de prepráctica,
- Instancia de práctica intensiva,
- Instancia de pospráctica.

En cada una de estas, los/las practicantes del profesorado deben avanzar en el cumplimiento de diferentes requerimientos propios del cursado de la cátedra. Entre ellos, la asistencia a encuentros semanales con el equipo de cátedra para organizar, planificar y evaluar los procesos de sus iniciales experiencias de prácticas, la asistencia al curso de secundario donde realizarán sus prácticas intensivas y que asumen en función de sus posibilidades horarias según los cursos ofrecidos por el equipo de cátedra, la presentación de informes sobre los contenidos asignados y su organización didáctica, la puesta en acto de las propuestas de enseñanzas elaboradas en contextos escolares situados, y la elaboración de producciones sobre la base de la reflexión y el análisis didáctico en instancias pospráctica. Así:

- a) En la instancia de prepráctica, abordamos orientaciones en torno a **La Práctica Docente en el Profesorado en Historia: Tensiones y Desafíos**. Tópico desde el cual focalizamos, por un lado, en el reconocimiento de lo implicado en la Práctica Docente desde la noción de “eso que nos pasa” (Larrosa, 2011) y de lo que está implicado en la experiencia del

⁴ Desde el año 2012, implementamos como dispositivo formativo, en carácter de actividad de extensión del cursado de la cátedra, la realización de Jornadas de Prácticas Docentes de Enseñanza de la Historia. Hasta la fecha hemos realizado 8° Jornadas de Prácticas de Enseñanza de la Historia que convoca año a año a sus practicantes de profesorado a compartir narraciones de experiencias situadas y en diálogo con otras de profesores/as en actividad, con voces de diferentes especialistas en el campo y de otras experiencias de práctica docente de estudiantes de profesorado de otras universidades nacionales (Értola, 2017). También trabajamos de manera articulada con diferentes escuelas de las localidades de Cipolletti y Neuquén con el profesorado coformador. Diferentes iniciativas tendientes a ampliar espacios de diálogo y enriquecer experiencias de manera colectiva ante los renovados desafíos que plantea el campo de la enseñanza de la historia en escuelas de la región.



estar siendo practicantes de profesorado en contextos singulares. Y, por otro lado, en la elaboración de un saber qué enseñar, asumiendo que es imposible pensar en enseñar sobre una realidad histórica que no se sabe y, sin embargo, que no se puede pretender enseñarlo todo. Elaboración de la que los/las practicantes deben dar cuenta con la entrega de lo que definimos como informe de contenidos (a modo de escrito narrativo sobre una realidad histórica concreta) sobre el tema acordado previamente con el profesorado coformador. Saber qué enseñar desde el cual abordamos: **La Construcción de Propuestas para la Enseñanza de la Historia o Educación Ciudadana** a partir de la creación de unidades didácticas en términos de unidades de sentido (Barco, 2016), sobre esos saberes y de sus respectivas secuencias didácticas en términos de ordenamientos sucesivos sobre el contenido y de los materiales a utilizar (Taba, 1990, p. 384) para la enseñanza de la Historia y Educación Ciudadana en escuelas secundarias o cursos de Nivel Superior.

- b) En la instancia de práctica intensiva, los/las practicantes asumen el desarrollo de sus respectivas propuestas accionando aquello que han elaborado en forma de unidades y secuencias didácticas. Instancia que contempla, además, momentos de reflexión colectiva y colaborativa junto al profesorado coformador que ha compartido su curso a practicantes de profesorado. Momento destinado a la evaluación permanente (en términos de enriquecimiento) sobre el alcance de lo realizado en sus clases. Y cuya socialización se extiende a los encuentros semanales con el equipo de cátedra para alentar diálogos de experiencias situadas entre pares y ejercicios permanentes de análisis didácticos, a partir de los aportes bibliográficos dispuestos por la cátedra.
- c) En la instancia de pospráctica, abordamos orientaciones para el análisis didáctico de un aspecto concreto –dentro de una multiplicidad de posibles– sobre la propia clase escolar en Historia o Educación Ciudadana. En esta instancia, los/las practicantes del profesorado ponen en consideración el potencial de los dispositivos elaborados a partir de la reflexión compartida y en diálogo con experiencias entre pares. Este momento se convierte, entonces, en un espacio propicio para la evaluación de la propia práctica en general y de la observación sobre el alcance de los materiales en el aprendizaje de la temporalidad enseñada y el pensamiento histórico en sus estudiantes secundarios.

En el desarrollo articulado de cada una de estas instancias, inscribimos y alentamos a la elaboración progresiva de materiales. ¿Por qué disponer a la elaboración de materiales propios para la enseñanza de la Historia desde la formación inicial de estudiantes de profesorado? Principalmente, porque entendemos que les involucra e implica desde otro lugar con el **disponer** cotidiano que demanda su enseñanza en los contextos escolares. Porque **los pone, los 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 (2018):

(...) 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). (p. 134).

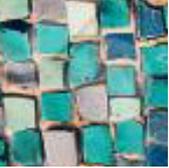
En esta perspectiva, entendemos que la elaboración de materiales propios para la enseñanza de la historia les ubica en dicho lugar de inventores/as y creadores/as de su propio objeto disciplinar. Que les habilita y favorece en la búsqueda de alternativas e innovaciones desde la propia práctica docente; al mismo tiempo que redefine nuestro acompañamiento y rol como formadores/as.

Sabemos que la elaboración de materiales para la enseñanza de la historia implica asumir un proceso de construcción que requiere de fundamentos epistemológicos del orden de lo didáctico, lo ético y lo político. Que los materiales que circulan en las aulas de historia no son neutrales, son diversos, heterogéneos y se vinculan con lo textual, lo sonoro, lo visual y lo digital. Que actúan como “mediadores entre la complejidad de la realidad social y quienes quieren conocerla, son el soporte referencial del pasado que posibilita la comprensión y explicación de esa realidad social” (Funes y Salto, 2020). Y que, en este sentido, son creaciones, construcciones y opciones profesoras que se definen en función del saber a enseñar y las finalidades que orientan su enseñanza. Y que alentar experiencias en esta dirección desde la formación inicial del profesorado implica asumir dicho compromiso acorde a los desafíos que afronta el profesorado en el ejercicio de su práctica cotidiana.

Algunas dificultades observadas y reconocidas en sus propias experiencias de prácticas docentes de ciclos anteriores también nos alientan a favor de esta iniciativa desde la formación inicial. Entre ellas, aquellas que se expresan en afirmaciones, por ejemplo, del siguiente tipo:

“Al realizar un mapeo general de la experiencia, queda en evidencia una clase con dificultades concretas en nuestras intervenciones pedagógicas. Al margen de las imprecisiones a la hora de administrar los **tiempos de la clase**, es posible enunciar otras en relación a: promover interacción participativa y colaborativa con el grupo clase, recuperación de aportes realizados por los estudiantes apelando a un mayor diálogo, realización de preguntas problematizadoras. Aunque hicimos el intento, no logramos captar el interés de los/las estudiantes por el tema propuesto. En relación a lo anterior, tampoco se pudo habilitar una instancia de construcción colectiva de conocimientos históricos significativos. (...) Las actividades propuestas estaban planificadas con la intencionalidad de generar una clase dinámica y participativa. Pero está se caracterizó por un claro predominio de **desarrollos explicativos**, (...). Es decir que, en general, los contenidos fueron enunciados y planteados en desarrollos que daban cuenta de un saber ya resuelto, a pesar de la utilización de recursos que podrían haber sido problematizados de una perspectiva metodológica más constructiva”. (Estudiante Ciclo 2014).

La afirmación no se propone ser representativa, pero da cuenta de las limitaciones existentes



en torno al aprovechamiento que realizan de los materiales previstos en el marco de sus propias secuencias didácticas. Derivando en más de un caso, en situaciones que les orientan a resolver apelando –más que al potencial de esos dispositivos– al peso de las tradiciones formativas asimiladas durante su formación disciplinar. También nos indica que –según las definiciones conceptuales a las que aludimos previamente– la elaboración de materiales propios implica asumir un recorrido que contribuye a visibilizar/asimilar desde otro lugar las posibilidades y alternativas de construcción colectiva de conocimientos históricos con estudiantes de secundario. En el marco de estas consideraciones, compartimos a continuación algunas de esas posibilidades y alternativas reconocidas por estudiantes de profesorado. Aquellas que hemos promovido en dirección a enriquecer sus experiencias en contextos situados y singulares.

Posibilidades reconocidas desde las propias experiencias de práctica docente situada

Contamos con una variedad de registros sobre las experiencias colaborativas que hemos emprendido en esta dirección con estudiantes de Profesorado en Historia. En esta oportunidad, nos limitaremos a compartir aquellas que formaron parte de la cohorte 2019 y sobre las cuales identificamos algunas posibilidades que los/las practicantes reconocieron a partir del análisis didáctico de los materiales que elaboraron⁵. En términos generales, estas posibilidades –según las agrupamos– se vinculan a:

- La revisión del lugar adjudicado a los materiales en la enseñanza y para el aprendizaje histórico;
- Al potencial de los materiales para el aprendizaje en estudiantes de secundario;
- A la mejora en la mediación y comunicación del conocimiento histórico;
- A las intencionalidades que se plantearon para la enseñanza de la historia.

En primer lugar, y respecto a las posibilidades que relacionan con la revisión del lugar que adjudicaban a los materiales, se trata de reflexiones tendientes a destacar modificaciones en las ideas e imaginarios iniciales que poseían en torno a estos en la enseñanza y para el aprendizaje histórico de estudiantes secundarios. En particular, sobre su alcance para relacionar estos procesos en sus propias experiencias de práctica docente intensiva. Estas posibilidades las identificamos expresadas en definiciones tales como:

“(…) fue un desafío asumido por nosotras, no solo porque decidimos crear este

⁵ Dichas apreciaciones, sin dar cuenta de todas las experiencias, las recuperamos de nuestros registros de observación sobre cada encuentro de práctica docente intensiva y de las reflexiones desarrolladas en formato ponencia en torno a los materiales que elaboraron y a partir de los cuales enseñaron en contextos específicos algunos/as de los/las practicantes del profesorado. Dentro de este mismo eje, en las presentes jornadas compartimos el abordaje y análisis más detenido sobre dos estas experiencias en Añahual, Parra, Mazzón y Salto: “La construcción de materiales de enseñanza y su implementación por practicantes del profesorado en historia. Un análisis comparado de experiencias.”



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”. (T.M. y V.T., 2019).

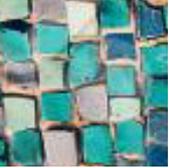
“Salgo de estas semanas de Práctica Docente con más dudas que certezas, (...). Por un lado, me llevo como desafío, para pensar y reflexionar en mis prácticas, el trabajar en la posibilidad de elaborar materiales con los estudiantes en la clase, de forma colectiva, (...). Por otro lado, me llevo el aprendizaje de saber que el texto elaborado como material puede ser muy potente cuando se aborda con y para los estudiantes, aclarando de entrada los propósitos, las modalidades, teniendo en cuenta para qué se utiliza y cómo se problematiza”. (H.P., 2019).

“Si comparamos con nuestras primeras clases, esta vez pudimos escuchar aquellas voces que antes estaban ausentes, interviniendo ahora durante y después del juego, interpelándose entre compañeros y compañeras, e incluso a las docentes”. (A.S. y V.E., 2019)

“En conjunto pudimos reconstruir contenido histórico escolar atendiendo a las preguntas orientadoras y mirando las imágenes. Es decir, haciendo hablar a las imágenes. En este sentido consideramos importante que este desafío no solo fue para nosotros como practicantes sino también para los/las estudiantes puesto que incorporaron las imágenes como un material que provee información para analizar y debatir sobre Historia”. (E.R. y T.T., 2019).

En segundo lugar, y respecto a las posibilidades que relacionaron al potencial de los materiales para el aprendizaje histórico en estudiantes de secundarios, se destacan expresiones que dan cuenta de los logros que promovieron en sus prácticas intensivas. En particular, aquellos relacionados con situaciones didácticas donde predominó, en estudiantes de secundario, la generación de relaciones de empatía y causalidad históricas, de construcción de relaciones conceptuales propias, de relaciones temporales (en términos de cambios y continuidades), de generación de sentidos sobre situaciones problemáticas del pasado y en relación con el presente, y de inferencias constantes sobre la información contenida en los materiales, entre otras. Estas reflexiones las identificamos en afirmaciones del siguiente tipo:

“(…) considero que fue el trabajo con la pintura de la época el que permitió un análisis más profundo de causas y consecuencias y un acercamiento empático a la



Historia de los hombres y mujeres a través del tiempo”. (A.M.B., 2019)

“(…) Los registros de observación de la clase indican que los y las estudiantes lograron, por medio del texto histórico escolar, construir relaciones causales, empáticas y reflexivas que dan cuenta de la construcción de un conocimiento histórico. Además, las preguntas que realizaron fueron de tipo inferencial, ya que buscaban aproximarse a las causas del conflicto y, de control, porque intentaban validar lo que decían con la docente (Salto, 2017). Por último, es importante destacar que las y los estudiantes pudieron construir respuestas con argumentos sólidos, retomando la información que ofrecía el texto”. (V.T. y T.M., 2019)

“(…) consideramos que los/as estudiantes lograron identificar la alianza iglesia-estado y que esa relación era una alianza de poder. A su vez pudieron vincular este tema con la actualidad y se apreció gran interés, participación y distintas relaciones que lograron hacer, por ejemplo, que aun en la actualidad la Iglesia y el Estado están vinculados bajo relaciones de poder que benefician a ambos. Creemos que hubo un proceso de aprendizaje ya que, en primer lugar, pudieron establecer relaciones de causalidad evidenciando los actores sociales que van adquiriendo poder y, en segundo lugar, establecer relaciones con la actualidad y con proyecciones sobre el futuro”. (E.R y T.T., 2019)

“Fue así que la simulación, en tanto estrategia interactiva, nos ofreció un camino interesante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que ubicó a los y las estudiantes como protagonistas del mismo”. (A.S. y V.E., 2019)

“En nuestra experiencia, las imágenes ofrecieron múltiples ventajas entre las cuales se destacan, la sensibilidad que provocan a los y las estudiantes, la empatía y la identificación personal y brindaron una multiplicidad de reconstrucciones intelectuales, distintas relaciones conceptuales y establecieron semejanzas y diferencias con otros sucesos del pasado-presente que fue fundamental a la hora de construir un saber histórico en nuestra aula”. (R.C. y T.P., 2019)

“(…) el material siempre es confeccionado por el docente. Sea porque este hace un recorte de un material previo, porque lo elabora, o porque lo tensiona y problematiza en clase con una determinada actividad. El material siempre es una oportunidad para poner de manifiesto y para indagar muchas formas de aprendizaje: la comprensión lectora, la capacidad de trazar relaciones entre abstracciones conceptuales y explicaciones y descripciones, la oportunidad para evocar un período a través de sus fuentes primarias, haciendo un uso de la imaginación que permita una empatía con los actores del momento histórico capaz de plantear otros escenarios o salidas posibles, o una forma de hacer concreta la abstracción que supone un concepto. Porque las fuentes primarias permiten ver y palpar la historia poniéndole voz y acción al período estudiado”. (A.A. y D.G.,



2019)

“Entre los aspectos potenciales que puedo detectar con respecto al uso de textos históricos escolares y su lectura en forma colectiva se encuentra la posibilidad de llevar al que lee más allá de la lectura, introducirse en sus interpretaciones y sentidos sobre lo que lee, lo que comprende y lo que no. A su vez, es viable fomentar la socialización de esas interpretaciones, dudas y certezas con el resto del grupo, para así generar la posibilidad de la construcción colectiva de los conocimientos. A través de “desarmar” el texto mediante el análisis con una lectura colectiva accionada según las necesidades de las y los estudiantes, sería posible el uso del contenido que se presenta para favorecer el desarrollo de nuevos conocimientos en función de los propósitos planteados”. (M.T., 2019)

“La lectura personal, la lectura compartida, el acompañamiento intenso, un contenido adecuado y la discusión con lo leído, son potentes para la construcción del conocimiento histórico, siempre y cuando habiliten a los estudiantes involucrarse en el tema, avanzar en sus interpretaciones y elaboren nuevos sentidos vinculados con la problemática histórica”. (M.C., 2019)

En tercer lugar, respecto a las posibilidades que reconocieron en torno a la mejora de la mediación y comunicación del conocimiento histórico, destacan expresiones en las que se pone de relieve la apertura al diálogo con sus estudiantes de secundario como alternativa a “la típica clase monologada” o explicativa, a la problematización compartida de los contenidos que enseñaron, a la promoción de la participación interactiva, a la conceptualización e interpretación, y la focalización en las intenciones de los discursos que pretendían abordar. Asimismo, se trata de expresiones que destacan posibilidades de articular con otros materiales posibles y la búsqueda de la perfección (mejoramiento) en futuras situaciones en la manipulación de los materiales propios. Tanto en la manera de orientar en su aprendizaje histórico al estudiantado de secundario como en aspectos relacionados a la posibilidad de revisión de las propias consignas que les plantearon resolver en sus clases. Algunas de las expresiones de los/las practicantes que dan cuenta de estos aspectos son:

“Nuestra experiencia de práctica, contextualizada en un grupo clase específico, nos marcó que las clases en las que utilizamos imágenes fluyó el diálogo y se dio aprendizaje. Por el contrario, las clases que no recurrimos a este material fueron más explicativas y se vio opacado el diálogo”. (S.R. y T.T., 2019)

“Pudimos corroborar a medida que pasaban las clases, que los contenidos explicados en clases previas al análisis de la imagen; dialogadas y con redes conceptuales, hacían que fuera más enriquecedor el análisis con la imagen dado que los estudiantes poseían más conocimiento para pensar y contextualizar”. (E.R. y T.T., 2019)



“El uso de imágenes en nuestras clases de historia plantearon no solo la participación de los y las estudiantes en la reconstrucción de un saber histórico, sino que rompió con la típica clase monologada, en la que el docente es el sujeto de saber unívoco, cerrado y acrítico”. (R.C. y T.P., 2019)

“Con respecto al trabajo con el texto histórico escolar (...) podemos vislumbrar cuán importante es el trabajo con este material, no solo para problematizar un tema sino también con el fin de vincular su contenido y las posibles preguntas surgidas, con otra clase y con otro tipo de material de enseñanza. Por ejemplo, en nuestra experiencia, la manera en que decidimos transformar el recurso didáctico en un material de enseñanza (pensando en nuestras intencionalidades, el contenido, la estrategia y la consigna con la cual trabajar en el aula) nos permitió construir de forma colectiva, es decir junto a las y los estudiantes, una red que resumió el texto histórico escolar”. (V.T. y T.M., 2019)

“(...) estructuramos al texto en introducción, desarrollo y conclusión; decidimos emplear una dinámica distinta y propusimos en clase la lectura colectiva y en voz alta del escrito (...) se logró una mayor participación de los/as estudiantes (construyendo relaciones causales, empáticas, temporales). Notamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje fue recíproco, generando un ‘ida y vuelta’ de interacción que fue reconstruyendo el proceso histórico que se explicaba en el texto, sintetizando y creando relaciones con el diálogo”. (V.T. y T.M., 2019)

“(..) el juego de simulación (...) Esta dinámica proponía mayor presencia de este estudiantado, donde las acciones asumidas por estos iban a ser relevantes y sus decisiones valoradas en función de las representaciones que debían encarnar. Entendimos así el potencial que tuvo la interpretación en un sentido gadameriano puesto que, “una hermenéutica adecuada debe mostrar en la comprensión misma la realidad de la historia (...). Entender es, esencialmente, un proceso de historia efectual” (Gadamer, 1977, p. 370), lo que nosotras agregamos que, en este proceso, el sujeto que interpreta, se encuentra en una convergencia entre el horizonte de los sujetos históricos y el propio, ya que además de dialogar buscó entenderlos y entenderse a sí mismo en la otredad. En otras palabras, comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección (Morín, 2001) (citado Santisteban, 2009, p. 13)”. (A.S. y V.E., 2019)

“La estudiante logró conceptualizar de manera crítica la influencia de la cultura occidental en nuestro presente por medio del análisis de las imágenes a través de las preguntas. (...) Sin embargo, 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”. (E.R. y T.T., 2019)

“Es mucho más enriquecedor trabajar con las fuentes primarias enfocándonos en aquellas intenciones manifiestas, tratando de develar ¿Cuál era la intención de su autor/a? ¿Cómo era el pensamiento de la época? ¿Cuál es su visión o postura? Y posteriormente, realizar una crítica o problematizar su discurso. Con respecto al modo de abordar las fuentes primarias considerando que el conocimiento es una construcción, por ende, una posible forma de abordar el trabajo es a través del diálogo con nuestros estudiantes. Para ello, la intervención del docente es muy importante a través de una escucha atenta”. (S.S., 2019)

“(…) reflexionar en torno al tipo de consigna que elaboramos para trabajar el texto histórico escolar. La misma, al estar estrechamente vinculada con el sentido del contenido a enseñar, es de tipo global ya que marcamos una direccionalidad respecto a lo que los y las estudiantes deberían puntualizar sobre el texto, en base a la problematización”. (V.T. y T.M., 2019)

“El acceso al texto histórico escolar de manera digital, propició que en la clase los y las estudiantes leyeran e interactuaran con el escrito por medio de sus computadoras y/o celulares (...) Concluimos así que para el grupo clase fue más dinámico utilizar el material de enseñanza a través de la plataforma, ya que permitió un rápido acceso, tanto para quienes habían asistido a la clase como para aquellos/as que habían faltado”. (V.T. y T.M., 2019)

Finalmente, y, en cuarto lugar, también identificamos el reconocimiento de posibilidades relacionadas con las intencionalidades que les orientaron en sus prácticas de enseñanza de la historia situadas. En particular, aquellas posibilidades que les permitieron sus materiales de generar situaciones didácticas en las que se proponía favorecer mejores aproximaciones de estudiantes de secundario a sus intencionalidades iniciales. Y de cómo los materiales propios les permitieron concretar modos posibles de construcción de saberes en función de dichas intencionalidades. Dentro de estas posibilidades, también agrupamos aquellas relacionadas con las tensiones permanentes generadas entre los materiales que elaboraron y sus intenciones. En particular, evaluando permanentemente los modos en que los utilizaron para enseñar a partir de sus intencionalidades profesoraes. En este sentido, destacamos las siguientes expresiones:

“[Para] el armado y ejecución de los juegos, a través de la estrategia de simulación, en el aula con los estudiantes (...) pensamos la importancia de que los y las estudiantes pudieran identificar conceptos y establecer relaciones entre los



mismos, además de identificar los sujetos históricos, comparar determinados acontecimientos, así como también analizar los cambios y continuidades”. (A.S. y V.E., 2019)

“El propósito de las fuentes era que, a través de la lectura propia del período, ellos pudieran ver cómo estos conceptos anteriormente problematizados se ponían en juego en ellas (...) pudimos constatar un aprendizaje del pensamiento histórico como una capacidad para problematizar conceptos y entenderlos en distintos contextos y circunstancias”. (A.A. y D.G., 2019)

“(…) tenía como propósito un abordaje histórico desde el largo plazo, en el que motivar el pensar históricamente estuviera vinculado a conceptualizaciones que dieran cuenta del cambio y continuidad de prácticas económicas y políticas en la Historia Argentina, requiriendo que les estudiantes pudiesen establecer relaciones entre su presente y los casos históricos que se les presentaban”. (H.P., 2019)

“Cuando reflexionamos sobre los alcances de texto histórico escolar pensamos que ha sido muy fructífero su trabajo para las y los estudiantes, ya que han logrado apropiarse del texto y lo han utilizado para preguntarse sobre el conflicto, para construir argumentos, para empatizar y para discutir con sus compañeras y compañeros”. (V.T. y T.M., 2019)

“Considerando que la enseñanza y el aprendizaje es una práctica situada, que desbarata cualquier mecanismo “universal” de aplicación educativa, se torna imprescindible una adecuada selección, en función de nuestras finalidades y producción del texto a compartir. Ni textos largos ni síntesis; teniendo en cuenta la particularidad del grupo clase con el que se trabaja, respetando el tiempo de lectura y aprendizaje de los alumnos; donde el docente se transforme en guía y abastecedor de preguntas interpretativas que confluyan hacia un pensamiento histórico”. (M.C., 2019)

“Hablamos de aproximaciones conceptuales en los términos que lo hace Beatriz Aisenberg (2019), ya que consideramos que el estudiante pudo definir y describir con sus propias palabras los conceptos de: tributación, resistencia y especialización del trabajo. Estas aproximaciones, tal vez no podían haber sido posibles si nosotras no hubiéramos presentado a través de la simulación las distintas maneras que tenía el Estado de Teotihuacán de ejercer un control sobre la producción y también sobre la población”. (A.S. y V.E., 2019)



“A través del análisis de las imágenes buscamos que los/las estudiantes pudieran construir saberes respondiendo a preguntas orientadoras. Y mediante el análisis comparativo poder pensar cambios y continuidades para reflexionar sobre la permanencia de aquellos elementos estudiados hasta la actualidad”. (E.R. y T.T., 2019)

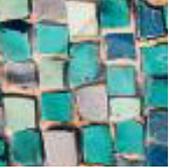
“(…) pudimos dar cuenta de que debemos considerar otros criterios para tomar en cuenta al momento de utilizar las imágenes: Selección de imágenes, preguntas que les hacemos a las imágenes, texto que acompañe las imágenes y contenido que esté reflejado o plasmado en las imágenes. Todos estos aspectos deberían pensarse en torno a lo que queremos que nuestros estudiantes aprendan y que tengan estrecha relación con nuestros propósitos didácticos, es decir, ¿para qué? Para qué queremos que observen, analicen, comparen y relacionen los contenidos. Las finalidades deben estar explícitas, si queremos generar un pensamiento histórico entre los y las estudiantes”. (R.C. y T.P., 2019)

“Leímos las preguntas y las respondimos en forma oral. Las dos primeras se limitaban a la información presente en el texto, mientras que la tercera, que pretendía problematizar el tema de la centralización del poder y la fuerza militar en la organización estatal de un imperio no fue tan fácil de responder para los y las estudiantes, ya que no pude desarmarla o formularla de otra manera, o bien brindar más información para que pudieran comprender a qué se refería la consigna. Me di cuenta de que lo único que hice fue repetir la pregunta varias veces y leerla más despacio como si el problema fuera de dicción, pero no la expliqué. Tampoco recuperé algunas ideas que habían surgido durante la lectura, que les hubieran sido útiles para resolver las consignas y para que comprendieran el sentido del trabajo que estaban realizando”. (M.T., 2019)

“Las categorías que había seleccionado fueron utilizadas al inicio de las clases cuando contextualizaba el material o cuando realizamos una puesta en común en la pizarra con lo abordado. Sin embargo, no fueron tenidas en cuenta al momento de interrogar los materiales”. (S.S., 2019)

Una apuesta para la configuración de prácticas docentes reflexivas en el profesorado en historia

En el marco de los fundamentos desarrollados en el primer apartado de esta ponencia, sostuvimos que los materiales para la enseñanza de la Historia actúan como mediadores de importante presencia en las prácticas docentes. Que los materiales que circulan en las clases de

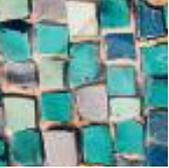


Historia no son neutrales e implican opciones profesoras del orden de lo ético, lo didáctico y lo político pedagógico en relación con el objeto de la disciplina escolar. Y que disponer –a estudiantes de profesorado y en formación inicial– a su elaboración para la enseñanza en sus propias e iniciales prácticas docentes, les implica con un dispositivo formativo que contribuye a visibilizar posibilidades para la construcción colectiva de conocimientos históricos con estudiantes de secundario en contextos singulares. Por lo tanto, a enriquecer sus propias experiencias como practicantes del Profesorado en Historia en el marco de la propuesta de formación que describimos inicialmente y que sostenemos desde nuestro rol de formadores/a de futuros/as profesores/as.

Así, y en tanto dispositivo para su formación como practicantes de profesorado, la elaboración de materiales propios les demanda identificar y reconocer el lugar que ocupan como autores y creadores del objeto disciplinar en sus propias experiencias de prácticas. Ponderando el trabajo intelectual y de construcción metodológica implicado en su práctica de enseñanza, y que les interpela a tomar decisiones del orden que mencionábamos anteriormente. Lo cual asumen desde contextos institucionales complejos, signados por particulares vínculos escolares y por el conocimiento y/o reconocimiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia propia de esa cultura escolar. En un involucramiento que genera reflexiones y tensiones permanentes acerca del sentido de la enseñanza de la Historia a jóvenes que son parte de realidades institucionales concretas. Y ante los cuales asumen maneras de comunicar estratégicamente saberes históricos escolares en formatos particulares y ordenados por actividades concretas y afines a sus propósitos.

En esta línea, los testimonios citados de los/las practicantes, expuestos en el segundo apartado, entendemos que permiten dar cuenta de algunas de estas posibilidades. Las cuales vinculamos e identificamos que reconocen en torno al enriquecimiento de sus representaciones iniciales sobre el cómo enseñar y, en particular, el lugar que ocupan los materiales en ello; al enriquecimiento de las opciones profesoras que se pueden asumir para la mejora del aprendizaje en estudiantes de secundario; al enriquecimiento de posibilidades para la mejora en la comunicación de conocimientos históricos desde y en la propia práctica; y al enriquecimiento de las aproximaciones que pueden realizar entre lo practicado y las intencionalidades que les orientan en la enseñanza de conocimientos históricos. Es decir, y en otros términos, posibilidades que les permiten visibilizar la centralidad de aquellos aspectos implicados en la construcción de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar: qué, para qué y cómo enseñar a quiénes en contextos singulares y casuísticos.

En este horizonte, entendemos que se trata de un dispositivo a modo de **apuesta** que habilita a la configuración de prácticas reflexivas en el Profesorado en Historia en torno al reconocimiento de las posibilidades epistemológicas implicadas en toda práctica docente. Posibilidades que no se reconocen como dadas en sí, sino que se construyen a partir de las ya mencionadas opciones profesoras que se asumen. Aquellas que refieren a saberes específicos a enseñar, a propósitos acotados y realizables, a modos estratégicos y ejercitaciones ad hoc, que pueden favorecer la formación del pensamiento histórico en jóvenes de la escuela secundaria, en línea con lo que han destacado en sus propias reflexiones y testimonios. Y que les involucra con aquella dimensión de **humanidad** vinculada al oficio de enseñar historia, única, singular y transformadora cuando



- 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, pp. 27-42. Cipolletti: UNCo.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia (y alteridad) en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*, pp. 1-18. Rosario: Ed. Homo Sapiens/FLACSO.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*, pp. 1-61. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011). Enseñanzas y prácticas reflexivas. En Edelstein, G. *Formar y formarse en la enseñanza*, Cap. 1. pp. 23-52. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza. En Edelstein, G. *Formar y formarse en la enseñanza*, Cap. 5. pp. 185-208. Buenos Aires: Paidós.