

Dossier

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

TEACHING HOW TO TEACH HISTORY TODAY:
PROBLEMATIZATIONS AND POSSIBLE STAKES FOR A CRITICAL
ANALYSIS OF INITIAL TEACHER TRAINING DEVICES

María Celeste Cerdá

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

mcelestec@hotmail.com

María Noel Mera

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

maria.noel.mera@unc.edu.ar

Andes vol. 35 núm. 1 208 237 2024

Instituto de Investigaciones en Ciencias
Sociales y Humanidades
Argentina

Recepción: 23/11/2023

Aprobación: 10/07/2024

Resumen: Atendiendo a la complejidad que presenta la formación docente inicial y la desafiante tarea que enfrentan quienes enseñan Historia y Ciencias Sociales hoy, este artículo retoma algunos interrogantes apostando a una mirada crítica de los trayectos de educación superior. ¿Cuáles son los saberes/ haceres requeridos en el oficio de enseñar Historia? ¿Qué papel juega la Didáctica entre ellos? ¿Qué vínculo se teje entre los saberes didácticos y los espacios de práctica? ¿Qué profesores en historia son necesarios para el siglo XXI?

Nos proponemos argumentar a favor de la Didáctica de la Historia como disciplina de referencia en la formación docente, desde la convicción de que se trata de un campo privilegiado para abrir la conversación a propósito de algunas problemáticas claves de los recorridos que se siguen para devenir profesores. Tomando como dispositivo de referencia el Profesorado en Historia que ofrece la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, apostamos a una mirada crítica, interrogativa y propositiva.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, *Dispositivos de Formación Docente Inicial, Didáctica de la Historia.*

Abstract: In view of the complexity of initial teacher training and the challenging task facing those who teach History and Social Sciences today, this article takes up a number of questions in order to take a critical look at higher education courses. What is the knowledge/know-how required in the profession of teaching History? What role does Didactics play among them? What link is woven between didactic knowledge and the spaces of practice? Which History teachers are needed for the 21st century?

We intend to argue in favour of Didactics of History as a discipline of reference in teacher training, based on the conviction that it is a privileged field to open the conversation about some key issues in the paths that are followed to become teachers. Taking as a reference device the History Teacher Training offered by the Faculty of Philosophy of the National University of Cordoba, we bet on a critical, questioning and proactive look.

Keywords: *History Teaching, Initial Teacher Training Devices, Didactics of History.*

Algunos interrogantes iniciales para hilvanar reflexiones: a modo de introducción

La problemática de la formación docente inicial atraviesa nuestras preocupaciones como profesoras de práctica e investigadoras en el campo de la Didáctica de la Historia. En este artículo compartimos una serie de interrogantes a partir de los cuales nos proponemos visitar algunas de las notas distintivas de los dispositivos de formación y, en particular, analizar críticamente la situación actual del Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

¿Cuáles son los saberes/haceres requeridos en el oficio de enseñar historia? ¿Qué papel juega la Didáctica entre ellos? ¿Qué vínculo se teje entre los saberes didácticos y los espacios de práctica? ¿Qué profesores en historia para este siglo XXI? Orientadas por estos interrogantes, y a partir de las reflexiones construidas a lo largo del artículo, intentaremos argumentar con claridad nuestra consideración de la Didáctica de la historia como disciplina de referencia en la formación docente.

A partir de estas líneas introductorias, el texto se organiza en tres apartados. En el primero, partimos de una breve reconstrucción de la coyuntura actual para interrogar la formación docente inicial en Historia. Ofrecemos también una síntesis del estado de la cuestión sobre algunos de los principales debates que han tenido lugar Argentina en torno a la formación docente, poniendo énfasis en aquellos interrogantes relacionados con los saberes que prepararían al profesor para el ejercicio de su oficio en el contexto actual, de qué manera se aprenden esos saberes y cuál es su epistemología propia.

En el segundo apartado, presentamos una descripción y análisis de la propuesta formativa del Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. A partir de una breve reconstrucción de los derroteros del Plan de Estudios, damos cuenta de los complejos recorridos que han configurado el diseño curricular actual. Nos proponemos reconocer las tradiciones en la formación docente que subyacen en su configuración y los efectos que habilitan u obturan en el devenir profesores las definiciones sostenidas sobre tres elementos claves: la relación saberes didácticos/saberes disciplinares; la escisión teoría/práctica y el status epistemológico de los saberes escolares. Al final del apartado, compartimos dos estrategias didácticas concretas, que intentan problematizar algunas representaciones que un dispositivo con esas notas distintivas podría contribuir a cristalizar.

Por su parte, en el tercer y último apartado nos situamos en el campo de la Didáctica de la Historia/Ciencias Sociales, recuperando desarrollos que permiten re-pensar las problemáticas bifurcaciones

reconocidas en los dispositivos de formación docente. A partir de allí, ofrecemos algunos caminos para resignificar las nociones de saberes disciplinares/saberes didácticos y teoría/práctica, que permitan pensar nuevos derroteros en la formación del profesorado: incorporar la noción de práctica historiográfica, con el propósito de revisar la falsa imagen de que la enseñanza se practica y la historia se investiga; ampliar la noción de “práctica” a otros espacios, para no situar el aula como único horizonte de intervención del profesorado; por último, discutir las residencias tardías. Para finalizar esta parte del artículo, compartimos una reflexión sobre el lugar central de la Didáctica de la Historia en la formación docente inicial y sus aportes a la subjetivación de los futuros docentes como profesionales reflexivos/transformativos.

En el cierre, presentamos una serie de apuestas para pensar y orientar los recorridos de la formación docente, en un contexto que exige mantener abierta la conversación sobre el oficio docente como algo que tiene que ver con la transmisión, la comunización y la renovación del mundo.

La formación del profesorado en Historia ¿nuevamente en cuestión?

La coyuntura presente actualiza la necesidad de preguntarnos dónde estamos situados hoy con relación a la formación docente, en un contexto en el cual, por un lado, el avance de las nuevas derechas cuestiona fuertemente el valor de sostener la educación pública, gratuita y de calidad, como así también pone en tela de juicio la importancia de valiosas instituciones que contribuyen, desde hace décadas, al desarrollo de conocimiento científico y tecnológico en diferentes campos del saber, instalando en el espacio social discursos privatizadores, que se apartan de la consideración de la educación como derecho para plantearla como servicio y mercancía.

En resonancia con los planteos que acabamos de mencionar, desde el último tercio del siglo, pasado comenzaron a fortalecerse algunos discursos, que Simons y Masschelein^[1] describen como “desescolarizadores radicales” y que cuestionan el papel de la escuela por considerarla anticuada y superflua, en tanto ya no prepararía para las necesidades del mundo en el que viven los estudiantes y del mercado laboral en el que deberían insertarse. Estos discursos se reeditaron tras la pandemia de COVID desatada en 2020, que obligó a los espacios educativos a reinventarse y construir estrategias remotas de enseñanza.

En clara disidencia con estas ideas privatizadoras, mercantilistas y desescolarizadoras, acordamos con los autores al señalar que:

Creemos que es precisamente hoy -en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente- cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace (...) Muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por el antiquísimo temor -e incluso por el odio- a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece 'tiempo libre', que transforma los conocimientos y destrezas en 'bienes comunes', y por lo tanto, tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo, para cambiarlo de un modo impredecible.^[2]

Es este contexto actual complejo donde nuestro oficio de profesores se pone en cuestión, el que tomamos como punto de partida para recuperar interrogantes que nos parecen interesantes, porque habilitan una serie de reflexiones que no tienen la pretensión de dar respuestas acabadas a las preguntas que aquí se plantean, sino de ser leídas como una invitación a mantener abierta una conversación que, desde esas inquietudes, planteamos a propósito de nuestras apuestas para la formación docente inicial de profesores en Historia.

Hace ya casi tres décadas, en el contexto de implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195, María Cristina Davini^[3] -una referente ineludible en el campo de la formación docente en Argentina- planteaba que en los momentos históricos de cambio político y de transformaciones profundas, es muy común que diversos actores sociales tomen la palabra en el espacio público para sentar posición en materia educativa y que, en ese marco, la formación docente vuelva a *estar en cuestión*. Así, la preparación que reciben los estudiantes en las carreras de grado y el perfeccionamiento permanente ganan centralidad en el discurso social cada vez que se diagnostica que la educación está en crisis y que se manifiesta la insatisfacción por los escasos logros de la escuela: el desigual acceso, los alarmantes números de deserción escolar, los malos resultados que muchos estudiantes obtienen en las evaluaciones de contenidos básicos como lectura, escritura y cálculo, entre muchos otros aspectos.

Leer esas coyunturas complejas como oportunidades para detenernos a pensar dónde estamos situados con relación a la formación y el desarrollo de la docencia y qué caminos podríamos tomar para reorientar las acciones que nos parece interesante retomar, nos lleva a apartarnos de aquellos posicionamientos que hacen responsables a los docentes y su formación de las crisis educativas y que asientan todas las expectativas de transformación del sistema en el mejoramiento de esos trayectos de preparación inicial y continua. Coincidimos con Davini^[4] cuando señala que esa sería una mirada, cuanto menos, reduccionista e ingenua de los complejos y multideterminados escenarios educativos y de las formas en las que se va configurando -desde la trayectoria de cada sujeto, inserta a su vez

en tramas de intereses y de pujas entre diferentes proyectos- el oficio docente, que no es una cuestión meramente técnica, sino también política.

Como lo han planteado referentes en el campo,^[5] la reflexión pedagógica y la investigación educativa han tendido a considerar la formación docente como un proceso social^[6] complejo y de larga duración,^[7] al mismo tiempo que demostraron que los ámbitos que tienen impacto formativo en los docentes no se limitan a espacios formales de preparación inicial -universidades y/o institutos-, sino que existen otros momentos que tienen un gran peso en la construcción de las diversas maneras de ejercer el oficio de enseñar: la biografía escolar previa y la socialización profesional en los lugares de trabajo.^[8]

Esto condujo a algunos autores a plantear la formación inicial como una “empresa de bajo impacto”,^[9] indicando que todo lo hecho y/o aprendido en ese período sería olvidado o abandonado durante el ejercicio profesional de la docencia. Aunque es innegable la influencia de los aprendizajes previos -implícitos en las biografías estudiantiles- y la importancia de todo lo que se incorpora en la vida laboral, la difusión acrítica de aquella idea del poco impacto de la formación inicial y de su carácter improductivo y superfluo, generó una desvalorización de esa primera etapa del trayecto formativo que produciría un “riesgoso hiato en la formación”.^[10]

Coincidiendo con Diker y Terigi^[11] cuando proponen sostener el interrogante por la eficacia de la etapa inicial como instancia preparatoria para que los docentes empiecen a enseñar, Davini afirma que es el momento en el cual se generan nada menos que los cimientos de la acción, habilitando el ejercicio de la profesión a partir de la construcción de capacidades, habilidades, saberes y prácticas que no deberían dejarse libradas al conocimiento meramente empírico o a la “prueba y error”:

Antes de decretar que la formación inicial sea de bajo impacto, cabría cuestionarse cómo han sido formados los estudiantes en ese proceso. ¿Los contenidos académicos fueron significativos para las prácticas docentes? ¿Tuvieron integración con las prácticas profesionales? ¿Los docentes transmitieron con sus propias prácticas buenos modelos de enseñanza? ¿Se involucró a los estudiantes en sus aprendizajes y en la autoevaluación de sus dificultades y sus logros? ¿Se trabajó con las representaciones sociales previas sobre la docencia? ¿Hubo un equilibrio entre la reflexión, el estudio, la guía docente y el entrenamiento práctico?^[12]

Estos potentes interrogantes acerca de qué necesitarían saber y saber hacer los docentes de Ciencias Sociales^[13] y cómo han sido preparados, esto es, qué intervenciones formativas facilitarían la construcción de esos saberes, nos interpela especialmente en tanto profesoras-investigadoras a cargo de cátedras de didáctica y de práctica del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Córdoba,

espacios desde los cuales reinventamos año a año, con cada nueva cohorte de estudiantes-practicantes, una apuesta formativa desde la convicción de que es posible -y necesario- enseñar (y aprender) a enseñar, reconociendo que esa tarea conlleva un compromiso que es a la vez pedagógico, político y social.

Quienes nos dedicamos a la formación de formadores debemos asumir esa responsabilidad, y sumar a los anteriores interrogantes que guían la reflexión -sobre los saberes necesarios para el ejercicio de nuestra profesión y acerca de las intervenciones formativas que promoverían su construcción- una tercera pregunta, que acentúa la necesaria relación que sería deseable tejer entre los dispositivos -universitarios, en nuestro caso- de formación docente inicial y el espacio escolar en tanto territorio con lógicas y demandas propias, complejas, dinámicas y específicas según el momento histórico y los diversos contextos sobre los cuales estemos trabajando. Ese diálogo podría partir de un interesante aporte de Andelique^[14] cuando se pregunta qué profesores de historia necesitan hoy las escuelas.

Poner el acento en las necesidades actuales de las escuelas para repensar la formación del profesorado nos permite recentrar la discusión sobre los saberes del oficio docente, reconociendo que no en pocas ocasiones la atención y la escucha de esas demandas, que podrían derivar en diálogos fecundos, se encuentra ausente en las instancias formativas iniciales, lo que produce cierto efecto de aislamiento, distancia o escisión entre los espacios de Educación Superior donde se forman formadores y el sistema para el cual... ¿se los estaría preparando?

Aunque la educación histórica en los diferentes niveles de la escolarización obligatoria en Argentina es un campo ampliamente tematizado,^[15] es bastante frecuente encontrarse con colegas docentes que afirman no sentirse preparados para la desafiante tarea que implica enseñar Historia a niños y jóvenes en el siglo XXI, con estudiantes que no le encuentran sentido al aprendizaje de hechos y procesos que representan como lejanos en el tiempo y el espacio, así como poco significativos para comprender su propio mundo.

Los docentes enfrentamos cotidianamente escenarios complejos y multideterminados, que debemos aprender a interpretar inteligentemente para poder tomar decisiones acordes a cada situación singular, actualizando nuestras alternativas en la inmediatez de nuestras prácticas. De allí que leer el contexto y las necesidades cambiantes de los sujetos escolares en cada momento sea una habilidad clave y un desafío enorme para quienes estamos a cargo de dispositivos de formación docente inicial.

Ante este panorama tan complejo, está claro que los saberes que informan y subyacen a la tarea docente no se limitan a lo estrictamente disciplinar -esto es, lo histórico y lo didáctico en nuestro caso-: es evidente que nadie puede enseñar lo que no sabe, con lo cual, que quien pretende construir propuestas de enseñanza de la

historia debe manejar el contenido y sus formas de transmisión. Pero quien asume esa tarea, se enfrenta a mucho más que eso: desarrolla una labor creativa, artesanal y casuística. Se trata de una construcción metodológica^[16] que articula complejos cruces entre las lógicas propias del contenido y las lógicas de las interacciones, que se dan entre sujetos con diferentes posibilidades de apropiación, siempre situados en contextos particulares donde dichas lógicas se entrecruzan.

Formar y formar-se^[17] en la enseñanza, por tanto, es mucho más que saber el contenido y conocer algunas estrategias para su socialización, y de allí que plantear si se necesita “más historia o más didáctica” nos parezca una manera, cuanto menos, insuficiente de dar la discusión sobre qué forma en la formación del profesorado, porque la sola inclusión de nuevos contenidos que aborden estas cuestiones en las materias “pedagógicas” y afines o la creación o multiplicación de cátedras de didáctica y de práctica no solucionan –o sólo lo hacen parcialmente- algunas de las cuestiones de fondo que entendemos se deben plantear.

Asumimos los dispositivos de formación docente^[18] como entramados complejos que requieren pensarse integralmente, al interior de los cuales se habilitan u obturan determinadas experiencias de subjetivación,^[19] esto es, distintas formas de devenir^[20] docentes de acuerdo a los sentidos que se atribuyen al oficio de enseñar y a cómo esas significaciones imprimen diferentes racionalidades, distintas formas de concebir a los sujetos en formación, diversas maneras de vincular los saberes que los prepararían para las tareas que se les asignen según las finalidades que se les atribuyan, entre otras cuestiones.

¿Apostamos por la didáctica de la historia como la disciplina de referencia para la formación del profesorado? Sí, decididamente, y es intención del presente artículo argumentar en ese sentido, porque entendemos que es un campo privilegiado para abrir la conversación a propósito de dos problemáticas claves de esos recorridos que se siguen para devenir docentes: por un lado, la vinculación o separación entre los dos saberes disciplinares que deberían nutrir los trayectos de formación: los historiográficos y los didácticos; por otro, la relación teoría-práctica en la construcción del oficio de enseñar.

En un contexto que demanda a la historia escolar el desarrollo del pensamiento histórico crítico y la construcción de una ciudadanía democrática y comprometida con la acción social: ¿Cuáles son los saberes/haceres requeridos en el oficio de enseñar historia? ¿Qué papel juega la didáctica entre ellos? ¿Qué vínculo se teje entre los saberes didácticos y los espacios de práctica? ¿Qué profesores en historia se requieren para este siglo XXI?

Tomando como dispositivo de referencia el Profesorado en Historia que ofrece la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante, FFyH y UNC), intentaremos

argumentar en el presente artículo desde nuestro posicionamiento acerca de la didáctica como la disciplina de referencia en la formación docente.

¿Más historia o más pedagogía? ¿Aprender teorizando o haciendo? Reformulando viejos interrogantes para problematizar la propuesta formativa de profesores en Historia de la UNC

La delimitación de las didácticas específicas como campos de producción de conocimientos no ha sido un proceso simple. Parte de esta dificultad se explica por la difícil vinculación que ha mantenido -y mantiene- con otras disciplinas. El tiempo transcurrido desde su surgimiento en la década del '70 del siglo pasado, como resultado de múltiples procesos “disolventes” y de “fragmentación” en el campo de las Ciencias de la Educación y de la didáctica general,^[21] no ha acallado el debate. Las posiciones en torno a la “autonomía” de las didácticas específicas -esto es, un estatus epistemológico propio- ha seguido siendo hasta tiempos recientes objeto de disputas.

En el caso de la Didáctica de la Historia, existen posicionamientos que la señalan como parte de las Ciencias de la Educación y otros que proponen pensarla como una subdisciplina de la Ciencia Histórica. Aunque excede los propósitos del presente artículo, cabe advertir que las respuestas que se den a este debate tienen implicancias no sólo teóricas, sino que también abarcan disputas territoriales en las comunidades académicas.

La institucionalización de la Didáctica Especial^[22] en el profesorado en Historia de la FFyH de la UNC puede darnos indicios acerca de algunos de estos derroteros. Modificando el original de 1986, el Plan de Estudios vigente fue aprobado en 1993, con revisiones de tipo administrativas en 2011 y 2017. Está organizado en un Ciclo Introductorio Común a la Licenciatura y el Profesorado, un Ciclo de Formación y, por último, un Ciclo Formación Profesional.

En el Primer y Segundo Ciclo, encontramos trece asignaturas disciplinares o afines, un Taller de Aplicación, cuatro espacios denominados Conexos y dos Asignaturas Optativas,^[23] un idioma y, para el caso del Profesorado, tres asignaturas pedagógicas/didácticas, todas distribuidas de Primero a Cuarto año. El Ciclo de Formación Profesional, ubicado en el Quinto Año del trayecto, se conforma con dos espacios, el Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia (Anual) y un espacio conexo.

La cátedra de Didáctica Especial (Historia) fue incorporada al Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Historia en el año 2014, como una materia cuatrimestral a ser cursada en el Cuarto Nivel. Anteriormente, formaba parte de la también denominada Didáctica Especial, perteneciente a la Escuela de Ciencias de la Educación, cuyo dictado se encontraba a cargo de pedagogos. En ese espacio, las preocupaciones sobre la enseñanza de la Historia se abordaban en instancias de Trabajos Prácticos, en los cuales se trabajaban contenidos de la disciplina, observación de clases y análisis de

materiales curriculares propios de esta disciplina escolar. Estas instancias estaban a cargo de Profesores en Historia, constituyendo de esta manera una primera aproximación, si se quiere muy breve, a las reflexiones acerca de la enseñanza de dicha disciplina, que ganaban mayor espacio en la instancia de la residencia docente, a cursar en el Quinto Año de la Carrera.

El año 2015 –inicio de su dictado- marca un punto de inflexión en este recorrido. La didáctica específica de la Historia (que no cambia la denominación y continúa llamándose Didáctica Especial) se institucionaliza como espacio de saber autónomo y cambia su dependencia institucional, perteneciendo desde ese momento a la Escuela de Historia. La cátedra se constituye con especialistas en Didáctica de la Historia, mientras que el resto de las materias del Profesorado, incluyendo el Seminario Taller (anual) de Práctica Docente y Residencia continúan dependiendo de la Escuela de Ciencias de la Educación.

Esta bifurcación en los caminos, entre una Didáctica de la Historia con una fuerte pertenencia al campo de las Ciencias de la Educación y otra, cuyos derroteros actuales parecen situarla más próxima a la ciencia histórica, invita a repensar el vínculo que nuestra disciplina mantiene con otros campos de saber, en particular con el llamado Trayecto Formativo -focalizando en la cátedra de Práctica Docente y Residencia- y con las denominadas “materias históricas”, de acuerdo al Plan de Estudios vigente.

Los documentos curriculares que regulan la carrera (Res 60/2011) marcan para el Profesorado en Historia una duración de cinco años, con una carga horaria mínima de 2600 hs. Las materias de “formación docente”, que pertenecen al Área de Profesorado de Ciencias de la Educación son las siguientes: Módulo “Sistema Educativo e Instituciones Escolares”; Módulo “Enseñanza y Currículum”, “Didáctica Especial” y “Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia”, que se cursa en el Quinto Nivel. Las materias históricas -universales, continentales y nacionales- junto a las introductorias, conexas, concurrentes y optativas -en su gran mayoría pertenecientes o afines al campo del saber histórico- suman un total de diecinueve espacios curriculares y se ofrecen tanto en el Profesorado como en la Licenciatura.

De esta breve descripción surgen algunas inquietudes que nos interesa compartir a continuación, y que nos interpelan como docentes a cargo de las cátedras de Didáctica Especial (Historia) y del Seminario Taller “Práctica Docente y Residencia” cuando pensamos que, sobre un total de veintitrés materias, cinco de ellas pertenecen a la “Formación Docente” -tal como se denomina esa Área Plan de Estudios vigente-, el 85% del trayecto de formación de un profesor/a en Historia gira en torno a las materias históricas o afines, por lo que la Licenciatura y el Profesorado en Historia que ofrece la FFyH difieren en muy pocas materias.

¿Qué diferencias existen entre el quehacer profesional de un historiador y el de un profesor en Historia? ¿Cuáles serían las notas distintivas de la formación de profesores en Historia en el siglo XXI? ¿Qué supuestos sobre los contextos de ejercicio de la profesión, sobre el objeto de enseñanza, sobre los sujetos y sus aprendizajes, y sobre las finalidades de la enseñanza subyacen a una propuesta de formación que parece privilegiar los contenidos disciplinares específicos históricos por sobre los saberes pedagógicos y didácticos, a los que se aborda solamente en cuatro asignaturas que aparecen como mojonos aislados respecto del resto del recorrido propuesto? ¿A qué experiencia de subjetivación daría lugar un dispositivo pedagógico como el descrito? Un Profesor en Historia, ¿debería conocer la epistemología del objeto a enseñar o las formas metodológicas en las que se construye el conocimiento histórico en el ámbito académico, que en los planes actuales se reservan solamente para quienes eligen la investigación? Los docentes: ¿pueden pensarse como productores de conocimiento? ¿Sobre qué, en qué campos, de qué maneras?

Como lo plantea Davini^[24] diferentes tradiciones en la formación docente^[25] perviven a través del tiempo en los discursos y las prácticas, aunque las condiciones que les dieron origen hayan cambiado sustancialmente. Podríamos tejer como hipótesis que una propuesta como la descrita respondería a cierta “*tradición académica*”,^[26] según la cual lo esencial en la formación y acción de los docentes es que el sujeto conozca sólidamente la materia que enseñará, mientras que la formación pedagógica se plantearía en términos superficiales, porque una persona con una sólida formación disciplinar podría, casi intuitivamente, construir y orientar formas de enseñanza de esos contenidos, a los que se les reserva en general un lugar de aplicación desde una perspectiva instrumental del saber didáctico: se trataría de saberes que configuran “recetas” para actuar en escenarios prefigurados.

Uno de los desafíos mayores a los que un Plan de Estudios con esa conformación nos enfrenta es la necesidad de problematizar fuertemente con los practicantes/residentes algunas ideas que una propuesta así podría contribuir a cristalizar:

-El supuesto de que conocer una disciplina es condición suficiente -no se pone en duda aquí, claro, que sea absolutamente necesaria- para poder enseñarla. Así, “saber Historia” habilitaría, casi intuitivamente, las posibilidades de transmisión de esa disciplina.

-La idea de que los saberes “teóricos/disciplinares” se enseñan primero, y los “saberes pedagógicos” se enseñan después, como un dispositivo que se superpone sobre la formación disciplinar específica y que se configura como un campo de “aplicación”, como un “conjunto de técnicas”.

- La idea de que los saberes disciplinares son “interesantes por sí mismos” y que “hay que enseñarlo todo en ese orden” (primero la antigüedad, luego el medioevo, luego la historia moderna, y así sucesivamente) para que los estudiantes comprendan los hechos o procesos contemporáneos.
- Que las reflexiones epistemológicas y metodológicas son propiamente del campo de la investigación, y que los profesores no necesitan aprenderlo porque “la enseñanza se practica, no se teoriza”.
- Que “dar una clase” es sinónimo de “exponer un tema”.
- Que la historia que se enseña en la escuela es la misma que se produce en ámbitos académicos, sólo que sintetizada o en una “versión simplificada”.
- La idea de que los/as historiadores/as “producen conocimiento”, y los profesores de historia reproducen “versiones simplificadas” en las aulas.

De las múltiples cuestiones que se derivan de este tipo de organización del trayecto formativo, nos interesa detenernos particularmente en dos problemáticas que podrían hilvanar algunos de los puntos que detallamos en los párrafos anteriores y que se encuentran estrechamente vinculadas: la distancia, en este dispositivo de formación docente inicial, entre los saberes disciplinares históricos y los saberes disciplinares didácticos, que se hace palpable cuando se incluye en la “Formación Docente” únicamente las cuatro materias estrictamente relacionadas con la enseñanza y los espacios escolares; y, en segundo lugar, el lugar que la teoría y la práctica adquieren un diseño como el que describimos. Expondremos algunas reflexiones al respecto en el siguiente apartado, pero queremos concluir éste compartiendo brevemente dos estrategias didácticas que construimos con el propósito de invitar a nuestros estudiantes a reconocer, problematizar y tensionar algunas de estas imágenes que el dispositivo de formación inicial del Profesorado en Historia de la FFyH de la UNC, como planteamos, podría contribuir a cristalizar.

El primero es un ejercicio^[27] que apuesta a recuperar las representaciones sobre el oficio de enseñar construidas por los estudiantes a lo largo de su biografía escolar, partiendo del supuesto de que constituyen esos “fondos de saber”^[28] que tenemos hechos cuerpo y que es importante interrogar cuando comenzamos nuestro recorrido en el espacio de “Práctica Docente y Residencia”.

Inicialmente, a modo de disparador que intenta movilizar procesos de pensamiento, se narra al grupo total el cuento “Cómo funciona la maestra”, de Susanna Mattiangeli. El relato podría considerarse una especie de retrato de las maestras, de cómo son -y cómo eran en el pasado- “por fuera” -esto es, cómo se ven y se veían- y fundamentalmente, qué hay dentro de ellas y cómo actúan: qué saberes, qué actitudes, qué formas de hacer y de relacionarse

permitirían reconocerlas. Como consigna de trabajo, se pide a los estudiantes que escuchen la narración y vayan viendo las imágenes que ilustran el cuento, intentando identificar las dimensiones del oficio docente que permite vislumbrar a partir del cuento.

La segunda parte del ejercicio consiste en un trabajo grupal. A cada equipo se le entrega una cartulina que contiene una silueta vacía, que se referencia como un “cuerpo docente”, en esta idea de que la docencia “encarna” en cada profesor. Inspirados en el título del cuento narrado antes, la consigna es expresar en el afiche elementos que, ubicados en ese cuerpo y sus alrededores, les permitieran responder a la pregunta “¿De qué estamos hechos los profesores de Historia?” ¿Qué forma tenemos? ¿Qué saberes/haceres nos constituyen? ¿Qué tenemos inscrito en nuestros cuerpos? ¿Dónde aprendemos esos saberes/haceres? ¿Con quiénes? ¿Sobre qué nos sostenemos y qué elementos nos rodean?

En el plenario, un estudiante de cada grupo pasa al frente del aula para mostrar su trabajo al resto de sus compañeros y socializar de ese modo las respuestas que construyeron colaborativamente frente a la consigna planteada. Es recurrente ver cómo los estudiantes ubican, generalmente, los saberes históricos en la cabeza de la figura y los saberes didácticos en las manos, como si la Historia fuera “lo que se piensa” y lo pedagógico-didáctico “lo que se hace”; de qué maneras relacionan lo cognitivo con lo afectivo; cómo significan los saberes contextuales que son claves para el ejercicio de nuestro oficio, el impacto que le atribuyen a las biografías escolares en la constitución de sí mismos, entre muchas otras cuestiones que aparecen a partir de esta actividad.

La segunda estrategia intenta tensionar la relación entre la Historia Académica y la Historia Escolar. Se trata de un ejercicio que también planteamos para su resolución grupal, y en el cual les invitamos a que puedan representar gráficamente la relación entre una y otra Historia, iniciando con algunas preguntas que buscan movilizar procesos de pensamiento que potencialmente conduzcan a una discusión en torno a la dimensión epistemológica, didáctica y política del conocimiento histórico escolar y a reconocer estatus epistemológicos diferentes entre una y otra en función de sus finalidades, objetos y materialidades. ¿Existe relación entre la Historia Académica y la Escolar? ¿Cuál sería? ¿Hay una relación de complementariedad? ¿Una se subordina a la otra? ¿Se superponen en alguna medida? ¿Qué notas distintivas permitirían delimitar cada una de ellas?

Generalmente, los estudiantes resuelven gráficamente el ejercicio eligiendo la figura de esferas donde ubican a la Historia Académica y la Escolar. Es interesante analizar en el plenario las relaciones que plantean y que muestran en sus representaciones. Es común que aparezca la Historia Académica situada encima o arriba de la Escolar y con flechas hacia abajo, como si la segunda fuera una derivación lineal de la primera, acompañada a veces de palabras como “bajada” o

“simplificación”; en otras ocasiones las muestran solapadas, como complementarias, o en un mismo nivel como esferas que no entran en contacto. La actividad permite tensionar y problematizar la compleja relación entre esas dos formas de representar el pasado y comenzar a delimitar las notas distintivas del conocimiento histórico escolar.

Ambos ejercicios tienen como finalidad traer a la discusión representaciones que los estudiantes construyen sobre el oficio de enseñar y sobre el objeto de enseñanza a lo largo de sus biografías escolares y en los cuatro años previos de cursado universitario, porque consideramos que es un interesante punto de partida problematizar y tensionar esas imágenes que a veces se presentan poco complejas, simplistas o cristalizadas y que, como hipótesis, podrían derivar de la forma en que se organiza el dispositivo que describimos anteriormente. Verbalizarlas, hacerlas conscientes y poder pensar a partir de ellas puede ser un importante puntapié inicial de las reflexiones a las que se los invita en el recorrido por un Seminario Taller en el cual desarrollan nada menos que su primera experiencia de práctica docente.

El lugar de la Didáctica de la Historia en la formación del profesorado:

¿un puente para superar viejas -y falsas- dicotomías?

Decíamos que una de las disociaciones que nos interpela es aquella que separa la disciplina (histórica) y la profesión (docente), identificada comúnmente con los saberes didácticos, que serían los “específicos” o propios del oficio de enseñar. En este sentido, ha sido común identificar a la didáctica como un “área externa” a la ciencia histórica, que debería buscar en otras disciplinas -fundamentalmente las Ciencias de la Educación- sus conceptos y marcos procedimentales. Desde nuestra perspectiva, resulta indispensable el diálogo constante con el campo de saber histórico, si entendemos que uno de los espacios en los cuales por excelencia se producen significados -normados o no- sobre el pasado es la escuela.^[29]

Este vínculo con la disciplina de referencia se establece a nivel epistemológico, es decir, en un abordaje común acerca de los modos particulares de construcción de los conocimientos y de su relevancia o usos sociales. La escuela, como espacio social particular de construcción y circulación de saberes históricos requerirá –en todo caso- de otros marcos teóricos, pedagógicos, psicológicos y didácticos para abordar su especificidad, pero son solo eso: notas distintivas de los saberes históricos escolares, necesariamente en diálogo con el campo disciplinar de la historiografía. ¿Cómo comprender los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad y el tiempo histórico? ¿De qué manera pueden construirse nociones como contextualización y empatía histórica en la escuela? ¿Qué posibilidades de aproximarnos de forma crítica a las evidencias históricas tenemos en los escenarios de la Educación Básica?

Interrogantes como los planteados darían cuenta de la fuerte inscripción de la didáctica específica en la disciplina histórica, porque requieren -tanto para su formulación como para su posible resolución- de una sólida formación en saberes provenientes de la Didáctica de la Historia y de la Pedagogía. En los procesos de formación de futuros profesores resulta fundamental, entonces, que las llamadas “materias disciplinares”, además de los contenidos históricos específicos, enseñen a “pensar históricamente”,^[30] haciendo a los docentes capaces de significar el pasado dentro de ámbitos específicos.

No son pocas las investigaciones que señalan, en las prácticas docentes universitarias, el fuerte peso de perspectivas academicistas -tradición que caracterizábamos en el apartado anterior- y la recurrencia de metodologías basadas en enseñanzas transmisivas, clases expositivas y discusión bibliográfica como formas predominantes en los trayectos de formación, que dificultarían enormemente la construcción de habilidades relacionadas con el pensar históricamente que, sostenemos, es indispensable en la formación de docentes en Historia hoy. Nuestras propias indagaciones dan cuenta de las dificultades que plantean estudiantes del profesorado en Historia para pensar/diseñar sus propuestas de enseñanza desde perspectivas críticas que superen las formas más tradicionales de la historia escolar. Parte de la posibilidad de superar estas dificultades radica, como sosteníamos, en replantear la relación entre disciplina y profesión, es decir, entre el trayecto de “formación profesional” y el trayecto de “formación histórica”, tendiendo un puente entre ambos.

Requiere también, en estrecho vínculo con lo anterior, poner en discusión el vínculo entre teoría y práctica -que un trayecto formativo como el descripto tendería a disociar-, complejizando la relación entre ambos términos, a partir, en primera instancia, de precisarlos. En efecto, lo primero que resulta fundamental es revisar la propia noción de práctica, que tiende a adquirir, en un dispositivo como el descripto, un sentido restringido. Podríamos sintetizar esta condición bajo la siguiente formulación: la práctica aparece como un saber hacer espacio-temporal acotado, al menos, en dos sentidos. Por un lado, por su ubicación al final del trayecto, en el último año del Profesorado en Historia, como una instancia de “aplicación” de saberes adquiridos previamente y asociada sólo a instancias de intervención en el espacio áulico; por el otro, en su estatus epistemológico, que la identifica con un “saber hacer” y le otorga un lugar secundario con respecto a otros saberes.

Precisar el sentido de los términos “teoría” y “práctica” es importante si se quiere plantear la discusión de modo más fructífero, porque como sostiene Steiman,^[31] el problema del “divorcio” que se plantea se asienta en concepciones muchas veces disímiles respecto a lo que se entiende por práctica y por teoría, más que en cuestiones

relacionadas con el vínculo entre ellas. Dice Gimeno Sacristán al respecto:

Práctica y teoría son, evidentemente, dos comodines del lenguaje, cuya significación dispersa complica bastante la manera de entender relación entre ambos. Esta falta de precisión hace de la relación teoría-práctica un eslogan, una metáfora, una aspiración, un programa difuso, un arma arrojadiza para descalificarse entre unos y otros, para poner en cuestión o para afianzar una determinada división del trabajo.^[32]

Sin pretender una descripción exhaustiva de los derroteros de esta discusión, porque excedería los límites y propósitos del presente artículo, retomamos dos sentidos en los que se han planteado estos términos y fundamentalmente, la relación entre ellos, desde lo expuesto por Carr^[33] y recuperado por Steiman.^[34] El primero es la práctica por oposición a la teoría, donde ésta es concebida como un cuerpo de conocimientos generales y abstractos, que no requiere de contexto y que perdura en el tiempo, mientras que la práctica abarca casos particulares, dependiendo del contexto y siendo contingente en el tiempo. Algo así como “problemas del conocer” (teoría) y “problemas del hacer” (práctica). Esta concepción, sostiene Steiman “se asienta en la falsa idea de que toda práctica es no-teórica y que toda teoría es no-práctica, desconociendo que el práctico que reflexiona sobre su práctica, la teoriza, y que el teórico que reflexiona sobre la inscripción de la teoría en un campo determinado, la hace práctica”.^[35]

El segundo sentido que recupera Carr^[36] se construye por oposición al anterior y sostiene que la práctica depende de la teoría: la práctica supondría una acción sostenida por un conjunto de supuestos, esto es, estaría dirigida por una referencia de teorías que estructuran y orientan las acciones prácticas, planteo cuya debilidad radica en el hecho de que esa teoría de la cual dependería la práctica no sería teoría pura en sentido estricto, sino un conocimiento implícito y tácito, incorporado en el sentido práctico de los sujetos y regido, entonces, por principios diferentes.

Es por esto que tanto Carr^[37] como Steiman^[38] proponen como alternativa superadora de esos otros sentidos la productividad de pensar al “conocer” y al “hacer” articulados como dos formas de actividad humana, dos modos de conocimiento (el teórico y el práctico) en necesaria e inevitable interdependencia: una buena resolución práctica implica no solo saberes técnicos para definir una acción adecuada, sino también la capacidad de reflexionar críticamente sobre los medios y las finalidades desde un sentido ético. La práctica se transforma así no en un campo de aprendizaje y de aplicación de la teoría, sino un campo generador de conocimiento, que, por tanto, requiere de una epistemología propia.

Se visualiza, entonces, la necesidad ensanchar la “práctica”, tejiéndola de manera más compleja con la teoría y reconociendo que

se trata de dos formas de conocimiento humano indisolublemente enlazados si queremos formar docentes capaces de posicionarse como prácticos reflexivos. Dejaremos trazados aquí algunos caminos que podrían contribuir de modo interesante a esa resignificación de las nociones de práctica y teoría y al vínculo entre teoría y práctica como inquietudes para acompañar la marcha de quienes apostamos a revisar constantemente nuestras apuestas/propuestas de formación del profesorado.

Un primer paso en esa complejización del vínculo teoría-práctica podría ser reconsiderar la manera en la que se piensa la enseñanza como una actividad indudablemente práctica (claro está que lo es) y preguntarnos si acaso la Historia no lo es también. Podría resultar interesante incorporar, a la concepción de las “prácticas de la enseñanza” la noción de “práctica historiográfica”, para comenzar a desandar uno de los posibles caminos que han conducido históricamente a la bifurcación entre teoría-práctica, en este esfuerzo analítico por buscar lugares de intersección o encuentro en los trayectos de formación: bajo la premisa -errada, según nuestro criterio- según la cual “la enseñanza se practica y la Historia se investiga”, se ha ido generando un hiato que reduce la enseñanza a un hacer (¿no teorizado?) y la Historia a una teoría (¿sin vinculación con la práctica?).

Un segundo paso en ese recorrido podría ser pensar en nuevos tiempos y espacios para la práctica, no entendido sólo como “sumatoria de más tiempos y espacios de práctica”, aunque resulte indispensable-. Quizás se trate de pensar también desde “otras prácticas”. Recientemente, en Planes de Estudio de la FFyH de la UNC se incorporaron “prácticas extensionistas” o “prácticas profesionales supervisadas” como una modalidad alternativa de Trabajo Final de Licenciatura. Esta experiencia resulta interesante por múltiples motivos, entre los que destacaremos dos: por un lado, al articular la Licenciatura con instancias prácticas; por otro, porque ofrecen nuevos espacios como museos, talleres en la comunidad, clubes, sindicatos para la práctica, que amplían el espacio áulico como único horizonte posible de intervención.

Entre esas “otras prácticas”, es urgente ensanchar este concepto para vincularlo con las prácticas docentes universitarias. En el nivel universitario tienen lugar prácticas de enseñanza que es perentorio revisar “*puesto que, aunque aquí se declama la formación para la reflexión, la observación, la crítica, la investigación, estas mismas prácticas tienden a reproducir la tradición de enseñanza de la historia que se desea revertir*”.^[39]

Un tercer paso en este recorrido para ensanchar el concepto de “práctica” que queremos dejar aquí planteado es la necesidad de discutir las residencias tardías que –como señalábamos al inicio, cuando describíamos brevemente la estructura del Plan de Estudios del Profesorado en Historia de la UNC- incluye un único espacio

específico para la práctica en el último año de la formación, como instancia de síntesis de los recorridos previos, ante lo cual podríamos preguntarnos qué supuestos subyacen a esa localización. Como hipótesis, sostenemos que lo que está presente es una racionalidad técnica según la cual su ubicación al final del trayecto formativo supondría considerar a la práctica como un campo de aplicación de saberes y técnicas aprendidas de antemano, algo así como un acervo teórico que, adquirido previamente, solo restaría aplicar: la práctica como experiencia que se vive para poner en uso el conocimiento teórico. Otros Planes de Estudios de reciente modificación en la FFyH de la UNC, como el del Profesorado en Letras, incluyen en su trayecto formativo espacios para la práctica docente en sus cuatro niveles, configurando un trayecto de práctica desde una lógica muy diferente a la que sostiene un único espacio de intervención al final del recorrido.

Todos estos desplazamientos y pasos en el recorrido hacia la complejización de la relación teoría-práctica resultarían en vano si no se discute en profundidad el estatus epistemológico de “los saberes prácticos”, y es en este punto donde queda claro el valor de la Didáctica de la Historia como disciplina de referencia en la formación del profesorado. Configurados a partir de “falsas divisiones intelectuales del trabajo”, a la enseñanza en tanto “saber práctico” y a la Didáctica –en tanto “saber de la práctica”– se les asigna un lugar secundario o de estatus epistemológico menor, en comparación con los “saberes disciplinares”.

Por cierto, como intentamos aclarar antes, en las prácticas docentes, ambos saberes teóricos y prácticos resultan fundamentales para guiar la acción y también para orientar posibles alternativas, supuesto que sostenemos tanto en el espacio de Didáctica de la Historia como en el Seminario Taller “Práctica Docente y Residencia”. Esta discusión resulta fundamental para posicionar a la Didáctica de la Historia como un espacio posible de cruce de caminos entre teoría-práctica y entre la “formación histórica” y la “formación profesional”. Como toda práctica social, las prácticas de la enseñanza, complejas y multideterminadas, requieren para su abordaje prospectivo y retrospectivo una mirada desde referencias múltiples, entre las cuales los saberes didácticos específicos resultan medulares.

Resulta una obviedad afirmar que el saber histórico –esto es, los conocimientos historiográficos y epistemológicos de la disciplina– es indispensable; pero de ninguna manera es suficiente “saber historia” al momento de pensar qué saberes-haceres deben construir los/las futuros/as profesores en su formación inicial. Tampoco la enseñanza se resuelve en un “saber hacer”, que se aprende en la práctica:

Para que sea posible aprender en la práctica, es necesario que ésta esté presente a lo largo de la formación y que las situaciones sean pensadas como genuinos escenarios de aprendizaje (...) superar la vieja tradición que considera que con

solo “estar” en situaciones de práctica ya se aprende, y construir con fundamento sólido la perspectiva que considera que el aprendizaje de la práctica requiere la reflexión y el análisis sobre las intervenciones realizadas en este tipo de situaciones. ‘Estar’ es mucho más que ‘poner el cuerpo’.^[40]

Es por eso que sostenemos que la didáctica específica ofrece la oportunidad de pensar la historia desde interrogantes, problemas, categorías y metodologías propias de la enseñanza de esta disciplina, tanto en diferentes niveles y espacios educativos formales u otros alternativos, y que por tanto es una disciplina fundamental en la formación de formadores, que nos permite pensar la relación teoría-práctica de manera compleja, apuesta que, como esperamos haber dejado claro antes, encontramos fundamental.



[Adaptación propia de Pagés, Joan (2012: 7)]

Siguiendo a los planteos de Pagés^[41] entre otros autores, entendemos que la didáctica es la columna vertebral de la formación profesional docente; un puente entre distintos tipos de saberes que tienen diferencias, pero también elementos en común. Es urgente revisar aquellos aspectos de los dispositivos de formación inicial que refuerzan representaciones que cristalizan trayectos formativos diferenciados y contribuyen a las escisiones que señalamos anteriormente (disciplina-profesión/teoría-práctica), y la didáctica es una puerta de entrada potente en ese sentido.

En este momento de tránsito de estudiante a profesor/a, resultan fundamentales los aportes de distintos saberes, que “hablan”, producen discursos y prácticas acerca del oficio. Consolidado como campo de conocimiento en las últimas décadas, la didáctica de la

historia constituye uno de esos lenguajes de referencia ineludibles de las prácticas docentes en Historia. ¿Qué tipo de conocimiento es el conocimiento didáctico y qué aporta a la formación de un/a profesional reflexivo/a? Retomando los aportes de A. Camilloni^[42] quien contribuye con su obra a sentar los postulados claves de una epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales -es decir, de las características propias de una teoría del conocimiento didáctico- J. Pagés y A. Santisteban señalan que:

La Didáctica de las Ciencias Sociales es un campo de conocimientos que teoriza la enseñanza de las ciencias sociales. Es decir, que intenta comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprenden contenidos sociales, geográficos e históricos en la práctica (...) Como hemos dicho, la Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa de conocer, analizar y valorar los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los conocimientos escolares para buscar soluciones a los mismos y capacitar a los profesores en activo y a los futuros profesores en una competencia didáctica que les permita actuar en la práctica como profesionales reflexivos y críticos.^[43]

Esta delimitación conceptual es interesante porque nos permite precisar la pretensión de la disciplina didáctica de elaborar conocimientos teórico-prácticos como un rasgo intrínseco, no sólo porque es en esa dimensión donde aparecen la mayor parte de sus temas y preguntas, sino porque es allí donde encuentra, a nuestro parecer, la legitimidad de los saberes que produce. Reivindicamos los principios de una didáctica que, vinculada al ejercicio de la experiencia práctica, la oriente sin prescribir.^[44] Siguiendo a Perrenoud, es fundamental reconocer la diferencia entre un “saber hacer” y un “saber sobre el hacer”, en tanto “una disposición interiorizada, construida, a menudo laboriosamente, que proporciona el control práctico de la acción”.^[45]

En este desplazamiento, la didáctica aporta herramientas teórico-metodológicas para que los profesores y futuros profesores sean capaces de comprender las racionalidades que presiden su práctica, tomen decisiones con relación a qué se enseña y para qué, así como sobre los aprendizajes de sus alumnos y las operaciones que requieren para apropiarse de las lógicas de la disciplina. Y proponer, en caso de que sea necesario, alternativas superadoras. Para ello resulta necesario:

Volver a la capacidad teorizadora que tenga el sujeto de la práctica, porque de eso depende en buena medida la riqueza y tal vez la ‘eficacia’ de la reflexión. En este punto pueden resultar esenciales sus conocimientos históricos, sus apuestas historiográficas (así como sus propias repugnancias —prejuicios— y rechazos en la materia), sus percepciones acerca de la historia, de la enseñanza, del sistema educativo, de las teorías del aprendizaje, de la didáctica —por supuesto—, pero también del psicoanálisis, del marxismo, de la fenomenología, del cristianismo, al mismo tiempo que sus opciones sociales, políticas e ideológicas, entre muchas otras posibles. Estos saberes formales, catalogados como hemos visto en una clave afectiva según la cual cada sujeto cree más en unos que en otros (a pesar de

saberlos a todos, posiblemente por igual) son en buena medida la materia prima de la reflexión.^[46]

Esta posibilidad de articular teoría y práctica a través de la reflexión, habilita lecturas más complejas de la realidad y un control práctico de la acción que permite moverse en escenarios múltiples, atravesados por la historicidad y conflictividad en una práctica que es fundamentalmente política; facilita, también, visualizar y aceptar los desafíos de contextos de cambio cultural, buceando de manera consiente y creativa entre antiguas rutinas y nuevas incertidumbres. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y demás didácticas específicas son claves, entonces, no solo para comprender qué pasa en las aulas cuando se enseña y/o se aprende conocimiento social sino, además, para buscar posibles respuestas y soluciones al oficio de enseñar.

Andelique sostiene al respecto:

La Didáctica de la Historia debe configurarse como un lugar dentro de la carrera que posibilite a los alumnos revisar reflexiva y críticamente los contenidos relacionados con la formación disciplinar específica y profundizar en el plano teórico y metodológico de la formación pedagógica desde la perspectiva del que enseña, lo cual implica formularse nuevos interrogantes, asumir un conjunto de acciones que obligan a desplegar los conocimientos adquiridos, tomar conciencia de la necesidad de una formación permanente, desafiar a la imaginación y creatividad, buscar y construir propuestas alternativas de enseñanza, generar recursos y estrategias metodológicas innovadoras, descentrarse para poder pensar en 'el otro', para orientarlo en sus aprendizajes.^[47]

Se trata de un campo de conocimiento complejo y dinámico, de allí que los problemas objeto de indagación se actualizan al ritmo de los cambios que se producen en el conocimiento disciplinar, las políticas educativas, los currículos y materiales didácticos y, fundamentalmente, en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje situadas. Las indagaciones de este campo pretenden aportar a la formación del profesorado acerca de múltiples dimensiones y desafíos que atraviesan y configuran a la enseñanza de la Historia/Ciencias Sociales. Entre otras líneas de investigación, podemos mencionar las siguientes: Políticas Educativas y Currículum; finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales/Historia; selección, secuenciación y evaluación de contenidos; pensamiento y práctica de los profesores; qué saben y cómo aprenden los alumnos Ciencias Sociales/Historia.

Algunas de las líneas de trabajo más actuales dan cuenta de una agenda de problemas/temáticas emergentes vinculadas a contextos epocales y desafíos actuales que invitan a repensar objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje en pos de la formación de una ciudadanía democrática y crítica: el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica; los problemas sociales relevantes; la literacidad crítica; invisibilizados y discursos del odio

son algunas de las áreas en reciente tematización, que podrían contribuir a la formación de docentes capaces de leer de manera lúcida y crítica el contexto epocal de estas primeras décadas del siglo XXI en el cual desarrollarán el oficio de enseñar Historia.

Entendemos que resulta fundamental incorporar estos conocimientos producidos por la investigación de la Didáctica de la Historia/Ciencias Sociales en la formación docente inicial, en tanto trabajar desde investigaciones empíricas es otra forma posible de superar las disociaciones entre teoría y práctica a través de conocer los modos de construcción del conocimiento didáctico, reconocer problemáticas específicas de la enseñanza del conocimiento histórico y elaborar marcos de actuación alternativos en sus futuras prácticas docentes.

Repensar la formación docente inicial: una apuesta a mantener la moneda en el aire

Como hemos intentado dejar claro en estas páginas, resulta una tarea urgente por parte de las instancias de formación docente inicial y de los formadores de formadores abordar críticamente los dispositivos de formación para deconstruirlos, develar las racionalidades sobre las cuales están montados y considerar qué formas de devenir docentes de la Historia habilitarían, esto es, a qué experiencias de subjetivación estarían dando lugar.

La intención de fondo, retomando lo propuesto por Edelstein^[48], es apostar por una formación en la que los estudiantes sean capaces de revisar los esquemas interiorizados en sus procesos de escolarización, ampliar sus registros y saberes acerca de las escuelas, las aulas y las clases, es decir, prepararlos para “dar razones” y argumentar el por qué y el para qué de sus propuestas, pensándose y asumiéndose como productores de conocimientos acerca de la enseñanza y no como reproductores de saberes que no contribuirían a construir. Favorecer ciertas disposiciones que les permitan asumirse como “*intelectuales transformativos*”^[49], capaces de prácticas reflexivas, que les permitan generar conocimiento desde sus prácticas y para sus prácticas.

Consideramos valioso renovar esa conversación continuamente, desde la convicción de que la tarea que enfrentamos cotidianamente así lo amerita, puesto que quienes se están formando para ejercer el oficio de enseñar se enfrentan a un contexto amplio de cambios culturales, ante los cuales es necesario problematizar las relaciones entre disciplinas escolares y el campo historiográfico y aportar a la formación de docentes capaces de interpelar a las jóvenes generaciones en términos de subjetivación, socialización y formación política.

Como anticipamos, la respuesta a esta problemática no está, exclusivamente, en incorporar más materias pedagógico-didácticas ni en sumar trayectos de la práctica, aunque ambas cuestiones resulten

necesarias. Es indispensable visitar en general la relación formas-contenido en los Planes de Estudios de los Profesorados en Historia y en Ciencias Sociales, para develar qué elementos discursivos/normativos están presentes y qué prácticas proponen según qué concepciones sobre esos saberes prevalecen, intentando recomponer escisiones (teoría-práctica / disciplina-profesión) a partir de la construcción común de un marco referencial teórico de los saberes docentes de un/a profesor/a en Historia como profesional crítico-reflexivo y transformativo.

La tarea de la formación docente inicial, como resulta evidentemente, no puede estar reservada al “trayecto pedagógico” de los “espacios de formación docente”, por lo que es indispensable y urgente repensarla de manera integral, en función del perfil de formación del profesorado ante los desafíos actuales. La clave no estaría, entonces, en preguntarnos si los docentes en formación requieren “más historia o más didáctica”, si les brindamos “más teoría o más práctica”, sino en debatir profundamente cuáles son las racionalidades que subyacen en los dispositivos de formación docente y de qué manera podemos tejer un entramado que tenga por resultado el montaje de dispositivos de formación menos alienantes y más instituyentes, donde se habiliten condiciones para que los sujetos devengan intelectuales críticos y transformativos y en donde podamos acompañarles en la construcción de sus propias maneras de ejercer el oficio de enseñar en su dimensión intelectual, ética y política.

Dice Steinman al respecto:

Teorías y acciones son dos caras de una misma moneda ante lo cual cabría afirmar que el conocimiento teórico y el conocimiento práctico son dos formas de saber necesarias e interdependientes y que la puesta en acto de esos dos tipos de conocimiento es realizada desde la propia racionalidad. Afirmamos que la teoría no es solo teoría (hay teorías prácticas) así como la práctica no es solo acción (hay conocimiento práctico) y también que significar la práctica requiere de un marco de interpretación conceptual (...) El aprendizaje en la práctica no puede deslindarse de la formación de un práctico reflexivo, aquel que es capaz de analizar su práctica, interpelando la racionalidad desde la cual interviene.^[50]

Desafiadas, como planteábamos al principio, por discursos que ponen en tela de juicio el valor de la escuela como cuestión pública y, en ese marco, cuestionan la legitimidad del oficio docente, nos parece urgente, como docentes a cargo de cátedras que integran trayectos de formación inicial del profesorado, recuperar la potencia de aquella idea de resonancia arendtiana^[51] según la cual la educación tiene que ver con la natalidad y con el amor al mundo: con la llegada de lo nuevo y de lo joven, y con la transmisión, la comunización y la renovación del mundo.

Lo que está en juego en la escuela, nos recuerda Larrosa, es nada más y nada menos que impedir que el mundo -común y público, no individual y privado- se deshaga, de la única manera en que esto es

posible: entregándoselo a las nuevas generaciones para que lo conozcan y se animen a imaginar y accionar favoreciendo su renovación. En el aula, los profesores convertimos el mundo en algo interesante, lo presentamos en su pluralidad, y lo “*alargamos hacia el pasado y hacia el futuro*”.^[52] Esa tarea, que parece titánica, no se manifiesta, sin embargo, en eventos extraordinarios, sino que se juega cotidianamente en esos pequeños gestos que como docentes hacemos a diario, y prepararnos para ella es un proceso complejo que exige atención y cuidado.

En una entrevista que concediera durante el 2020, C. Skliar,^[53] al ser consultado acerca de la formación docente y la necesidad de repensarla en el particular contexto pandémico, respondía:

Es un tema delicado, espinoso. Parece que cada tiempo necesita de una transformación de los programas formativos. Siempre se responsabiliza a la falta de formación, a la carencia, como si nunca fuera suficiente, como si siempre hubiera que encerrarnos a formarnos. Está también la maldición de entender a la formación como ‘capacitación’ o ‘actualización’, de sólo revisar las novedades de la disciplina pedagógica. Me parece que es algo mayor, mayúsculo, que excede el campo de la capacitación o actualización. Tiene que ver con una permanente revisión de la propia biografía, y la colectiva. Con ser capaces de entender qué de verdad nos ha enseñado, qué de verdad hemos aprendido en la vida, qué nos ha dado la escuela que todavía sigue en nosotros, qué nos ha quitado, qué tiene sentido y qué lo ha perdido (...) La figura del maestro excede el campo de la escuela. Es siempre aquel o aquella delante del cual podemos hacernos preguntas. No para que las responda, sino para que acompañe su naturaleza y su existencia.

Presentar el mundo a las nuevas generaciones para ponerlo en común, acompañar sus interrogantes, sus búsquedas y sus inquietudes ante él, para que puedan no solamente comprenderlo sino también actuar para reconstruirlo, imaginando alternativas de futuro. Si esa es la tarea que nos toca a quienes elegimos como oficio la docencia, conviene siempre actualizar los interrogantes sobre cómo nos preparamos para llevarla adelante y qué de verdad nos enseña a ser profesores, con quiénes se aprende, dónde, qué saberes nos preparan poder hacernos preguntas sobre nosotros mismos-sobre nuestro oficio, sobre nuestra materia de estudio, sobre nuestras prácticas, sobre los contextos, sobre los vínculos- y para poder escuchar y acompañar, al mismo tiempo, los interrogantes de nuestros estudiantes. Y, ya de modo más específico, pensando en nuestro campo concreto de formación, qué profesores de Historia necesitan nuestros jóvenes en las escuelas hoy, para comprender ese mundo que los maestros “alargamos hacia el pasado y hacia el futuro” para ponerlo en común y entregárselos, reconociendo, entonces, su dimensión temporal.

Notas

- [1] Masschelein, Jan y Simons, Maarten (2014), *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- [2] Masschelein, Jan y Simons, Maarten, 2014, *Ob. Cit.*, p. 12.
- [3] Davini, María Cristina (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- [4] Davini, María Cristina, 1995, *Ob. Cit.*
- [5] Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós; Davini, María Cristina, 1995, *Ob. Cit.*; Davini, María Cristina (2002), “La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas”. En Davini, María Cristina (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires, Papers Editores, pp. 13-37; Davini, María Cristina (2015), *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, Paidós.
- [6] Contreras Domingo, José (1987), “De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza”, *Revista de Educación*, n°282, pp. 203-231; Popkewitz, Thomas (1990), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*, Valencia, Universidad de Valencia.
- [7] Terhart, Ewald (1987), “Formas del saber pedagógico y acción educativa o: ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?”, *Revista de Educación*, n°284, pp. 133-158.
- [8] Davini, María Cristina, 1995, *Ob. Cit.*
- [9] Terhart, Ewald (1987), *Ob. Cit.*; Liston, P, Daniel y Zeichner, Kenneth (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.
- [10] Davini, María Cristina, 2015, *Ob. Cit.*, p. 22.
- [11] Diker, Gabriela y Terigi, Flavia, 1997, *Ob. Cit.*
- [12] Davini, María Cristina, 2015, *Ob. Cit.*, p. 23.
- [13] Pagés Blanch, Joan (2011), “¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras”, *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, n°40, pp. 67-81.
- [14] Andelique, Carlos Marcelo (2011), “La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?”, *Clío & Asociados*, n° 15, pp. 256-269. En línea: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf
- [15] Véanse al respecto, por ejemplo, el reciente y muy interesante trabajo coordinado por dos referentes en el campo, Finocchio, Silvia y González, María Paula (2023), *La Historia en la Escuela*.

Transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario, Buenos Aires, Editorial Biblos; así como también textos previos de ambas autoras, y otros trabajos valiosos de G. De Amézola y L. F. Cerri; G. Funes; M. Jara; V. Salto; M. Coudannes; M. Andelique; V. Pappier por citar solo algunos/as colegas docentes que han investigado escenarios y experiencias de enseñanza de la historia en Argentina y América Latina.

- [16] Se alude aquí a la categoría propuesta por Gloria Edelstein: “La construcción metodológica da cuenta por parte del profesor de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (su historia de desarrollo y principales debates); las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), que remiten a posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos; y, por último, aquellas que aluden a los ámbitos y contextos en las que las dos lógicas mencionadas se entrecruzan. Construcción casuística, singular, por tanto, relativa, que se genera -por parte de maestros y profesores- a diferentes escalas (programa, unidad y clase) por la articulación de macro y micro decisiones respecto a las propuestas de intervención a los fines de la enseñanza”. Edelstein, Gloria (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, pp. 177-178.
- [17] Edelstein, Gloria, 2011, Ob. Cit.
- [18] En este artículo, se entienden estos dispositivos educativos como un “conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos y reglas de acción e interacción) dispuestos de manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada que responde a una demanda social o a necesidades individuales”. En Yurén Camarena, Teresa; Navia Antezana, Cecilia y; Saenger Pedrero, Cony-Brunhilde (coords.) (2005), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México, Ediciones Pomares S.A.
- [19] Se entiende la experiencia, en un sentido foucaultiano, como “la correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación”. En Foucault, Michel (2003). *Historia de la Sexualidad. 2. El uso de los placeres*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, p. 8.
- [20] Cuando se dice “devenir” se hace alusión a una particular manera de comprender la formación docente como experiencia de subjetivación, desde la idea de “llegar a ser “y también a la de “ir siendo”, cambiar o moverse, esto es, ser errante que va tomando ciertas formas a partir de procesos de cambio y resignificación de experiencias que comienzan mucho antes del cursado de la carrera de Profesorado en Historia y que no terminan con el paso por la formación inicial, pero a la cual

estos dispositivos le imprimen algunas marcas y matices relacionados con los supuestos desde los cuales se piensa el oficio de profesores/as, la forma en que se estructura el cursado, los campos de saber a partir de los cuales se organizan, entre otras cuestiones.

- [21] Davini, María Cristina (1996), “Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales”. En Alicia Camilloni, et. al. (Comps), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 41-73.
- [22] En el caso del Profesorado en Historia de la FFyH de la UNC, al incluir a la Didáctica de la Historia en el Plan de Estudios, se opta por la denominación “Didáctica Especial”. Desde nuestra perspectiva –y coincidiendo con los planteos de G. de Amézola -entendemos que la didáctica especial se ocupa de la implementación de aspectos y principios metodológicos de la Didáctica General a la enseñanza de una disciplina, mientras que la Didáctica Específica “pone de relieve los principios didácticos propios y específicos de un ámbito del saber”, por lo que al interior de la Cátedra Didáctica Espacial: Historia, optamos por esta última denominación. Véase al respecto De Amézola, Gonzalo (2008), *Esquizohistoria, La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, p. 129.
- [23] Materias conexas de cursado obligatorio: Antropología Social y Cultural, Sociología, Teoría Política y Economía Política. Se ofrecen diversidad de asignaturas optativas en el ámbito de la Escuela de Historia, la Facultad y la Universidad.
- [24] Davini, María Cristina, 1995, Ob. Cit., p. 20.
- [25] Las tradiciones en la formación docente son definidas por Davini como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”. Según la autora esto explica que, más allá del momento histórico que como matriz las acuñó, sobreviven en el curriculum y en las prácticas, orientando las acciones.
- [26] Davini, María Cristina, 1995, Ob. Cit., p. 29.
- [27] Un análisis de esta estrategia didáctica puede verse en: Mera, María Noel y Ehdad Avaca, Violeta (2023), “La formación de profesorxs de Historia en Córdoba hoy: representaciones y desafíos para re-pensar nuestras prácticas”, *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, n° 37, e0024. En línea: <https://doi.org/10.14409/cya.2023.37.e0024>
- [28] Davini, María Cristina, 1995, Ob. Cit.
- [29] Plá, Sebastián (2005), *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Plaza y Valdés Editores, p. 17.
- [30] Sobre esta polisémica noción, véase, por citar solo un ejemplo, el interesante artículo de Pagés, Joan (2009), “El desarrollo del

pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n° 7, pp. 69-91. En él, se sintetizan con gran claridad algunas de las formas en que se ha definido el pensamiento histórico.

- [31] Steiman, Jorge (2018), *Las prácticas de enseñanza. El análisis desde una Didáctica reflexiva*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- [32] Gimeno Sacristán, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata, p. 33.
- [33] Carr, Wilfred (2002), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- [34] Steinman, José, 2018, Ob. Cit.
- [35] Steinman, José, 2018, Ob. Cit., pp. 65-66.
- [36] Carr, Wilfred, 2002, Ob. Cit.
- [37] Carr, Wilfred, 2002, Ob. Cit.
- [38] Steinman, José, 2018, Ob. Cit.
- [39] Cuesta, Virginia (2019), *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Biblioteca Humanidades; 41). En línea: <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/136>
- [40] Steinman, José, 2018, Ob. Cit., p. 84.
- [41] Pagés, Joan (2012), “La Formación del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la Práctica Reflexiva”, *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n°3, pp. 2-13.
- [42] Camilloni, Alicia (1994), “Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales”. En Beatriz Aisenberg y Silvia Aledroqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, pp. 25-41.
- [43] Pagés, Joan y Santisteban, Antoni (2018), “La Didáctica de las Ciencias Sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni”, *Revista de Educación*, n° 14. 2, pp. 49-50. En línea: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3039/2939
- [44] Algunas de estas tensiones han sido consideradas obstáculos epistemológicos que negarían el carácter de conocimiento científico a esta disciplina. La teoría crítica aporta elementos valiosos para redefinir los supuestos desde los cuales se objetan estos saberes y la resitúa en el campo de las ciencias de lo social tal como lo propone A. Camilloni.
- [45] Perrenoud, Philippe (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Grao de Irif, p. 83.

- [46] Zabala, Ana (2008), “La Investigación Práctica de la Práctica de la Enseñanza”, Clío & Asociados. La Historia enseñada, n° 12, p. 254. En línea: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i12.1653>
- [47] Andelique, Marcelo, 2011, Ob. Cit., p. 261.
- [48] Edelstein, Gloria, 2011, Ob. Cit.
- [49] Giroux, Henry (1990), Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona, Paidós, p. 38.
- [50] Steinman, José, 2018, Ob. Cit., p. 85.
- [51] Arendt, Hannah (1996), “La crisis en la educación”. En Hannah Arendt, Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona, Ediciones Península, pp. 269-301.
- [52] Larrosa, Jorge (2020), El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio, Buenos Aires, Novedades Educativas, p. 155.
- [53] Skliar, Carlos (2020), “Volver a la escuela va a ser complicado por cómo están los chicos y educadores”. Entrevista a Carlos Skliar, por María Daniela Yaccar, Página 12, 29 de junio de 2020. Puede consultarse en: https://www.pagina12.com.ar/275284-carlos-skliar-volver-a-la-escuela-va-a-ser-complicado-por-co?fbclid=IwAR1u9PmzNpb7XwJv-KtfvLekf07pg_wKyirNHYZA0QyD_-rnkJ1-5ViV30c



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12778923008>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

María Celeste Cerdá, María Noel Mera

**ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY:
PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES PARA
UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DISPOSITIVOS DE
FORMACIÓN DOCENTE INICIAL
TEACHING HOW TO TEACH HISTORY TODAY:
PROBLEMATIZATIONS AND POSSIBLE STAKES FOR A
CRITICAL ANALYSIS OF INITIAL TEACHER TRAINING
DEVICES**

Andes

vol. 35, núm. 1, p. 208 - 237, 2024

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y
Humanidades, Argentina

andesportalderrevistas@rectorado.unsa.edu.ar

ISSN: 0327-1676

ISSN-E: 1668-8090