

La formación de profesorxs de Historia en Córdoba hoy: representaciones y desafíos para re-pensar nuestras practices

The training of history teachers in Córdoba today: representations and challenges to re-think our practices

Mera, María Noel; Ehdad Avaca, Violeta

 **María Noel Mera** maria.noel.mera@unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

 **Violeta Ehdad Avaca** violeehdad@gmail.com
Instituto de Educación Superior "Simón Bolívar" y
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Clio & Asociados. La historia enseñada

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 2362-3063

Periodicidad: Semestral

núm. 37, e0024, 2023

clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 29 Agosto 2023

Aprobación: 15 Septiembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1114689003/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2023.37.e0024>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Este trabajo presenta una reflexión inicial en torno a algunos de los desafíos que asumimos en los dos principales espacios de formación de docentes en Historia en la Jurisdicción Córdoba: los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFDs) y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Se retoman como disparadores dos clásicos y potentes interrogantes, a saber: qué forma en la formación docente y, más específicamente, qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales. En este artículo se reconstruirán y contrastarán analíticamente algunas de las principales notas distintivas de los dispositivos de formación docente antes mencionados, para presentar luego una aproximación a los sentidos y representaciones que, acerca de aquellos saberes que darían forma a un/e docente de Historia, manifiestan les estudiantes de la Cohorte 2023 como resultado de una estrategia didáctica trabajada en los dos espacios de Educación Superior mencionados. Esas representaciones pueden leerse como desafíos y provocadores puntos de partida para quienes, cotidianamente, asumimos la tarea de participar en los trayectos de formación de profesores en Historia y Ciencias Sociales acompañando a les estudiantes en la construcción de sus propias maneras de ejercer el oficio de enseñar.

Palabras clave: formación docente inicial, enseñanza, representaciones, prácticas reflexivas.

Abstract: *This paper presents an initial reflection on some of the challenges faced in the two main spaces for teacher training in History in the jurisdiction of Córdoba: the Higher Teacher Training Institutes (Institutos Superiores de Formación Docente - ISFDs) and the National University of Córdoba (UNC). Taking as triggers two classic and powerful questions: what forms in teacher training and, more specifically and what is needed to be known and to know how to do to teach Social Sciences. Some of the main distinctive features of the aforementioned teacher training devices, will be reconstructed and analytically contrasted in order to present an approach to the meanings and representations that the students of Cohort 2023 express about the knowledge that would shape a History teacher. All this is a result of a teaching strategy tried in the two places of Higher Education mentioned above. These representations may be read as challenges and provocative starting points for those of us who, on a daily basis, assume the task of participating in teacher training*

courses in History and Social Sciences, accompanying students in the construction of their own ways of exercising the teaching profession.

Keywords: initial teacher training, teaching, representations, reflective practices.

1. Formación Docente Inicial: una apuesta a problematizar las representaciones sobre el oficio de enseñar^[1]

Desde hace algunas décadas, como lo han planteado referentes en el campo (Diker y Terigi, 1997; Davini 1995, 2002, 2015; entre otros), la reflexión pedagógica y la investigación educativa han tendido a considerar la formación docente como un proceso social (Contreras Domingo, 1987; Popkewitz, 1990), complejo y de larga duración (Terhart, 1987), al mismo tiempo que demostraron que los ámbitos^[2] que tienen impacto formativo en los docentes^[3], no se limitan a los 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 (Davini, 1995).

Esto condujo a algunos autores a plantear la formación inicial como una “empresa de bajo impacto” (Terhart, 1987), al indicar 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, según Davini (2015) produce un “riesgoso hiato en la formación”.

Coincidiendo con Diker y Terigi (1997) cuando proponen sostener el interrogante por la eficacia de la etapa inicial como instancia preparatoria para que los docentes empiecen a enseñar, Davini (2015) 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? (Davini, 2015:23).

Estos interrogantes acerca de qué necesitarían saber y saber hacer los docentes de Ciencias Sociales (Pagés Blanch, 2011) y cómo han sido preparados para eso, esto es, qué intervenciones formativas facilitarían la construcción de esos saberes, nos interpela especialmente en tanto profesoras-investigadoras a cargo de cátedras de práctica de dos diferentes profesorados en Historia en la Jurisdicción

Córdoba^[4], 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.

Un primer paso en ese recorrido, como señala uno de los interrogantes que plantea Davini (2015) es la pregunta por las representaciones^[5] sobre el oficio de enseñar, porque invitar a les estudiantes a verbalizarlas y problematizarlas puede contribuir a desnaturalizarlas. Generalmente, están en la base de nuestras formas de pensar y de actuar, sin que nos hayamos percatado de eso, obturando la posibilidad de modificar los esquemas de acción e impulsándonos hacia la rutinización de las prácticas, además de que suelen ser ideas poco complejas: generan esquemas simplistas, dicotómicos, pobres para el pensamiento y la acción.

Representaciones que entendemos es interesante tensionar en la formación inicial, cuando les sujetos están en esa búsqueda de construir sus propias maneras de ejercer el oficio de enseñar (Larrosa, 2018, 2019), que se inscriben en sus cuerpos tempranamente:

Las maneras del profesor están encarnadas en su cuerpo, son una cuestión de tono, de acento y de estilo (...) Y el estilo no es el enunciado, sino el modo de enunciación (otra vez las maneras), el modo preciso en que una voz y una prosa son capaces de determinar el ámbito de lo problemático, de lo que da que pensar. (Larrosa, 2019:120)

Para recuperar esas representaciones encarnadas en cuerpos concretos, es que propusimos en esos dos espacios diferentes de formación de profesores en Historia, un ejercicio que permitiera traerlas a la clase para tensionarlas, problematizarlas y comenzar a pensar colectivamente las complejidades de enseñar -y aprender- a enseñar Historia hoy. El resultado de ese ejercicio es lo que compartiremos en este artículo, para invitar a una conversación a propósito de la desafiante tarea que asumimos cotidianamente les docentes a cargo de cátedras de práctica en los trayectos de profesorado.

La intención de fondo, retomando lo propuesto por Edelstein (2011), es apostar por una formación en la que les 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” (Giroux, 1990:38), capaces de prácticas reflexivas, que les permitan generar conocimiento desde sus prácticas para sus prácticas.

2. Dispositivos de formación de Profesores en Historia en la Jurisdicción Córdoba: los desafíos de enseñar a enseñar.

En la Jurisdicción Córdoba, los Institutos Superiores de Formación Docente (en adelante, ISFDs) y la Facultad de Filosofía y Humanidades (en adelante, FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante, UNC), constituyen los principales espacios de formación de profesorxs en Historia. En cada uno de ellos, se despliega un dispositivo de formación^[6] docente inicial diferente,

al interior del cual se combinan estrategias didácticas que pretenden alcanzar determinadas finalidades, favoreciendo ciertas experiencias de subjetivación a partir de las cuales les estudiantes devienen^[7] profesorxs en Historia.

Una mirada general a la configuración actual del Plan de Estudios del Profesorado en Historia de la FFyH de la UNC^[8], que está orientado, según se aclara, a la docencia de Nivel Secundario y Terciario, puede darnos pistas para pensar algunos desafíos derivados de la forma que adopta el dispositivo de formación inicial vigente.

Puede visualizarse un trayecto organizado a partir de un Curso de Nivelación y cinco niveles. El primero, denominado “Ciclo Básico”, es común a la Licenciatura y el Profesorado, siendo los otros cuatro específicos para cada una de las Carreras que ofrece la Escuela de Historia: en el caso de quienes eligen ser profesorxs, se denomina “Ciclo de Formación Específica y Docente”. No obstante, si se lee con detenimiento, la mayor parte de las materias propuestas coinciden, nuevamente, en esos niveles supuestamente específicos, tal como lo hacen en el Primer Año de la formación: Historia de la Edad Media, Historia Moderna, Historia Americana I y II, Historia Argentina I y II, Historia Contemporánea, Historia Contemporánea de Asia y África, Geografía Humana.

Así, la Licenciatura y el Profesorado en Historia difieren en muy pocas materias: quienes eligen la primera, cursan un seminario de “Metodología de la Investigación Histórica” y la asignatura “Epistemología de la Historia”, mientras que quienes optan por la docencia, cursan un módulo denominado “Sistemas Educativos e Instituciones Escolares”, en Segundo Año; “Currículum y Enseñanza”, en Tercer Año y, en el Cuarto Nivel, “Didáctica de la Historia”, para llegar al Quinto y último año de la Carrera con el cursado del Seminario Taller “Práctica Docente y Residencia” de modalidad anual, que constituye de esta manera, la única instancia de inserción prolongada en instituciones del sistema educativo.

Esta rápida mirada a la composición del Plan de Estudios del Profesorado en Historia, habilita varios interrogantes entre los que interesa destacar: qué relación se estaría proponiendo entre los diferentes campos de saber que formarían un docente de Historia, esto es, lo disciplinar (Histórico) y lo pedagógico didáctico; cómo se piensa el binomio teoría-práctica; y, por último, qué lugar se le asigna al campo de las prácticas y la desafiante tarea que asumimos quienes sostenemos cotidianamente ese único espacio curricular de práctica y residencia, cuya ubicación al final del trayecto formativo del profesorado le da a la materia un carácter integrador y de síntesis de desarrollos teórico-conceptuales abordados a lo largo de la Carrera, tanto del campo disciplinar específico como de los campos pedagógico y didáctico e implica un conjunto complejo de acciones.

Todo el recorrido se resignifica en esta instancia, en función del que constituye el principal desafío de esta última parte: acompañar a les residentes/practicantes en el proceso de construir las propias maneras de ejercer el oficio de enseñar Historia y cierta disposición analítica, reflexiva y crítica sobre esas prácticas, asumiendo la docencia en su triple dimensión intelectual, ética y política.

Por su parte, y para reconocer las notas distintivas del Profesorado de Educación Secundaria en Historia de los ISFDs de Córdoba, debemos analizar en un primer momento lo propuesto normativamente en el Diseño Curricular (2018)^[9], ya que es a partir de esta normativa, construida en vínculo directo

con los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007)^[10] que se determina su estructura curricular. En este sentido, se entiende a los Diseños Curriculares jurisdiccionales como “un marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo” (2007:26) dando lugar a la flexibilidad y dinamismo en los procesos de aprendizaje, así como también la inclusión de los contextos regionales y locales donde se desarrollan las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje.

En la estructura básica de organización y secuenciación del conocimiento socialmente válido para la formación inicial, se establecen tres campos básicos de conocimiento: el campo de la Formación General, el campo de la Formación Específica y el campo de la Formación en la Práctica Profesional. Estos campos tendrán diferente peso relativo según la jurisdicción, pero deberán integrarse y articularse de forma progresiva entre sí, teniendo como eje de articulación al campo de la práctica profesional.

El campo de la Formación General refiere a conocimientos vinculados a la comprensión y el análisis de la cultura, los marcos conceptuales, el tiempo y contexto histórico donde se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta las particularidades jurisdiccionales (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, 2007). En el caso del diseño curricular de Córdoba para la formación de Profesores de Secundaria en Historia, se incluyen unidades curriculares como Pedagogía, Psicología, Didáctica General, Filosofía y Psicología en la Educación, Historia y Política de la Educación Argentina, entre otras.

En lo referente al campo de la Formación Específica, sus finalidades formativas están dirigidas al estudio de la disciplina de cada uno de los profesorados, donde están incluidos los saberes propiamente disciplinares, didácticos y las tecnologías educativas particulares. A su vez se incluyen las características y necesidades de los estudiantes individual y colectivamente en relación directa con el nivel educativo para el cual se forma (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, 2007). En nuestro caso a analizar, las unidades curriculares están centradas en el objeto y la didáctica de la enseñanza de la Historia. Algunas de las unidades curriculares que lo conforman son: Introducción a la Historia, Historiografía, Historia Mundial (I, II, III y IV), Historia de América (I, II, III), Historia Argentina (I y II), Didáctica de la Historia (I y II), Sujetos del Aprendizaje, Historia de Córdoba, etc.

Por último, el objetivo formativo del campo de la Formación en la Práctica Profesional está orientado a la integración de saberes, la aprendizaje de las capacidades de actuación como docentes y la incorporación en distintos niveles socio-educativos (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, 2007), en este sentido incluye cuatro unidades curriculares denominadas práctica docente (una para cada año de duración de la carrera) con diferentes ejes de integración que atienden a diferentes escalas de realización de la tarea docente: Práctica I: Escuelas, contextos y prácticas educativas, Práctica II: Escuelas, historias documentadas y cotidianidad, Práctica III: el aula espacio del aprender y del enseñar, y la Práctica Docente IV y Residencia.

Hasta aquí, entonces, una síntesis de lo prescripto en cada uno de los espacios de formación docente analizados. Utilizaremos ahora esta división en campos formativos como dimensiones para establecer una comparación entre la

estructura curricular de los Profesorados de Historia de los ISFDs y el Plan de Estudios del profesorado de Historia de la FFyH de la UNC y el espacio que tiene allí cada una de esas áreas, que podría representarse gráficamente de la siguiente manera^[11]:

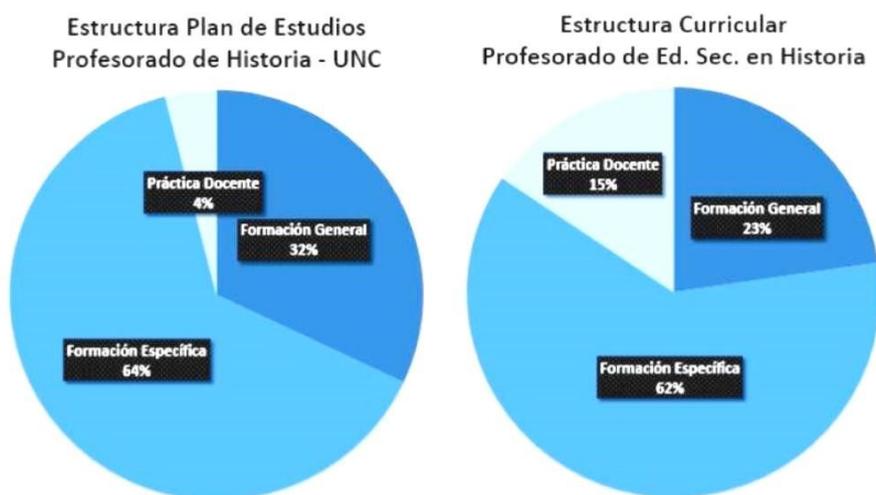


Figura 1

Como puede verse, en la propuesta formativa de los ISFDs se visualiza, en términos prescriptivos, una mayor integración en el campo de la formación específica entre saberes disciplinares -históricos- y saberes relacionados con lo pedagógico didáctico, mientras que en el campo de la formación específica de la FFyH de la UNC hay un predominio muy claro del contenido historiográfico, apareciendo lo didáctico-pedagógico solamente en cuatro espacios curriculares que parecen “pincelar” el recorrido formativo como una especie de dispositivo sobreimpuesto al propiamente disciplinar en determinados momentos.

Por otro lado, en el caso de los ISFDs, hay una apuesta por acompañar todo el trayecto formativo con espacios relacionados a la práctica (I, II, III y IV), con aproximaciones crecientes a la escuela, primero, y al aula, después; en el dispositivo universitario descrito, ese espacio de la práctica aparece recién al final, en el último año del Profesorado en Historia, constituyendo la única instancia de inserción prolongada en instituciones de residencia.

Por último, en esta acotada contrastación, no es menor el grado que se obtiene luego de cada recorrido: los ISFDs otorgan el título de “Profesor/a en Educación Secundaria en Historia” mientras que en la FFyH de la UNC egresan como “Profesores en Historia”: el peso de la especificidad en la formación para la educación o la “enseñanza” de es mucho más claro en los Institutos que en la Universidad, donde las notas distintivas que diferenciarían a unx Profesorx de unx Licenciadx son muy pocas, según lo propuesto a nivel prescriptivo.

3. Dispositivos y experiencias: ¿De qué estamos hechos los profesores? Un ejercicio para problematizar las representaciones sobre el oficio de enseñar

Para recuperar las representaciones sobre el oficio de enseñar, partiendo de los supuestos enunciados en la introducción, esto es, que esas representaciones

constituyen una especie de “fondo de saber”, recuperando la expresión de Davini (1995) y que encarnan en cuerpos concretos, porque como sostiene Larrosa (2019:120) “un profesor no es más que una respuesta posible, concreta, singular, encarnada y siempre abierta, siempre provisional, siempre problemática a la pregunta ¿qué es ser profesor?”, se planteó un ejercicio que se secuenció en dos partes.

En un primer momento, y a modo de disparador que intentó movilizar procesos de pensamiento, se narró al grupo total el cuento “Cómo funciona la maestra”, de Susanna Mattiangeli (2016). 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 pidió a los estudiantes que escuchen la narración y vayan viendo las imágenes y que, a medida que avanzaba, prestaran especial atención y tomaran nota de las dimensiones del oficio docente que podrían identificarse a partir del cuento.

Como resultado de ese ejercicio y del plenario que se propuso tanto en la FFyH de la UNC como en el IES “Simón Bolívar”, cuando se terminó de narrar el cuento, los estudiantes-practicantes comentaron cuestiones que muestran mayormente coincidencias: en primer lugar, que las maestras “ponen el cuerpo” y que actúan en un contexto particular -el aula- la cual se referencia como un lugar donde el tiempo y el espacio adquieren forma de organización muy precisas; mencionaron también que cada docente tiene sus prácticas, sus maneras de hacer, plurales y diversas, que cambian a través del tiempo y que se manifiestan en un “lenguaje” o “discurso” que es particular y que se modifica según el contenido a enseñar y que sólo encuentra sentido en el espacio áulico; también destacaron que las maestras están “hechas/habitadas de saberes y emociones”; que ejercen su oficio poniendo en juego materialidades, como tizas, pizarrón, carpetas, libros, entre muchas otras; y que se construyen a partir de los vínculos que tejen con sus estudiantes. Entonces: un cuerpo, unos saberes, una voz y una forma de decir, unas maneras de hacer, unas herramientas y un espacio-tiempo donde todo eso cobra sentido y se despliega en el vínculo -afectivo- con sus estudiantes.

La segunda parte del ejercicio consistió en un trabajo grupal. A cada grupo se le entregó una cartulina que contenía una silueta vacía, que se referenció como un “cuerpo docente” -en esta idea de que la docencia “encarna” en cada profesorx-. Inspirados en el título del cuento narrado antes, la consigna fue 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: qué forma tenemos, qué saberes nos serían propios y dónde los aprendemos.

En el plenario, cada grupo pasó al frente del aula para mostrar su trabajo al resto de sus compañeros/as y socializar de ese modo las respuestas que construyeron colaborativamente frente a la consigna planteada.

En el plenario realizado con los estudiantes-practicantes de la FFyH de la UNC, si tuviéramos que sistematizar descriptivamente las dimensiones recurrentes, podemos decir que:

- Se identifican, en primer lugar, lo que se denominan “saberes” y “conocimientos”, entre los cuales se referencian de manera diferenciada

- los mencionados como “académicos”, “disciplinarios”, “teóricos” o “históricos” de otros, identificados como “pedagógicos” y “didácticos”.
- Los primeros saberes se localizan, en todos los casos, en la cabeza de la silueta, y de alguna manera, son el “cerebro” de ese cuerpo, mientras que los segundos están ubicados sólo en dos casos en la cabeza, y en otros afiches se localizan en las manos, en el torso o en algún lugar exterior a la figura humana.
 - Un tercer grupo de saberes se relaciona con la dimensión contextual áulica, mencionado con términos relacionados con “manejar/ administrar u organizar el tiempo y el espacio escolar”, que se representa gráficamente en algunos casos dibujando relojes en las muñecas o junto a la silueta; también aparecen la idea de “mantener el control” y “disciplinar los cuerpos”.
 - Se menciona reiteradamente unas habilidades que podrían denominarse “sociales”: “paciencia”, “humor”, “compromiso”, “responsabilidad”, “tolerancia”, “escucha”, “sensibilidad”, “flexibilidad”, “capacidad de adaptación” o “improvisación”. Un grupo dibuja en este sentido un aro de “hula hula” en la cintura de la silueta y al ser consultados, referenciaron que, de alguna manera, el oficio docente implica “tener cintura” para moverse y resolver situaciones imprevistas que pueden darse cotidianamente en el aula.
 - Aparece también la dimensión afectiva: términos como “empatía”, “vínculos”, “emociones” y “pasión” darían cuenta de ese aspecto que los estudiantes localizan en el pecho de la silueta, e incluso algunos grupos lo representan gráficamente con la forma de un corazón.
 - Los “haceres”, las “prácticas” o las “acciones” que, según lo expresado por algunos grupos, formaría parte constitutiva de los docentes, se representan gráficamente aparte de los saberes. “Saber” por un lado; “hacer”, por otro.
 - Algunos grupos dibujaron ojos en el rostro de la silueta, y refirieron al sentido de la vista, asociándolo a ciertas “maneras de ver”, “maneras de mirar” y, en uno de los equipos, a la necesidad de que los docentes tengamos un “ojo clínico”, que definieron relacionándolo con la “agudeza en la mirada”
 - También se resalta en el rostro la boca, que aparece dibujada y acompañada de textos como “palabras”, “lenguaje”, “oralidad/oratoria” y “voz”. Uno de los grupos dibujó también las orejas y colocó la palabra “escucha”, presente también en otras cartulinas. Esto aproxima el acto educativo a una acción comunicativa, de hablar y escuchar, de dialogar.
 - Rodeando la silueta, o en sus manos, aparecen en general materialidades propias del oficio: pizarra, tiza, libros, cuadernos, música, videos, documentos y soportes digitales.
 - Otra recurrencia es la presencia en las piernas y los pies de términos como “presencia”, “firmeza”, “saber posicionarse en el aula” y “proyectarse”. Habría cierta forma de habitar el aula que sería propia del oficio de enseñar.
 - Un solo equipo alude a las condiciones materiales que serían indispensables para la docencia, y señala: “condiciones dignas”; “espacios

adecuados”; “acceso a servicios básicos”; “acceso a capacitación” y “acompañamiento institucional”

- Para finalizar, rodeando la silueta, aparecen expresiones como “experiencia previa”, “biografía escolar” e “instituciones de educación superior”, “universidad” y “terciarios”, que se referencian como fuentes donde se construyen esos saberes que cada grupo plasmó en la silueta como propios de los docentes.

Sistematizando ahora los resultados de las producciones de les estudiantes-practicantes, en este caso del IES “Simón Bolívar”, podemos identificar sintéticamente:

- El reconocimiento de los “saberes pedagógicos-didácticos” orientados, en todas las producciones, a la “reflexión” y la “creatividad”, ubicadas generalmente en el interior de la cabeza y, en un caso, en vínculo con los brazos, entendidas como herramientas que les docentes deberíamos poseer. A su vez, se vinculan estos Haceres/Prácticas/Acciones con una búsqueda creativa en relación directa con la práctica docente cotidiana.
- En lo referente a los Saberes/Conocimientos, existe una marcada tendencia a ubicarlos en la cabeza, e identificarlos como conocimientos teóricos y específicos de la disciplina histórica, pero a su vez reconociendo al pensamiento crítico como parte de ese conjunto de saberes que conforman el “cuerpo” docente.
- A su vez, uno de los grupos ubicó también estos saberes en los brazos, reconociéndolos como herramientas “teóricas” vinculadas con las herramientas “prácticas” y, dentro de su trayectoria académica, ubicada en las piernas, el “soporte” de ese cuerpo docente, junto con sus experiencias personales y prácticas.
- Las experiencias previas también formaron parte central en sus producciones, vinculadas principalmente a sus trayectorias escolares y académicas, su biografía escolar y sus representaciones, entendidas como construcciones sociales.
- Las ubicaciones que tienen estas experiencias son diversas: un grupo las ubicó en las piernas; otras por fuera del dibujo y a su vez dentro de la cabeza; y el último grupo las ubicó en el torso y los brazos, vinculando las biografías escolares y su tensión con la trayectoria académica.
- La experiencia en sus producciones también se encuentra vinculada a los contextos donde se han desarrollado y a su vez donde se desarrollarán sus prácticas. En todos los trabajos se observa la presencia del “contexto”, representado en los márgenes del cuerpo, tanto fuera como dentro del mismo, unido por flechas y se plantea la necesidad de reconocerlo y comprenderlo.
- Identificamos que, a diferencia de les estudiantes-practicantes universitarios, en lo referente a las “Materialidades del oficio/Herramientas”, no adquieren relevancia y apenas son nominadas algunas herramientas “para la práctica” y ubicadas en accesorios por fuera del cuerpo, como un cinturón o una mochila. Uno de los grupos incorpora las “herramientas digitales” y el aula virtual en el cinturón de herramientas de les docentes.

Con relación a los saberes propios del oficio docente, está claro, como surge también en las nubes de palabras que aquí residen, arriesgamos como interpretación, la principal diferencia entre lxs sujetxs docentes que cada dispositivo contribuye a construir. Les estudiantes-practicantes de la universidad destacan lo disciplinar -histórico- sobre lo pedagógico, además de presentarse de manera escindida unos y otros. Los primeros los ubican mayormente en la cabeza/cerebro de la silueta, mientras que los otros se ubican en las manos o por fuera del cuerpo.

Nos preguntamos sobre este punto: ¿Qué relación hay entre lo histórico y lo didáctico en el proceso de formación docente inicial universitario? ¿De qué manera se vincularían esos dos campos? ¿Puede leerse como el impacto de esa separación que se manifiesta en el Plan de Estudios, entre lo disciplinar (que claramente predomina en la apuesta formativa universitaria) y lo pedagógico, que aparece como un dispositivo que se sobreimprime sobre el disciplinar y que efectivamente escinde, en la formación del profesorado, lo histórico de lo didáctico?

Otros interrogantes tienen que ver con la localización de los saberes en la silueta: ¿Qué relación tejen los estudiantes universitarios entre teoría y práctica cuando el único espacio de inserción prolongada en instituciones de residencia se da al final del recorrido formativo? ¿Podemos advertir cierta jerarquización, entre lo disciplinar y lo didáctico? ¿La historia “se piensa”, es “cerebral” y la didáctica “se ejecuta”, ubicándose en las manos de la silueta? ¿El hacer se piensa, se teoriza?

Como vemos, entre los estudiantes-practicantes del IES “Simón Bolívar”, sus intervenciones plasmadas en las cartulinas dan cuenta de una mayor integración entre lo disciplinar y lo pedagógico-didáctico. Si revisamos sus Planes de Estudio, podemos preguntarnos: ¿Es esa mayor articulación entre los campos y la presencia de cuatro espacios de práctica lo que favorece esa mirada menos disociada entre los saberes que conformarían a los docentes? En esa misma dirección: ¿Es ese trayecto de prácticas lo que permite una mirada menos instrumental de lo didáctico a la que manifiestan los estudiantes de la universidad? ¿Se teoriza el hacer? ¿Se piensa prospectivamente? ¿O en retrospectiva? ¿Qué relación hay entre pensar y hacer cuando un docente diseña una “construcción metodológica” (Edelstein, 2011), cuando desde diferentes supuestos apuesta a un conjunto de decisiones que despliega mediante sus acciones en el aula intentando promover para los estudiantes oportunidades de aprendizaje?

Si tomamos un tercer grupo de saberes, relacionados tanto con lo contextual (manejo del tiempo áulico, por ejemplo) y con ciertas habilidades que los docentes desplegaríamos cotidianamente y en la inmediatez de nuestras prácticas, como la empatía o la capacidad de adaptación, podemos preguntarnos: ¿Dónde se aprenden esos saberes? ¿Se pueden enseñar, es decir, son codificables a los fines de su transmisión? ¿Se aprenden haciendo?

En ambos grupos de estudiantes-practicantes aparece esa dimensión afectiva a la que haría referencia el dibujar un corazón, y sobre ella nos preguntamos: ¿Qué relaciones se tejen en un aula donde se enseña Historia entre el sentir y el pensar? ¿Qué papel juega la emoción y la cognición en el enseñar y el aprender Ciencias Sociales?

Sobre lo que se colocó en el rostro de las siluetas, algunos interrogantes sobre los ojos, la boca y las orejas que se incluyeron y lo que representan

podrían formularse de la siguiente manera: ¿Qué mirada sería propia de un docente? ¿Qué deberíamos poder ver en el aula para el ejercicio de nuestro oficio? ¿Cómo opera allí esto de “mirar” y “ser mirados” por los estudiantes? ¿De qué modos ciertas formas de mirar-se/nos y reconocer-se/nos pueden jugar un papel importante en el mundo escolar? ¿Dónde aprendemos los docentes a nombrar el mundo? ¿Qué caracteriza nuestro lenguaje como enseñantes de la historia? ¿Qué distancia hay entre el mundo de la vida cotidiana y el de la ciencia? ¿Qué significa tomar la palabra en una situación de autoridad?

Por último, nos interesa preguntarnos por algunos de esos ámbitos que aparecen como espacios donde aprenderíamos esos saberes que nos habilitan a la docencia: las biografías escolares referenciadas como experiencias previas y los dispositivos de formación inicial. No aparecen aún los ámbitos de socialización profesional, claro, porque estos estudiantes aún no están insertos (excepto en muy pocos casos) en espacios laborales como docentes. ¿Qué diferencias habría entre los distintos ámbitos donde abreviarían nuestros saberes? ¿Qué aporta cada uno? ¿Qué vínculos podemos tejer entre ellos? ¿Qué tipo de saber es ese que se origina como producto de nuestro paso por el sistema educativo? ¿Qué resignificaciones puede hacer de aquella experiencia desde los aportes del trayecto de profesorado? ¿Qué diferencia habrá entre ser estudiante y ser docente?

Como anticipamos en los párrafos iniciales, cada una de las representaciones que surgieron a partir del ejercicio propuesto en estos espacios de formación inicial pueden leerse como desafíos y cada interrogante como un provocador punto de partida para quienes, cotidianamente, asumimos la tarea de participar en los trayectos de prácticas de los profesorados, acompañando a los estudiantes-practicantes en la construcción de sus propias maneras de ejercer el oficio de enseñar.

Consideramos también que renovar y multiplicar los espacios de encuentro y diálogo entre las diferentes instituciones de educación superior es indispensable y muy valioso, porque permite repensar los dispositivos de formación críticamente y proponer alternativas que permitan el logro de esa apuesta de fondo que expresamos en la introducción, esto es, contribuir a la formación de un profesorado capaz de dar razones (Edelstein, 2011), desde la convicción de que la tarea que enfrentamos cotidianamente así lo amerita, recuperando una idea de resonancia arendtiana (Arendt, 2016): renovar el mundo en común de la única manera en que esto es posible, a saber, entregándoselo a los jóvenes -en tanto nueva generación- para su transformación.

Bibliografía.

- Arendt, H. (2016). La crisis en la educación, en Arendt, H. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política* (pp. 269-301). Península.
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza, *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M.C. (2002). La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas, en Davini, M. C. (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.

- Dirección General de Educación Superior (2018). *Diseño Curricular. Profesorado de Educación Secundaria en Historia*. Córdoba.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Larrosa, J y Rechia, K. (2018). *P. de Profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Candaya.
- Mattiangeli, S. (2016). *Cómo funciona la maestra*. Calibroscoپیo.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Pagés Blanch, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 40, 67-81.
- Popkewitz, T. (1990). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Universidad de Valencia.
- Terhart, E. (1987). Formas del saber pedagógico y acción educativa o: ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 284, 133-158.
- Yurén Camarena, M. T., Navia Antezana, C. y Saenger Pedrero, C. (coords.) (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Pomares.

Notas

[1]Este artículo fue presentado como ponencia en las *XIX Jornadas Nacionales y VIII Internacionales de Enseñanza de la Historia*, organizadas por la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN), junto con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Profesorado de Historia del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, y desarrolladas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre el 14 y el 16 de septiembre de 2023.

[2]Entendemos por ámbitos de formación, como lo plantea Davini (1995:79), aquellos “ambientes de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socio-profesionales”

[3]Utilizaremos lenguaje inclusivo, principalmente la ‘e’, a modo de integrar a todos los géneros que no formen parte del esquema binario hegemónico, partiendo de la importancia que posee el lenguaje al momento de producir y reproducir conocimiento, así también como reflejo del cómo entendemos la sociedad y nos posicionamos ante ella.

[4]Esos espacios son el *Seminario Taller Práctica Docente y Residencia (Área Historia)*, del Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y *Práctica III: el aula espacio del aprender y del enseñar*, del Profesorado en Educación Secundaria en Historia del Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar, ambos localizados en la ciudad de Córdoba.

[5]Se retoma la clásica definición de Moscovici (1979) según la cual “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”.

[6]En este artículo, se entienden los 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” (Yurén Camarena y otros, 2005).

[7] 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.

[8] La estructura del Plan de Estudios vigente para el Profesorado en Historia puede consultarse en el siguiente link, que conduce al Blog de la Escuela de Historia de la FFyH, UNC: <https://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escueladehistoria/>

[9] Disponible en https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Plan_de_Estudio_Prof_de_Educacion_Secundaria_Historia_2018.PDF

[10] Disponibles en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000882.pdf>

[11] Los gráficos de torta son de elaboración propia.

[12] Las nubes de palabras son de elaboración propia, a partir de las recurrencias manifestadas por los estudiantes en cada una de las instituciones tomadas como dispositivos de referencia, a las que se hizo alusión antes.