

Diálogos reflexivos sobre la formación del profesor y la construcción de conciencia histórica. Un estudio de caso.

Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra.

Cita:

Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra (2015). *Diálogos reflexivos sobre la formación del profesor y la construcción de conciencia histórica. Un estudio de caso. Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*,.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/11>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pnbt/6Vq>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Diálogos reflexivos sobre la formación del profesor y la construcción de conciencia histórica.

Un estudio de caso.

Mariela A. Coudannes Aguirre
Universidad Nacional del Litoral

Resumen.

El presente artículo expone resultados de un estudio de caso sobre la formación del profesorado en relación con el desarrollo de la conciencia histórica, es decir, la capacidad personal de entender la historicidad del presente y de proyectarse a sí mismo en el futuro. Se describen y analizan las entrevistas realizadas a tres alumnas avanzadas que dialogaron reflexivamente sobre las experiencias que generan las primeras prácticas docentes. Se comparan los distintos puntos de vista sobre su biografía y formación, las expectativas sobre el ejercicio de la profesión, sus valoraciones sobre la relación teoría - práctica en general y, en particular, sobre la posibilidad de darle un sentido a la enseñanza de la historia, los obstáculos para la construcción de la conciencia histórica en la escuela, entre otros temas.

Palabras claves: Formación inicial; Profesores de historia; Conciencia histórica

Abstract.

This paper presents the results of a case study on teacher education in relation to the development of historical consciousness, that is, the personal ability to understand the historicity of the present and to project itself into the future. It describes and analyzes the interviews with three advanced students who spoke thoughtfully about the experiences that generate the first teaching practices. Finally, it compares the different views on their biography and training, expectations regarding the professional work, their assessments of the relationship theory - practice in general and in particular on the possibility of giving meaning to teaching history, obstacles to the construction of historical consciousness in school, among others.

Keywords: Initial teacher education; History teachers; Historical consciousness

Introducción.

El presente trabajo se desprende de una tesis doctoral desarrollada en la Universidad Autónoma de Barcelona sobre la construcción de conciencia histórica en la formación de profesores en Argentina.¹ Se originó a partir de la observación por parte de quien escribe, coordinadora de las prácticas finales de futuros docentes de historia, de las dificultades que tienen para darle sentido a lo que enseñan en la escuela y por captar el interés de sus estudiantes. Como se apuntó en una publicación anterior (Coudannes Aguirre, 2014a), la investigación se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias (en adelante FHuC) de la Universidad Nacional del Litoral, emplazada en la ciudad de Santa Fe. En ésta persiste una organización curricular en la que las instancias de práctica se ubican al final de la carrera siguiendo el modelo deductivo y aplicacionista de la mayoría de los Profesorados del país (Pogré y Krichesky, 2005).

De acuerdo con varias sugerencias teórico metodológicas se optó por indagar etnográficamente el punto de vista de los estudiantes sobre su formación inicial (su aporte como una etapa educativa decisiva, pero no necesariamente la más importante en la elaboración de concepciones sobre la historia), y todo aquello que consideraran hubiera tenido una influencia en sus experiencias, tales como opiniones o actitudes de familiares, compañeros y profesores, la adhesión a ciertas ideologías y sus posturas frente a las jerarquías sociales, la construcción de representaciones vinculadas a los discursos de los medios de comunicación, la participación en movimientos sociales, así como aspectos más cotidianos de la vida en diferentes tiempos y espacios (Pagès, 1997, 2000; Guimarães 2012). No sólo se trataba de identificar la epistemología de la disciplina que ha intervenido en la formación de sus perspectivas sino también de racionalizar el propio sistema de creencias y comprender sus limitaciones. En este marco el concepto de reflexión es fundamental. En 1987, Lee Shulman (2005) la definía como el análisis retrospectivo de los procesos ocurridos, el volver a escenificar y experimentar emociones, evocar dificultades y logros, contrastarlos con los objetivos iniciales a los efectos de lograr una “nueva comprensión”. La situación de insatisfacción con la propia práctica provocaría procesos reflexivos que conmueven la propia identidad, posibilitando soluciones creativas. Para Ana Zavala no se trataría solamente de pensar, racionalizar, poner en palabras o comprender, sino de provocar una conversación “con uno mismo” pero también “con uno como era antes, con sus miedos, sus ideales, sus fantasmas, sus ilusiones, sus innegociables”, “con sus autoridades, es decir, sus maestros, sus líderes, sus modelos”, también “fantasear”, “crear mundos posibles, imaginarios” (Zavala, 2008: 254). Más concretamente, puede considerarse a la reflexión un acto comunicativo e interactivo, pero a la vez

¹ “La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso”, dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch.

expresión de autonomía, que se realiza “en y sobre la acción”. Es necesario preparar a los futuros profesores para analizar las situaciones que se les presenten en todas sus dimensiones y para adoptar las estrategias más convenientes en función de los distintos grupos de estudiantes a los cuales tienen la responsabilidad de enseñar. La posibilidad de reflexionar está unida al desarrollo de la capacidad de innovar y de colaborar con otros (Pagès, 2012).

En relación con el estudio de caso, se planteó el objetivo de indagar en profundidad qué hacen los estudiantes del profesorado en situaciones “reales” para dotar de sentido a su trabajo (si es que lo hacen), cómo y a partir de qué aspectos establecen relaciones entre distintos tiempos históricos, y no menor, qué aprendizajes realizan para ser capaces luego de propiciar la misma construcción en sus alumnos.

Los futuros profesores y la conciencia histórica.

La experiencia de más de quince años de trabajo en las cátedras de Didáctica de la Historia y Práctica Docente de la FHuC permitiría afirmar que, como en otras universidades, no hay suficiente debate interno acerca de un tema tan relevante, tampoco intercambios entre los departamentos disciplinar y pedagógico. La construcción de la conciencia histórica no recibiría mayor atención por parte de los docentes formadores y ello tendría consecuencias sobre cómo los alumnos y las alumnas se ven a sí mismos, analizan sus contextos y realizan propuestas de enseñanza concretas. Algunos colegas de la carrera tienden a ver la escuela como un espacio de reproducción de rutinas, vacío de conocimiento, en el que nada se puede cambiar porque su rol principal ha pasado a ser la contención y asistencia social a los sectores más desfavorecidos de la población. Es importante entonces conocer qué reflexiones hacen sobre la conciencia histórica los que finalmente apuestan por la docencia y qué decisiones toman para propiciarla en sus estudiantes de secundaria. El seguimiento de lo que los alumnos hacen en la escuela secundaria devuelve la imagen de una institución que no entusiasma y que pocas veces enseña. Es fácil constatar la continuidad de los mecanismos que buscan mantener el modelo de educación decimonónica, los imaginarios que la sustentan, y los comportamientos esperables.

En contrapartida, se entiende que la conciencia histórica define el posicionamiento de los individuos frente al pasado, el presente y el futuro como parte de una temporalidad histórica compleja. Su construcción responde a un fenómeno social amplio que no se restringe a la educación formal. La “academia” y la escuela compiten con otros relatos del pasado, incluso de sentido común, que se pueden mostrar igual o más eficaces para cumplir funciones de orientación (Seixas, 2004). Para Rüsen, uno de los primeros en introducir el concepto en la educación alemana, la conciencia histórica es un fenómeno que emerge del encuentro del pensamiento histórico científico con un pensamiento histórico

general que las personas aplican a su vida cotidiana, un conjunto de operaciones mentales cognitivas y emocionales que utilizan el recuerdo del pasado (Rüsen, 2007). La conciencia histórica permite advertir que las sociedades se transforman e involucra la capacidad de pensar históricamente frente a nociones del sentido común como, por ejemplo, la ilusión de que “todo es nuevo” o que “la historia siempre se repite”, entendiendo que en el pasado los hombres siempre tuvieron opciones por lo que el mañana no está predeterminado (Héry, 2009). Los medios de comunicación instalan imágenes sobre el futuro que raramente se discuten en la escuela, desaprovechando el potencial de predisposición a la acción colectiva que en alguna medida tienen los alumnos. Más definiciones conceptuales pueden encontrarse en Coudannes Aguirre (2014b).

A poco de comenzar la indagación con un grupo de estudiantes avanzados, se pudo advertir que sabían poco acerca de qué trata la conciencia histórica, a veces admitieron que no sabían definirla y en otras ocasiones sus palabras entraron en contradicción con los relatos que se les pidió narrar. En general, reconocieron limitaciones y dificultades, y lo relacionaron con la falta de oportunidades para reflexionar sobre los mismos durante el cursado de la carrera. También mostraron inclinación por pensar que la historia sirve para comprender críticamente el pasado y el presente, pero fueron más pesimistas respecto de su utilidad para proyectar el futuro. Es posible que esta idea tenga relación con otra, ya mencionada, referida a que la situación del sistema educativo argentino y los problemas sociales que lo atraviesan no pueden modificarse o solucionarse.

Estudio de caso y análisis de entrevistas.

En el año 2012 se realizó el seguimiento de tres alumnas (designadas aquí con las iniciales “G”, “M” y “A”) de la carrera de Profesorado de Historia. Las entrevistadas fueron seleccionadas teniendo en cuenta diversas edades, experiencias de vida, compromisos militantes, distintos grados de avance en relación con el ejercicio de la profesión y procedencias geográficas diferentes. A y G no superaban los veinticinco años en tanto que C ya había pasado los treinta. Esta última también contaba con participación en movimientos sociales (que no la tienen las otras dos) y un posgrado en curso. Las entrevistas fueron realizadas en una instancia posterior a las prácticas, que fueron supervisadas personalmente por quien escribe. Otro criterio de selección fue que reunían trayectorias diferentes: A y C todavía no egresaban, pero una de ellas había logrado insertarse en la escuela secundaria con un título previo de Licenciada en Historia. G se encontraba transitando el primer año de su desempeño como profesora.

Como sugiere Reis (2012), la producción de este tipo de material para la investigación provoca el entrecruzamiento de narrativas de los que dialogan y reflexionan juntos. No se reduce a una

metodología para la recolección y el análisis de datos, es también una actividad subjetiva que involucra afectos, sentimientos y trayectorias, y permite entender mejor las causas, intenciones y objetivos de las acciones humanas, pero también sus contextos. Las narrativas sobre el recorrido profesional ayudan a que los profesores tengan una actitud de crítica permanente, tomen conciencia de lo que no saben, y sientan motivación para modificar sus prácticas. Se pueden dar de distintas maneras pero en la realidad se mezclan; de las que menciona el autor, las más significativas en esta ocasión son las de crítica social, de práctica reflexiva, de trayecto, de esperanza y liberación.

A continuación se comparan los distintos puntos de vista de las entrevistadas sobre su biografía y formación, las razones íntimas que las llevan a realizar determinados recortes en el aula, sus reflexiones críticas sobre la relación teórica – práctica (y sobre lo que han podido realizar en sus primeras prácticas), las aspiraciones asociadas al ejercicio de la profesión que han comenzado a transitar, sus apreciaciones sobre la posibilidad de darle un sentido a la enseñanza de la historia y los obstáculos que perciben en la construcción de la conciencia histórica, entre otros temas.

La relación de la formación disciplinar y pedagógica con la posibilidad de reflexionar sobre las vinculaciones pasado – presente.

En relación con este aspecto surgieron dos cuestiones muy claras, por un lado todas las entrevistadas reconocieron en alguna medida los aportes teóricos a su formación, pues sin ellos les habría resultado imposible cuestionarse muchos aspectos de su realidad. Por otro lado, todas criticaron la ausencia de problematización de la relación pasado – presente durante la carrera, o que sería más bien excepcional. Las fuentes externas de las principales inquietudes de C, por ejemplo, fueron el trabajo en una ONG educativa y su interés por la educación popular. En relación con la posibilidad de debatir sobre la actualidad se les preguntó cuáles asignaturas de la carrera habían propiciado ese tipo de actividad intelectual y por qué creían que los profesores lo hacían. La respuesta fue muy similar a otros testimonios:

“[La preocupación del profesor A. por el presente está relacionado] con su marxismo, con su militancia, que ahí A. en eso sí tiene mucha sensibilidad (...) bueno porque es un tipo al que le interesa mucho la política, entonces sí. Sus referencias en clase y también traer cuestiones de la política de la década del ochenta, de la década del noventa, o de la actualidad e ir haciendo las conexiones.”

Como en otros aspectos, esta practicante le otorgó una gran importancia al posicionamiento historiográfico y político desde el cual se llevan a cabo las relaciones pasado – presente (cuando se realizan de manera sistemática). La opinión de G fue coincidente sobre este aspecto.

“Sin duda que la formación me marcó a mí y me marca a la hora de planear mis clases, pero sin duda voy más allá de eso porque cómo me dieron a mí determinados acontecimientos o procesos dentro de la facultad no me gustó. Entonces yo no los reproduciría en la misma línea en un aula, además de obviamente que son otros alumnos, otro contexto y todo lo demás. Sino que tiene que ver también con eso, con decisiones de por qué quiero dar clase yo, cuáles son estas posturas epistemológicas. Una adhiere a determinadas corrientes dentro de lo que es la historia, si va a decidir hacer historia política, historia social, historia económica, en qué va a hacer foco, o en determinados períodos, qué aspectos le parecen más importantes. Y también me parece importante, sí, de nuevo, esto de la postura política, entendiéndola de manera mucho más amplia que una política partidaria.”

Las opiniones de G sobre la formación inicial criticaron principalmente la reproducción de las clases expositivas y la reducción de la enseñanza —en la mayoría de las asignaturas— al mero estudio de lo que ya pasó:

“... por ahí una no sabe cómo hacer dinámica una clase. Y capaz que hay gente a la que nunca le gusta hacer dinámica una clase. (...) es cuestión de una formación, que uno aprendió así y tiende a repetir eso. (...) La formación trabaja historia en el pasado, lo que pasa hoy no sé... «si querés leelo en el diario y si no te enteraste...», si hacés algo o no con ese presente a nadie le importa. «Vos vení y estudiame qué pasó de 1810 a 1820, rendí un examen y decime qué pasó ahí», y nada más. Y sí, en muy pocas clases contada con los dedos de la mano me acuerdo que hayan hablado algo que pasó en el presente. (...)

Me acuerdo que una vez A. habló de cuando fue el conflicto del campo, de eso, pero de las dos horas habrá hablado quince minutos. Y que en realidad después nos pasó un texto que él había escrito analizando el conflicto pero más de eso nada y no me acuerdo de otro más. (...)

América Latina sí... ¿qué fue? [G piensa] Fue lo de... no me va a salir el de Ecuador... ¿de Correa? El intento de golpe a Correa. Ellos dieron toda una media clase, habrá sido, también tuvimos lo de la muerte de Kirchner. Así que fue bastante movida esa cátedra. Sí, esa fue la única (...) Se trabaja muy poco de la actualidad, pocas vinculaciones.”

También lamentó que los esfuerzos por recibirse rápidamente le habían quitado tiempo para involucrarse en los asuntos de su ciudad o practicar una actitud más comprometida:

“leer el diario (...) salir a la calle y ver qué es lo que pasa, ser más activo en lo social. Eso lo pensaba yo justamente en estos días ¿no?, que la universidad fue el tiempo donde menos actué afuera. Iba de la facultad a mi casa y de mi casa a la facultad, o estudiaba en algún lado, estudiaba e iba a rendir. Fue la época en la que tengo menos conciencia de qué fue lo que pasó.

Por ahí tengo mucha más conciencia de lo que pasó en la secundaria, tenía más tiempo libre, concurría a distintos lugares y entonces, uno, tenía más conciencia de lo que pasaba, más que nada en la ciudad que es lo más inmediato que uno tiene. Cosas así.”

En función de las respuestas se puede pensar que una de las fuentes de la construcción de la conciencia histórica estaría ubicada en las fronteras de la institución universitaria con la sociedad, no dentro pero tampoco totalmente fuera (donde la posibilidad de cuestionar el sentido común es menor), sino en el contraste de realidades, en el espacio de tensión entre lo que se supone que la formación otorga pero a la vez quita (la posibilidad inmediata de llevar a cabo sus postulados). Sin la dolorosa constatación de la brecha existente entre teorías y prácticas no se abre el espacio para pensar qué opciones de cambio existen.

La transmisión de experiencias.

A y C otorgaron un gran reconocimiento a sus vivencias previas y a las experiencias de la socialización familiar, intergeneracional. La primera de ellas dijo que la carrera le había servido para terminar de comprenderlas y, además, poder enseñar con conocimiento de causa (no es lo mismo hablar de un tema y además haberlo vivido); le otorgó mayor importancia a los últimos diez años:

“... me pongo a pensar en las cosas que han pasado treinta años atrás, todo lo que tenía que ver con la dictadura y demás, que yo no lo viví. Pero cuando empezás a ver de 2000 para acá decís bueno, esto yo sí lo viví, puedo contarle desde mi lugar más personal, entonces como que también yo trato de decir «bueno, esto tengo que grabármelo en la cabeza», sobre todo las imágenes o lo que se decía porque es algo que después el día de mañana al dar clase yo tengo herramientas que son propias, no es que me lo contaron, de alguna forma lo viví, entonces en ese sentido tomo más conciencia, trato de ir recopilando un montón de cosas que en algún momento después me van a servir, que antes no lo hacía. (...) Estoy como más atenta, digo que tengo que abrir un poco más y tratar de entender y no quedarme únicamente con lo que veo sino entender, comprender o complejizarlo. En ese sentido sí, estoy más alerta. (...) yo creo que las experiencias de uno están también para poder transmitirles a los otros”.

Si bien C comenzó afirmando que la transmisión intergeneracional está rota, logró recuperar ejemplos concretos de que ello no sería totalmente así. Ello sería más frecuente en los grupos de clase media donde es mayor también la expectativa y la capacidad de proyectarse al futuro.

“me parece que en un momento, no sé cuándo, quizás con toda nuestra formación en sociales que tuvo el país hubo falta de traspaso, de legado, desde la oralidad ¿no?, de contar a las generaciones más jóvenes vivencias. En algún momento para mí eso se cortó. (...)”

... la cuestión contemporánea de lo fugaz, de lo líquido que habla Bauman, de las que antes eran estructuras y hoy están más desestructuradas, todo eso evidentemente y después algo que no sé bien qué es tiene que haber pasado en relación específicamente a Argentina, que además esta cosa de no poder explicarlo, no manejarla bien, no implica desinterés, implica no saber. Pero en varias cosas. En ver películas... porque más allá de la historiografía otras cuestiones que podrían ayudar a entender cierta cuestión o hacer una mención a ese proceso a través de una película tampoco están. Porque una a veces va tirando cierta cosa para ver si hay masa crítica o si alguien puede relacionarla con una película o un libro, lo que fuera, y tampoco está eso. Como que no hay empatías generacionales. (...)

Vos sabés que yo me acuerdo mucho cuando hice la práctica (...), esa experiencia, que A. muchas veces hizo referencia a lo que le decía el abuelo, mucho el relato, la construcción desde la clase media. Que el abuelo le decía cómo era en el peronismo, que el abuelo le decía que con esfuerzo había que salir, que había que ayudar, muchas cosas. Él y otros más, y ahí sí había un relato de alguien, un relato ocasional, no con la historiografía pero evidentemente son como sogas hacia atrás que permiten ir sosteniendo (...)

(...) muy fuerte en mi vida. Mi tía, y después mi mamá. Una vez que vino [el ex presidente Raúl] Alfonsín ella me llevó, todas esas cosas que -una es muy chica- no entiende mucho. Lo que te quiero decir que son mojones que después una puede hablar como más adulta quizás porque ha estado en situaciones (...) Cuando una es niña que no entiende nada, a mí me parece que opera en mi deseo de estudiar historia poder ponerle carnadura a esas cosas que para mí no tenían sentido. La cuestión de entender, de preocupación.”

G por otra parte se mostró renuente a valorar cualquier experiencia familiar o colectiva, por el contrario manifestó que más importante para ella fue la conciencia crítica construida a partir de la confrontación de las distintas realidades con sus gustos y deseos políticos:

“no tiene mucho que ver eso. Siempre fue más bien ver cosas en la realidad que decía «no, esto no me gusta», esas fueron siempre mis posturas políticas. Pensar que hay realidades sociales que no me gustan, hay realidades universitarias que no me gustan, realidades de la escuela que no me gustan, realidades de cómo se trata a los adolescentes, realidades de los adolescentes que no me gustan. Me parece que es eso lo que quiero cambiar... no sé, de afuera lo que veo... que como hay un montón de cosas que hay que cambiar entonces me parece... por ahí, sí, desde la facultad se ayuda a dar un marco teórico a esto de buscar el cambio social, que los agentes tenemos que ser actores para el cambio social si en realidad lo queremos y para darle el tinte

que querramos al cambio social, o si no, y me parece que es eso. Ver si hay realidades que no nos gustan y ver qué seguimos reproduciendo y qué no.”

La selección de contenidos y su justificación.

Cuando se les preguntó a qué había obedecido la selección de los contenidos, las respuestas expresaron distintas razones, algunas comunes, relacionadas con el “sentido de enseñar”, con la “utilidad” del conocimiento, la intención de que los alumnos y alumnas comprendan el presente y adquieran algunas herramientas para actuar en el mundo, y otras más específicas, relativas al contenido particular que cada una debió desarrollar.

A recuperó en primer lugar la influencia del curriculum escolar –mediado por las orientaciones de la profesora a cargo del curso- como un factor clave que la llevó a hacer el recorte didáctico. Si bien las inquietudes sobre la relación pasado –presente estuvieron desde antes en sus planteos (como se ha señalado en el capítulo anterior), es fácil ver que se tradujeron de manera casual en su propuesta de clase, como una manera de capitalizar la presencia en los medios de comunicación de un hecho resonante: la re-estatización de la empresa Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF). La propaganda gubernamental fue un factor decisivo en la inclusión del tema en la “agenda” de los contenidos que desde su punto de vista debían ser enseñados.

“Justo estaba el auge de la re-estatización y estaba todo ese clima de debate en el congreso y demás, y era lo que estaba sonando también en los medios, o sea, vos prendías, la radio, la tele, la compu (sic) o lo que sea y tenías YPF con la bandera argentina y todo eso, entonces para ellos era más fácil poder visualizarlo a partir del uso de los medios, y sí, fue como una charla más que nada entre las dos, estaría bueno poder relacionarlo con... Porque además de todos los temas que me habían tocado era el que más podía yo llegar a relacionar con la actualidad y que ellos también tengan medios como para poder hablarlo más allá de lo poco que hayan escuchado pero por lo menos YPF algo les iba a causar, por lo menos no lo habían escuchado por primera vez de mi boca sino lo que estaba en los medios en ese momento. Como que de todos fue el tema que más me posibilitaba poder hacer esa relación.”

Más adelante destacó la importancia de que los alumnos entendieran el sentido de la historia enseñada, interpretando y resignificando las experiencias pasadas, refutando la idea de que todo es “viejo”, sin matices, aun lo más reciente:

“es bueno aprovechar esos momentos, saber ver que son claves para decir «a ver, cómo lo engancho» sobre todo para la historia que todo el mundo..., sobre todo los chicos dicen, «ay

historia, el pasado, sí, bien viejo, de atrás». Bueno, pero no es tan, tan viejo, uno lo va resignificando de alguna forma.”

Según A, la relación pasado presente debería posibilitar que los estudiantes comprendan las causas históricas de sus problemas cotidianos. La enseñanza de la historia tendría la función principal de alertar sobre lo que está pasando.

“Porque muchos dicen «¿y de qué me va a servir esto?» Y decirles «bueno, pero si vos te parás frente a la sociedad donde estás y sabés mirar ese presente de una forma crítica por lo menos vas a entender por qué estás cobrando lo que estás cobrando, por qué no te alcanza, por qué los problemas de acá, los problemas de allá, o por qué ves a la gente en la calle reclamando por lo que sea. Aunque sea que vos te parés a reflexionar sobre eso creo que ya es algo». Entonces creo que ahí estaría el mensaje hacia los chicos de la secundaria, de no verlo como si fuera una película que pasa y a mí no me pasa sino tratar de entenderlo, solucionar es otra cosa, pero tratar que no pase desapercibido.”

Según A, realizar un recorte temático que contemple la relación pasado- presente implicó desafíos inéditos a la hora de preparar la propuesta: seleccionar fuentes muy diferentes a las que se utilizan para otros períodos históricos, identificar las distintas posturas que tienen los medios de comunicación, explorar y conocer la información más relevante respecto de los temas de actualidad: “Se me complicó más porque trabajé con otro tipo de documento u otro tipo de herramienta. No era el texto que yo estaba acostumbrada a trabajar.”

Sobre la justificación del recorte temático, C apuntó a una diversidad de aspectos que le resultaron significativos a la hora de preparar sus clases, en este caso, sobre el primer peronismo (1943-55). En primer lugar, la intención de realizar una relación sistemática entre pasado – presente que propiciara explicaciones de la cotidianeidad: “Para mí el estudio es político, es para la vida cotidiana, para entender por qué...”. Sus fuertes convicciones respecto del modo de encarar la práctica de la enseñanza de la historia –el cruce de la perspectiva feminista con el análisis de clase para poder comprender a distintos grupos sociales en distintos momentos históricos- se trasladó también a experiencias en otras instituciones educativas. En esto se acercaba a lo que planteaba Tutiaux-Guillon (2001) cuando afirmaba que el género, el nivel sociocultural, las esperanzas y los intereses personales interfieren con el aprendizaje, y que, en general, son los conocimientos personales los que dan significado a los conocimientos escolares:

“... tratar de meter el tema donde sea o tratar de hacer esa apertura para saber que en todos los lugares donde lo busquemos está presente, la cosa es que no podemos verlo. El otro día por ejemplo hice un reemplazo [en otra escuela] y trabajamos el concepto de clase entonces ahí me

di cuenta que, ya bueno, como que se empieza a meter tanto el tema que una cosa no pensada... Yo hice la referencia de estas cuestiones de clase que, por ejemplo, chicas de ese curso, de clase media, de un colegio privado no se ven como madres ¿no? y después percibí que lo había hecho ya como una cosa, que se va interiorizando, que se va movilizándolo que puede hacer ver cuestiones que antes no las tenía tan claras presentarlas desde la teoría o tirarlas para pensarlas. Bueno, mi motivación personal me parece que es el feminismo y después algo que creo que me persigue que es siempre pensar la cuestión del conflicto en relación con los movimientos sociales o el cambio social. O sea, evidentemente, en todas las propuestas que yo genero está, en mi tesis de grado está, que son cosas que una quizás percibe con el tiempo y ahora me doy cuenta que en mi tesis de maestría también está, también está el movimiento social mirando al estado, el movimiento social cuestionando..., y sobre todo el feminismo como movimiento social que cuestiona la matriz cultural en la que somos criadas.”

Esta conciencia no admite escisiones entre producción historiográfica y reflexión sobre la utilidad social del conocimiento, aun en las expresiones más cotidianas de la existencia:

“Siempre pienso que la cuestión de la utilidad, no en un mal sentido, sino la utilidad de activar los conceptos que vayan y vengan. Y por eso, hice varias referencias a cómo en cierta forma cuando hablamos de próceres o lo que fuera, en ese caso era interesante (...) Si las nombramos por qué las nombramos. Y si no las queremos nombrar y las reemplazamos por otras, por qué. El día del reemplazo también digo: «¿por qué en el billete de 20 [pesos] está Rosas y no otro?», «¿por qué la Vuelta de Obligado ahora es un feriado nacional y antes era negado?» Pero esas cosas que siempre provocan esa disputa, que puedan otorgar significado. En cierta forma también las ciencias sociales ayudan a eso, a la lectura de las cosas más simples o a las que menos creemos tienen un sentido.”

Junto a G se pudo reflexionar sobre los distintos aspectos que a su juicio posibilitaban y obstaculizaban la profesión que había comenzado a transitar. Cuando se le preguntó sobre el recorte didáctico que había realizado durante su práctica final expresó una concepción ética y política de la educación deudora de Paulo Freire. Esta concepción es una constante más allá de que los grupos varíen y requieran distintas intervenciones para lograr el aprendizaje.

“En general, para mí, son cuestiones más políticas.² En función personal digo «voy a tratar este tema desde este aspecto», y una vez que hago el recorte temático, adecuarlo, o hacer una transposición didáctica, que pueda ser ese tema comprendido o trabajado por los chicos.

² Se refiere a su compromiso con el cambio social y una concepción progresista del saber.

Muchas veces pasa que una lleva un material y que los chicos te quedan mirando y no entienden hacia dónde va o preguntas que ellos te dicen «no entiendo» y para vos son totalmente simples.

Pero sí el recorte de los temas para mí es algo político, epistemológico.”

En cuanto a las fuentes de estas convicciones reconoció una multiplicidad de experiencias que desbordaron su formación inicial: “Tiene que ver con todo, con un bagaje personal, tanto con la formación de una como decisiones que una va tomando a lo largo de su formación y después ¿no? Porque la formación no termina una vez que se sale de la universidad. Además, la formación no sólo se da en la facultad.”

Al igual que A, G mencionó la importancia de “aprovechar” lo que los estudiantes sabían de su propia experiencia o escucharon / leyeron de los medios de comunicación. En este caso para desnaturalizar y cuestionar el sentido común de sus representaciones sobre situaciones de desastre ambiental producidas poco tiempo atrás en la ciudad.

“... me pareció importante que todos esos temas sean trabajados en el aula y que no queden afuera. Que no sea una cosa que uno ve en el noticiero, que se escucha... Lo que ve en los medios, lo que ve en la casa y no se hace el análisis de un montón de causas o de cosas que están dando vuelta en la problemática de la inundación (...). Porque a veces una escucha comentarios de sentido común o que hacen englobaciones (sic) generales que no terminan de hacer un análisis profundo, así que a eso era a lo que apuntaba, hacer un análisis un poco más complejo de lo que son las inundaciones acá en Santa Fe. (...) que un desastre natural, un castigo divino, me parece que no...”

Esta última idea, sobre la responsabilidad de los seres humanos en todo lo que ocurre, había sido un supuesto presente en su práctica final. En su reflexión posterior se enfatizaron las posibilidades individuales y colectivas de lograr el cambio de la propia realidad:

“(...) una de las herramientas más importantes a la hora de dar clase es que los alumnos se den cuenta que ellos son actores sociales. Me parece que es imprescindible y por eso recurría siempre a mostrar cuáles eran los actores sociales o los actores dentro del proceso histórico que se esté trabajando, cómo eran personas las que hacían las cosas, no que eran cosas que pasaban «porque pasaban» o por algún tipo de cuestión divina o alguna cosa rara, o cuestión de la naturaleza. Eran personas que hicieron la historia, y que sean conscientes de que ellos pueden hacer una cosa o hacer otra. Que ellos deciden hoy hacer o no determinadas cosas, que ellos deciden hoy ser lo que son y no ser otra cosa.”

Todas las entrevistadas manifestaron, de distintas maneras, que las relaciones pasado – presente (e implícitamente el futuro) se fundamentan en: la necesidad de encontrarle sentido a la enseñanza de la

historia en la escuela; la importancia de historizar, contextualizar y resignificar ideas; darle un contenido “político” a la propuesta de enseñanza para que sus alumnos puedan comprender las cosas que le pasan cotidianamente e intervenir para modificarlo si no les gusta; aprovechar acontecimientos de la actualidad para propiciar comprensiones más amplias de los distintos contextos sociales, en el tiempo y en espacio, que permiten trascender las actitudes “parroquiales”. Todas ellas reivindicaron también la importancia de su autonomía docente para llevar a cabo la selección de contenidos e informarse a través de distintos medios para poder guiar eficazmente a sus alumnos en la misma tarea.

“Pocos logros, muchas incertidumbres”.

En general las entrevistadas no se mostraron muy optimistas respecto de lo que pudieron lograr en las instancias de práctica. Algunas de las principales dificultades que recuperaron fueron cuestiones muy conocidas como el desinterés de los alumnos o sus dificultades de comprensión de conceptos y procedimientos específicos. A expresó:

“(…) no fue lo que yo esperaba pero al final de la clase me acuerdo que los chicos empezaron a relacionar más que nada con la problemática más cercana a ellos que fue el tema del boleto, del colectivo, del pasaje que quizás por ahí en ese momento que fue algo que charlamos hubiese estado bueno, yo pudiera haberlo enganchado con la problemática de YPF, la reestatización y tratar de guiarlos, es decir, tratar de vincularlo, que fue lo que traté de hacer la otra clase pero ya no era lo mismo porque ya el clima se había perdido o ya estaban en otra cosa.”

También aparecieron otros factores, muy importantes, como el manejo del tiempo histórico para poder establecer una relación adecuada entre pasado –presente –futuro, y el supuesto de saberes compartidos que no se habían constatado previamente. A y G reconocieron que tuvieron problemas para mostrar continuidades y rupturas en la larga duración, y que los estudiantes pudieran comprender el sentido de trabajar los contenidos seleccionados. La primera de ellas reflexionó:

“la época del noventa³ (...) yo la di ahí muy por encima, ellos no contaban tampoco con eso, no habían leído nada, ni siquiera tampoco son de esa época como para decir «algo del noventa yo me acuerdo pero porque viví». Para ellos los noventa era algo muy lejano y la época de las privatizaciones también. Les faltaba ese salto, decir ¿por qué se había privatizado YPF y en qué marco se había privatizado? Entonces, si bien más o menos les fui tirando líneas, de bueno, por qué los noventa, que Menem, que esto que lo otro, les costó seguir el hilo, y por eso ahora yo traté de usar no tanto estatización como reestatización, esa idea de que ya había sido estatizado

³ Se refiere a los gobiernos neoliberales de la década del noventa, en particularmente los de Carlos Menem (1989-1999).

en un momento. Y por qué ahora se busca estatizar de vuelta y qué pasó en el medio era un desafío. (...) era difícil, mucha información porque por más que eran chicos que en algún momento se enganchaban tampoco es que estaban deseosos de saber qué había pasado en los noventa. Creo que dentro de todo, qué sé yo, supongo que entendieron en ese sentido. Pero obviamente capaz que daba para dos clases quizás o para profundizar más pero era una clase donde había mucha información o hacer una conexión que capaz tampoco estaban acostumbrados a hacer continuamente. Era proponerles algo que no sabías hasta qué punto iban a poder lograr.”

Esta dificultad observada por la practicante podría deberse no solamente a la falta de información sino de desarrollo de las competencias de experiencia, interpretación y orientación, en los términos de Rüsen (2007). También a la presencia de concepciones muy distintas sobre el tiempo en las distintas generaciones, así como de las perspectivas de futuro. De ahí la importancia de sacar a los estudiantes de su presente continuo y procurar que se sensibilicen en relación con el pasado y la comprensión de la dinámica histórica, cuestionar las visiones individualistas y estimular una mayor responsabilidad social (Cerri, 2011).

G por su parte apuntó:

“me parece que no lo lograron entender [la relación con el presente] porque era un período muy lejano en el tiempo, entonces era mucho más difícil.

(...) y además se me complicaba explicarle. No sé si te acordás que una de las alumnas siempre decía «¿y por qué estamos estudiando la historia de los franceses si los franceses no vienen a estudiar la historia argentina?» y cosas así, que hacían que fuera inentendible la conexión de la revolución francesa con la actualidad argentina hoy, o cuál es la vinculación que se puede establecer, o por qué nosotros trabajamos hoy la revolución francesa. Por ahí con la revolución de Mayo algunas cosas se podrían haber trabajado más claramente con esto, pero sí, poco me parece que quedó de esta relación pasado-presente que a los chicos les quede claro. O al menos que los chicos pudieran haber identificado.”

“(...) a veces fallamos nosotros con la explicación porque me acuerdo que esta chica me preguntaba y que yo le explicaba, y no quedaba para nada convencida con el «por qué estudiábamos la revolución francesa». Y yo le explicaba que justamente ahí se habían hecho un montón de transformaciones que todavía hoy perduran, que si no sería un sistema de sociedad totalmente distinto, pero no terminaba de comprender, seguramente eran fallas de mi explicación o que yo daba por supuesto un montón de cosas que ellos no sabían o no entendían.”

Ante la misma pregunta -qué lograron los estudiantes durante sus prácticas- C alegó que no podía saberlo porque la experiencia de práctica había sido muy corta y posiblemente no muy significativa para los chicos.

“Hummm, primero que es muy esporádico y yo me pregunto si en lo esporádico queda algo, pero bueno, quizás sí. A veces pasan cosas esporádicas y te acordás de por vida, pero es como un extraño que viene a dar una cosa. No sé, quizás que otros temas o haber insertado la cuestión o la perspectiva feminista en una lectura de la historia, una de las cuestiones vislumbrada por el alumnado, no sé. «Esto también es historia», no sé.”

Los relatos de A y G aportaron varios elementos para pensar por qué “fracasaron” (o al menos así lo percibieron ellas) sus propuestas didácticas en la práctica final. ¿Fue culpa de las actividades y de los materiales utilizados? ¿De las concepciones con las que los elaboraron? ¿De la falta de indagación sobre los saberes de sus estudiantes? ¿Del desacuerdo intergeneracional acerca de la importancia y el sentido de enseñar determinados contenidos y no otros? ¿Del no siempre adecuado manejo de la temporalidad? Posiblemente la respuesta no esté en uno de esos factores sino en todos.

Vuelta a la formación.

Las demandas generales a la formación por parte de las estudiantes vienen a corroborar lo que hace tiempo se sospecha son sus principales falencias: contacto tardío con las aulas de los que van a ser profesores y con las problemáticas actuales, grados elevados de conflicto en el choque con las realidades escolares, organización tradicional del curriculum universitario, no saber cómo plantear actividades concretas a partir de postulados didácticos abstractos, etc.

“... cuando tenemos que ir a las escuelas, nos hubiese gustado ir antes, en un tercer año o algo así, aunque sea ir a observar como para uno ver. Eso sí, pero creo que tiene que ver con la carrera en sí que la propuesta de salir a la escuela y no esperar al último año a ver si es lo tuyo o no es lo tuyo estar frente a un curso.” (A)

“... a mí hacer actividades que conecten pasado-presente-futuro me ha costado bastante pero creo que también es porque más allá de la didáctica y la práctica en las otras tampoco hay mucha conexión. En las contemporáneas obviamente que sí, pero en otras materias, bueno... Grecia allá, Roma allá, por decir algunas. Y entonces sí vamos a la didáctica, vamos a la práctica, y nos piden que hagamos actividades, justamente que establezcamos esa relación que antes no estábamos acostumbrados a establecer y cuesta, por más que uno diga «sí tengo las herramientas» no tenés la práctica, menos de hacer actividades, sí de establecer la relación, no de pensar y menos para chicos de secundaria.” (Ídem)

“El reformular un montón de cosas que en realidad como nunca..., como uno es alumno desde que tiene cinco años y en mi caso hasta que tuve 25... reformular en un año, en seis meses, en un par de meses (en el caso de la práctica) un montón de cuestiones. Que vos no vas a ser más alumno y que vas a tener otra postura dentro del aula. Y, además, no conocer a los chicos, no conocer la escuela, entonces para mí fue totalmente conflictivo, no porque haya sido mala ni nada, sino que fue para mí un conflicto, de muchos quiebres internos, de ver cómo me voy a posicionar, qué voy a hacer. En realidad fue para mí una experiencia porque obviamente con el tiempo digo «lo que hice en la práctica no lo volvería a hacer igual sin duda» por más que sea el mismo curso, la misma escuela, el mismo tema, todo, obviamente una a medida que va transitando el camino va modificando sus ideas o su manera de pensar las clases ¿no? Hay un montón de errores que cometí que no los volvería a hacer, cosas que hice que me parece que no hayan estado tan buenas o cosas que se me ocurrieron después que podían funcionar en el curso.” (G)

En estas últimas palabras apareció nuevamente la idea de borde, de frontera, que representa la práctica docente y que posibilita generar conciencia sobre lo que sabe y no se sabe, sobre lo que se hizo bien o mal, sobre lo que aporta la trayectoria previa al futuro desempeño como docente y lo que es necesario modificar en el futuro. En este sentido, la experiencia no puede ser vista como un fracaso sino como un logro en materia de reflexión.

Ante la misma pregunta C mencionó otros factores, más estructurales, frecuentemente de carácter invisible y por eso mismo difíciles de romper, como las diferencias de género y clase presentes en las relaciones sociales dentro de la universidad:

“Necesitaríamos docentes menos patriarcales, o sea que todo este movimiento que se está dando supuestamente que está tan a la moda la cuestión del género, la cuestión de la diversidad sexual, las teorías *queer* y toda esa cosa, impregne, porque, en ese sentido, está lejos de estar modernizada la institución, está fosilizada porque hay un rechazo muy fuerte. Y también me lo han dicho que cada vez que una persona se acerca a esto pierde credibilidad y reconocimiento con otros pares. Entonces cuando una está en los temas que a los pares varones les interesan, una está bien puntuada, recomendada y gratificada y cuando una se aleja, en los temas que incomodan o ponen en jaque, molesta y es rechazada. Esa cuestión también tiene que ver con la modernización teórica, no sólo por la modernización también tiene que ver con qué están diciendo los movimientos sociales que después también, por supuesto, otra cosa que me parece cuando una tiene contacto con otras lecturas que vienen de afuera. En mi caso siempre vinieron

de afuera, se da cuenta que los programas –el recorte- dejan de dar cuenta de muchos otros planos de la realidad: las luchas sociales, las cuestiones del feminismo, muchas otras.”

“cada vez más yo sostengo eso, que evidentemente nosotras... aunque parezca que van habiendo muchas transformaciones... la forma en que somos criadas ¿no? Porque vi cómo en la carrera los varones iban tomando la palabra, era desde otro lugar, muy fuerte, muy poderoso, y las mujeres no tomaban la palabra tanto, además no sabían discutir cuando se hablaba de política actual porque no leían los diarios, y ellos sí.”

Es muy interesante esta última conexión. Quizás la posibilidad de establecer relaciones pasado – presente – futuro esté condicionada por la pertenencia de género. Si lo que señaló C es correcto, las estudiantes mujeres tendrían algunas limitaciones, no sólo para actuar políticamente, sino también para construir su conciencia histórica (cuestión para seguir indagando). Más allá de esto, quien no aprende a “leer” los medios de comunicación difícilmente pueda hablar de la actualidad con sus propios alumnos. En cuanto a las demandas concretas a la didáctica específica, consistieron básicamente en una mayor atención al tiempo histórico, la reflexión sobre los contextos en que las propuestas van a ser aplicadas, y la enseñanza de actividades concretas. Para A:

“El tiempo histórico siempre fue bastante complicado. Y sí, yo creo que es la clave. A mí, por ejemplo, el trabajo que tuvimos que hacer para la didáctica, también de relacionar o hacer una actividad pasado-presente una cosa así, me acuerdo con las otras chicas decíamos qué actividad porque cuesta visualizarlo también uno para después proyectarlo en una actividad. Entonces es que yo digo para mí siempre fue complejo tratar de pensar una actividad donde se vea el uso del tiempo histórico y ¿cómo lo...? Sí, no, no, la verdad, es como que todavía... es algo como que no... más allá de lo de YPF... creo que es lo más difícil a veces.”

C en cambio, con alguna experiencia mayor en el desempeño docente, reclamó:

“Poder reflexionar o poder hablar mucho más sobre el contexto porque si no después el contexto te termina barriendo. No puedo pensar las didácticas o las herramientas, todo, si la representación es que vos vas y están todos callados y después una va y por supuesto no es eso. Para mí, esas didácticas deben pensarse arraigadas al contexto. Si no, son estériles, todo ¿no? Las *netbooks*, si las tienen, si no tienen, si no hay conexión, porque nuestros contextos son tan precarios... favorecen nuestra originalidad, nuestro pensar y pensar. Me parece como que no hay que perder de vista eso, cómo contextualizar y qué se puede hacer. En cierta forma, pensar en las estrategias para pensar el contexto que pinta, qué se puede hacer en este contexto que es tan desfavorable.”

Por su parte, G afirmó que es imposible pedirles todo a estas asignaturas pues la construcción de conciencia histórica sería un proceso individual en el que intervienen una diversidad de factores. En lo que refiere a la carrera, la ex practicante arriesgó la hipótesis de que las exigencias académicas en sí mismas no producirían conciencia histórica sino más bien, en algunos casos, obstaculizarían el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente.

“Justamente me parece que no se le puede dar a la didáctica específica y a la práctica la responsabilidad de generar profesores con conciencia histórica. Que tiene que ver con una formación desde el primer día que entran, si al alumno no se lo incita a que conozca dónde está y que no solamente se le dé para conocer determinadas cuestiones del pasado, sino que ese pasado se conozca en vinculación al presente, es muy difícil lograr en el último año, en dos materias, esa conciencia histórica. Y justamente la universidad muchas veces termina haciendo un trabajo inverso, al menos a mí me pasaba eso, de que por ejemplo tenés diez textos para la semana que viene... Obviamente no podés ponerte a hacer muchas otras cosas más que sentarte a leer esos diez textos si querés rendir un parcial o un final. Entonces terminás haciendo una des-conciencia histórica de los futuros formadores de historia.”

Tomar decisiones por sí mismo, hacer realmente lo que se “siente”, actuar de acuerdo a las propias convicciones, constituirían una dimensión de la construcción de la conciencia histórica que escapa a las previsiones de enseñanza de los programas de una didáctica teórica. Sin embargo, esta dimensión aparece y puede ser reflexionada en el marco de las instancias de práctica, en contextos que plantean distintos problemas a resolver.

Palabras finales.

Como ya se dijo, las entrevistadas manifestaron que establecer relaciones entre pasado y presente (e implícitamente el futuro) se vincula al sentido que se le otorga a la enseñanza de la historia en la escuela. Para ello es necesario dar a conocer cómo se resignifican ideas y conceptos en el tiempo, dotar de contenido político a la propuesta de enseñanza para que los alumnos puedan comprender los procesos históricos e intervenir en su cotidianeidad. Todas ellas reivindicaron la importancia de su autonomía docente y de acceder a la información de los medios masivos de comunicación para analizarla críticamente, también para seleccionar mejores contenidos y materiales.

Otra cuestión importante fue el peso que le atribuyeron a sus experiencias escolares y personales previas. En cuanto a la formación universitaria valoraron los aportes teóricos sin los cuales les habría resultado imposible cuestionarse muchos aspectos de su realidad. Por otro, criticaron la ausencia de problematización de la relación pasado –presente que sólo se da excepcionalmente durante la carrera, y

que aparecería vinculada más a un compromiso militante individual de algún docente aislado que a decisiones consensuadas sobre la enseñanza del conocimiento disciplinar en el aula universitaria. Por el contrario, se afirma que los esfuerzos por llevar al día la carrera quitan tiempo y motivación para participar en distintas iniciativas sociales, “desconectando” así de la realidad.

Una lectura atenta de las palabras de las ya hoy profesoras, permite relativizar la idea de “fracaso” de las instancias de práctica de la carrera y del primer año de desempeño profesional (generalmente muy duras por el “choque con la realidad”, la inestabilidad laboral, la falta de continuidad frente a un mismo grupo de alumnos, y la inexperiencia de quien recién se inicia). Éstas habrían posibilitado reflexiones que aparentemente no se producen en momentos anteriores de la formación académica. También mostraron que eran capaces de (al menos intentar) desarrollar la conciencia histórica en sus estudiantes, principalmente las competencias de experiencia, interpretación y orientación de las que habla la bibliografía.

El interrogante final es cómo orientar esos procesos reflexivos para que los futuros profesores puedan ser más conscientes de lo que les pasa, de por qué les pasa y cómo la insatisfacción puede dar lugar al cambio posible. Las entrevistadas lograron realizar esa “conversación consigo misma” que ha propuesto Zavala (2008): trascender la situación de incomodidad, advertir las contradicciones profundas e intentar superarlas para mejorar su práctica.

Bibliografía.

- Cerri, L. F. (2011). *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV.
- Coudannes Aguirre, M. (2014a). Construir la conciencia histórica. Un estudio de caso sobre la formación inicial y primeras experiencias de profesores en Argentina, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. N° 13, Universidad de Barcelona/ Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 61-69.
- Coudannes Aguirre, M. (2014b). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas, en *Revista Internacional de Humanidades*, Vol. 3 N° 2, Common Ground, University of Illinois (USA), pp. 25-33.
- Guimarães, S. (2012). La formación continua de profesores de Historia en Brasil: problemas y desafíos. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 10, pp. 111-126.
- Héry, E. (2009). Le temps dans l’enseignement de l’histoire. Dans Cock, L. de & Picard, E. (dir.). *La fabrique scolaire de l’histoire. Illusions et désillusions du roman national* (pp. 53-67). Marseille: Agone.
- Pagès Blanch, J. (1997). Una aproximación a la investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En Asociación Universitaria del Profesorado de

Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Sevilla: Díada.

- Pagès Blanch, J. (2000). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En Pagès Blanch, J., Estepa Giménez, J. & Travé González, G. (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 41-57). Huelva: Universidad de Huelva.
- Pagès Blanch, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 5-14, recuperado de <http://didacticadelascienciassocialesgnd.blogspot.com.ar/2013/02/revista-electronica-de-didactica-de-las.html>
- Pogré, P. & Krichesky, G. (Dir.) (2005). *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Buenos Aires: Papers.
- Reis, P. (2012). El potencial educativo e investigativo de las narrativas. En Reis, P. & Climent, N. *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional* (pp. 21-30). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Rüsen, J. (2007) (Ed.). *Time & History. The Variety of Cultures* (Making Sense of History, number 10). New York: Berghahn Books.
- Seixas, P. (2004). Introduction. In Seixas, P. (Ed.). *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto: University of Toronto Press.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Tutiaux-Guillon, N. (2001). Identité, conscience historique et histoire scolaire. L'exemple français. In Pellens, K., Behre, G., Erdmann, E., Meier, F. & Popp, S. (Ed.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society* (pp. 325-336). Berlin: Peter Lang.
- Zavala, A. (2008). La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 12, pp. 241-271.