

# Desentrañando prácticas. Aproximaciones a las biografías escolares de los practicantes de Historia y sus relaciones con la práctica escolar como profesores en sus residencias docentes

por *Viviana Pappier y María Cristina Garriga*

Universidad Nacional de La Plata

vpappier@yahoo.com, pinagarriga@yahoo.com.ar

Recibido: 15|09|2014 · Aceptado: 03|10|2014

---

## Resumen

Una de las características que comparte el conjunto de los practicantes de Historia de la UNLP, es su crítica a las modalidades que asume la enseñanza de la asignatura en las diferentes escuelas asignadas para la residencia docente y las intenciones de introducir a través de sus clases cambios significativos en la concepción de Historia construida por los alumnos. Sin embargo, en muchas ocasiones, la práctica que desarrollan en la escuela está tensionada por las experiencias ligadas a su paso por diferentes niveles educativos.

Diversos trabajos señalan la importancia de los «pasos» efectuados en las instituciones educativas en la formación específica por su carácter perdurable y por el fuerte impacto que ejercen en la práctica profesional, sobre todo durante los primeros desempeños. Es por ello que diferentes especialistas en el campo de la educación consideran la biografía escolar como la primera etapa de la formación profesional.

En este trabajo analizamos las biografías de los alumnos practicantes con el objetivo de explorar qué destacan y qué cuestionan de la Historia enseñada en sus propios recorridos escolares para desentrañar qué incidencia tienen en sus observaciones y luego en sus residencias docentes.

Al mismo tiempo se intenta analizar la vinculación entre sus prácticas y los marcos teóricos y modelos de enseñanza aprendizaje construidos en la formación de grado, teniendo en cuenta las múltiples tensiones que se establecen en la práctica educativa concreta.

## Palabras clave

Biografía escolar, prácticas docentes, enseñanza de la Historia, escuela secundaria



## Unraveling practice. Approaches toward history student teachers' school biographies and their relationship with school as intern teachers

### Abstract

The group of History student teachers coming from the University of La Plata share the need to question the methods of teaching this subject in the different schools where they will have to do their internships. They also intend to introduce significant changes in their lessons regarding their students' construction of the concept of history. However, on many occasions, their teaching has become strained by different experiences — their own, for example — that have been internalized throughout primary and secondary school.

Several studies point out the importance of the «steps» taken in the different educational institutions due to their lasting effects and the strong impact they have on the professional practice, especially during the first times. This is why different specialists in the field of education consider the school biography to be the first stage of the teacher training.

In this work, we will analyze student teachers' biographies so as to explore what they highlight and what they question about history as taught in their own school experiences to unravel the impact on their registrations and later on their training.

At the same time, we will attempt to analyze the connection between their teacher trainings and the theoretical framework and methods of teaching/learning developed in their professional training, taking into account the multiple strains present in the actual educational practice.

### Key words

School biography, teacher training, history teaching, secondary school



Una de las características que comparte el conjunto de los practicantes del Profesorado de Historia de la UNLP es su crítica a las modalidades que asume la enseñanza de la asignatura en las diferentes escuelas donde realizan sus residencias docentes y las intenciones de introducir con sus clases cambios significativos en la concepción de Historia que construyen los alumnos. Sin embargo, en muchas ocasiones, la práctica misma que desarrollan en la escuela está tensionada por diferentes experiencias, ligadas a su paso por diferentes niveles educativos.

Diversos trabajos señalan la importancia de los «pasos» efectuados en las diferentes instituciones educativas en la formación específica, por su carácter perdurable y por el fuerte impacto que ejercen en la práctica profesional, sobre todo durante los primeros desempeños (Freire & Quiroga, 1985; Gimeno Sacristán, 1992; Pagés, 1999; Alliaud, 2002). Es por ello que especialistas en el campo de la educación consideran a la biografía escolar como la primera etapa de la formación profesional.

En este trabajo analizamos las biografías<sup>1</sup> de estudiantes/practicantes pertenecientes a las cohortes 2009 y 2010 con el objetivo de explorar qué destacan y qué cuestionan de la Historia enseñada en sus recorridos escolares para desentrañar qué incidencia tienen en sus observaciones y en sus prácticas las experiencias consideradas más relevantes en esas biografías.

Al mismo tiempo se intenta analizar la vinculación entre las «prácticas»<sup>2</sup> y los marcos teóricos construidos en la formación de grado, dado que los mismos son reconocidos por los practicantes como guía valiosa para su desempeño docente y, a su vez, se contraponen fuertemente a los marcos teóricos que circulan en la escuela. En ese análisis tenemos en cuenta los modelos de enseñanza aprendizaje dominantes en la formación de grado, sin perder de vista las múltiples tensiones que se establecen en la práctica educativa concreta.

### **Las biografías como fuente de conocimiento**

Los años de experiencia en la cátedra de Planeamiento didáctico y prácticas de la enseñanza en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, nos permiten ver en las diversas escuelas destino el «peso» que la experiencia formativa en las diversas instituciones educativas tiene sobre la práctica concreta de los estudiantes/practicantes, aún cuando explicitan el propósito de encarar una enseñanza de la Historia que problematice el abordaje cronológico presente en la mayoría de las escuelas.

Estas consideraciones no pueden estar ausentes a la hora de pensar la formación para el profesorado y abren numerosos interrogantes tales como: ¿qué relación se establece entre la formación del profesorado y el ser docente? ¿Constituye la residencia una experiencia que afecta, implica, transforma a los estudiantes practicantes como sujetos? ¿Cuáles son los supuestos con que los estudiantes analizan el tiempo de su experiencia como practicantes en la escuela asignada? ¿Cómo dialogan esos supuestos con la concepción de Historia y enseñanza a la que suscribe cada uno de los estudiantes?

Para adentrarnos en esos interrogantes analizamos los textos autobiográficos escritos por los practicantes ya que brindan datos sobre las experiencias educativas en las diferentes instituciones; —incluida la Universidad—, sin olvidar que los mismos proporcionan palabras, imágenes, metáforas en un momento particular de la formación que los implica subjetivamente y suponen una presentación pública de una representación privada de la propia biografía (Bourdieu, 1997:74). Reconociendo esos límites, los textos autobiográficos se constituyen en una fuente de conocimiento pedagógico pues posibilitan desentrañar algunas de las tensiones que se suscitan en el campo concreto de la práctica y ponerlas en diálogo con los contextos sociales e históricos en que se inscriben.

El desafío para este equipo consiste en contribuir a la formación de una práctica reflexiva y crítica propiciando la reflexión sobre la práctica de modo de «mirarla» a distancia para juzgar aquello que se está haciendo, con la intención de dar significación a las propias acciones en diálogo con las tradiciones pedagógicas que se desprenden de las biografías.

Los casos seleccionados para el análisis son una muestra de las regularidades que aparecen en las biografías y en las propuestas pedagógicas presentadas para desarrollar en el tiempo de la residencia, al mismo tiempo que dan cuenta de la complejidad de la problemática.

Anécdotas y hechos cotidianos se relatan en el recorrido biográfico de la experiencia por diferentes instituciones educativas, rememorándose sentimientos, pensamientos, sueños, deseos a partir de los cuales es necesario revisar lo evidente. Lo anecdótico está asociado a lo intrascendente, sin embargo, es la materia que permite la ilación en un relato de vida, son acontecimientos que al recordarlos retrotraen un sentimiento de época, un modo de ver el mundo y un estilo de vida. Las anécdotas están situadas en un tiempo y en un espacio y hacen referencia a sujetos; los pensamientos y sentimientos presentes durante ese suceso son únicos e irrepetibles, el acto de recordarlos es un intento de remitirse a lo que se pensaba y sentía en ese momento, desde el pensamiento y sentimientos del presente. La memoria implica selección de qué recordar y qué olvidar aunque no siempre los sujetos sean conscientes de ello.

En ese sentido algunas de las biografías buscan esas marcas a través de recuerdos o escenas que se convirtieron en huellas, otras elaboran una descripción general acerca de su escolaridad y de aquello que creen debería ser la enseñanza hoy. Las biografías y los relatos, en tanto Historias de vida, pertenecen al género narrativo y, en muchos casos, el recorrido puede ser imaginado por el lector, recuperándose la mirada subjetiva del protagonista acerca de cómo atravesaba su experiencia.

### **Recorridos autobiográficos: las historias y la Historia**

#### Las historias

En este apartado se seleccionan ocho relatos autobiográficos<sup>3</sup> de diferentes alumnos practicantes nacidos entre 1976 y 1990, como ejemplos significativos en tanto sintetizan las experiencias colectivas de las cohortes 2009–2010, las relaciones y tensiones entre la propia biografía, sus concepciones sobre la disciplina Historia y los contextos institucionales en los cuales se insertan.

Las biografías refieren al pasado escolar vivido desde el presente y desde esas marcas de la experiencia hacen valoraciones sobre los «buenos y malos» docentes. Sin embargo las biografías no son simplemente un «anecdotario» sino un modo de asociar significativamente y desde el propio punto de vista los primeros y últimos sucesos con los que se enfrentan directamente relacionados con su formación y práctica como docentes.

El contexto sociohistórico que enmarca las biografías objeto de análisis se corresponde en algunos casos con la sanción de las leyes de Punto Final, Obediencia Debida e Indultos.

En otros las biografías escolares se inician en 1995 período en el cual la memoria de la represión adquiere «una significativa centralidad a nivel social y también a nivel académico» que se advierte en la fundación de «lugares de memoria» y el avance de los juicios por la verdad y de los juicios por la apropiación de niños en la dictadura (Lvovich & Bisquert, 2008:67).

Por último, en otras biografías aparece con mucha claridad referencias a contextos más próximos como la crisis de 2001.

G, nacida en 1983, cursa primaria y secundaria en escuelas públicas, destacando especialmente en ese recorrido la escuela secundaria realizada en el Liceo V. Mercante, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, ya que en la misma tiene «acceso a buena bibliografía, la metodología de trabajo de algunas de las clases, los contenidos». Al referirse a éstos últimos señala la diferencia con los contenidos de otras escuelas secundarias dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires a las que concurren sus amigos.

La marca más fuerte de su paso por la escuela secundaria la constituye la «Historia de los treinta mil desaparecidos» presente en las clases de Historia, las carteleras alusivas y las charlas promovidas desde la propia institución.

J nace en 1984, realiza su escuela primaria fuera del país y la secundaria en la Media 12 de Gonnet, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En esta escuela «había un grupo de profesores que tenía la mayoría de sus horas en ella e intentaba generar proyectos o apoyaba a los que surgían de parte de los alumnos». Esa posibilidad de involucrarse en proyectos, dio lugar a que en el seno de un grupo de estudiantes surgiera la idea de conformar un centro de estudiantes. «Los últimos dos años de la secundaria, en los cuales formamos el centro, son los que más recuerdo hoy de mi formación escolar» De esa experiencia rescata «la idea de que uno podía transformar su realidad inmediata, era cuestión de proponerlo e ir para adelante, cosas pequeñas, pero cosas al fin, iban surgiendo y alterando el paisaje de la escuela».

Ge nace en 1987, concurre a una escuela primaria dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y en la secundaria a un establecimiento privado. Recuerda una anécdota de la escuela primaria a la que concurre en ocasión de un acto en el cual se genera mucho ruido y

*la directora de la escuela pidió silencio y dijo, después de la reprimenda a todo el mundo: «Yo hago honor a mi apellido. Recuerdo la indignación de mi madre después de ello y como fue sujeto de un par de conversaciones en mi casa. Yo en el momento no entendía porque había tanto revuelo y solo años después pude entender la indignación (que hice mía posteriormente). El apellido de la directora en cuestión era Videla.*

En la secundaria un profesor egresado de la Universidad Nacional de La Plata le despierta, a pesar de su concepción «positivista», la pasión por el estudio de la Historia. Recuerda especialmente los «recortes de diario con noticias» que se debían llevar para cada clase con el objetivo de «discutir, ligando el pasado con el presente, era algo novedoso a todas luces para el curso».

M nace en 1983 y describe su paso por la secundaria como un «recorrido poco atrayente». Es diciembre del 2001, un acontecimiento destacado ya que la política» llega a su vida de una «forma muy radicalizada». «Eso, mezclado con la búsqueda permanente de quién soy, hizo que esos años sean turbulentos, desordenados, hasta que en 2006 decido reiniciar mi vida académica comprometidamente y así llego a Historia.»

F nace en el año 1977 en La Plata. Su educación cursa la primaria en una escuela privada. La secundaria en una escuela técnica y en la escuela Media 1 Manuel Belgrano de la Plata, dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

En su biografía sobresale un profesor de Historia de quinto año y en especial una exposición realizada en grupo «del período del golpe Estado del '76 hasta la presidencia de Alfonsín, jamás en toda mi “extensa” vida de estudiante secundario tuve tanta seguridad sobre lo que hablaba y me sentía tan seguro y a gusto».

Otros dos momentos señalados como impactantes son el veinte aniversario de Malvinas en que dos ex combatientes dieron una charla y el veinte aniversario del golpe de 1976 en el que Pablo Díaz habló «sobre lo que fueron esos años y la lucha juvenil por el boleto estudiantil y los ideales. Recuerdo que fue algo muy fuerte, y hasta hoy en día fue uno de los momentos más ricos en ese establecimiento».

Ga nace en 1985 en Benito Juárez. Cursa la EGB y el Polimodal en Instituto Pedro Díaz Pumará un establecimiento «con régimen semiprivado, esto es, los sueldos de los maestros eran pagados por el Estado mientras que una cooperativa de madres y padres se hacía cargo de la infraestructura» a través de una pequeña cuota.

De las variadas anécdotas relatadas en esta biografía seleccionamos la referida a la crisis del 2001, en ese contexto recuerda a la Profesora de Historia quien

*antes de empezar la clase, nos dio a conocer su situación (su marido había sido despedido) y a punto de quebrarse nos habló de la necesidad de movilizarse como única salida a la crisis. Si en su momento esto me impactó, fue mucho tiempo después cuando realmente pude reflexionar seriamente sobre el significado verdadero de este hecho. El discurso de esta profesora logró, al menos en mi caso, generar nuevas inquietudes que comenzarían a desarrollarse más intensamente algunos años después. Esta figura del docente en tanto sujeto reflexivo, crítico y políticamente activo.*

Jo nace en 1984, en la ciudad de Bariloche. Hijo de padres que no completaron su secundaria convencidos de la posibilidad de ascenso social que brinda la educación, lo inscriben en un colegio privado; Don Bosco, realizando un gran esfuerzo económico. Cursa en ese colegio sus estudios primarios y secundarios. Al referirse al contexto lo caracteriza como «una época en donde la desidia estatal y provincial provocaron que las instituciones educativas públicas de la ciudad, claramente caigan en desprestigio frente a sus pares privadas. Quedando así instalada en la ciudad la conveniencia de la educación privada por sobre la estatal, en su carácter de eficiencia relacionado con el cumplimiento de horas de clase solamente». De las lecturas efectuadas para Ciencias sociales recuerda especialmente el Nunca Más.

L nace en el año 1978, su Historia escolar se inicia en San Clemente del Tuyu en el primer jardín estatal de la ciudad. La primaria la realiza en una escuela pública de Pilar y luego de San Clemente del Tuyu, ciudad en la cual también cursa su escuela secundaria en un establecimiento privado. En su relato hace referencia a su interés por la Historia del siglo XX a la que «nunca llegaban» y a una metodología centrada en la lectura de algún texto con una guía de preguntas que corregían en el aula colectivamente. Destaca particularmente un trabajo especial realizado con la Reforma Constitucional de 1994 y la polémica que la misma generó en la sociedad argentina y en el aula.

Si bien las biografías evidencian el por qué del interés por la Historia y de qué modo se toma conciencia de los problemas sociales, sólo algunas tienen en cuenta el contexto y relatan la experiencia en diálogo con ese contexto social e histórico. Es en el espacio de las clases

prácticas donde se profundiza este diálogo explícito o implícito en las biografías para desde el mismo reflexionar sobre la complejidad del aula y de la escuela y de cómo las mismas son construcciones históricas. Complejidad dada por la diversidad de sujetos que se encuentran en ella pugnando, luchando por el poder, por los sentidos que le otorgan a sus acciones y por sus propios intereses, pugnas que a su vez se pueden visualizar en diferentes dimensiones de análisis, desde los micro contextos del aula, la escuela, su propia gramática o cultura, hasta llegar a la realidad en la cual se halla inmersa.

### La Historia

Antes de su inserción en la Universidad algunos alumnos como Ga consideran la Historia «una narración de acontecimientos políticos y militares protagonizados por grandes personajes, como una disciplina para la cual había que leer mucho (esto fue en lo único que acerté) y recordar numerosas fechas, datos y nombres.» Sin embargo, una vez comenzadas las cursadas puede «cambiar las concepciones que tenía acerca de la disciplina» y entreve «las diversas variantes (económicas, sociales, políticas, culturales) que afectaban al devenir histórico y establecí mi primer contacto realmente conciente con el materialismo histórico, una teoría que jugaría un papel fundamental a la hora de responder mi interrogante acerca de el para qué de la Historia».

En la biografía de Ga se sostiene que «la única forma de pensar en un cambio a futuro es actuando sobre el presente, y comprender este presente es la condición necesaria para llevar a cabo una acción coherente. Es en este sentido en el cual la Historia cumple un papel relevante ya que el presente se constituye, precisamente a partir del pasado».

En las biografías también se reitera que el horizonte de futuro es la licenciatura y el doctorado y en la mayoría de los casos la docencia se imagina en el nivel terciario o universitario o aparece en un segundo plano ligada a una mera salida laboral. Esta óptica en muchos casos se modifica luego de cursar las denominadas materias del bloque pedagógico. En ese sentido, Ga afirma: «Hoy puedo decir que, sin excluir el campo de la investigación, la docencia se me presenta como la opción laboral mas adecuada a mis intereses profesionales y políticos.» En su biografía está muy presente este cambio de concepción.

En otros casos los acontecimientos que los interpelan fuertemente como la reforma de la Constitución en 1994 o la crisis de 2001 los conducen a la militancia, la participación en centros de estudiantes u otras organizaciones o bien a experiencias de educación popular.

Es el caso de L quien en una primera instancia decide formarse como abogada para enseñar Educación Cívica pero luego opta por el profesorado de Historia en la Universidad Nacional de La Plata. Su inclinación por la Historia y las ciencias sociales está directamente relacionada con sus vivencias fuera de la escuela, en el barrio, en su pueblo «el contacto con las problemáticas sociales que me rodeaban o que me afectaban directamente, y la negativa a mantenerme al margen cuando siento que algo no es justo».

Su inclinación por la docencia pasa por seminarios sobre Educación Popular en el marco de la teoría de Paulo Freire y de Educación Pública en Cárcel y concibe el lugar del docente

como «disparador de preguntas, como una herramienta para la reflexión, que no debe concluir en la unificación de criterio ni de discurso sino en la apertura de posibles interpretaciones sobre la Historia».

M explicita en su biografía que proviene de una familia poco interesada en cuestiones de política partidaria, pero la crisis de 2001 cambia su perspectiva personal y la «política llega... en forma radicalizada». Esos años que caracteriza como «turbulentos y desordenados» provocan la decisión de reiniciar su vida académica optando por el Profesorado de Historia.

La Historia en las propuestas didácticas presentadas por los alumnos, con anterioridad a sus prácticas, concibe a los sujetos como productos históricos cuyas acciones están estrechamente ligadas a las condiciones políticas, ideológicas, económicas y a la conciencia que de las mismas posean.

Ga enfatiza que su propuesta se enmarca en

*la Historia social... enfoque que permite ver a la Historia en tanto proceso, en tanto totalidad en constante movimiento y transformación, en la cual interactúan una gran cantidad de factores de carácter económico, social, político y cultural. El factor fundamental desde el cual se piensa este proceso es el de la relaciones entre los seres humanos, ya sea en tanto sujetos individuales o colectivos. Es por eso que aquí se hará especial hincapié en la necesidad de identificar a los actores sociales que, a través de sus relaciones, conforman el movimiento de proceso histórico que a su vez los condiciona.*

La concepción de sujeto histórico a la que hace alusión la propuesta

*intenta salirse de la narración histórica tradicional, que centra su estudio de manera exclusiva en la figura de los «grandes hombres» y de los acontecimientos políticos y militares. Se intenta rescatar las voces de los sujetos colectivos, que constituyen la verdadera sabiduría de la Historia, de las clases sociales y de sus distintas expresiones en el ámbito político y cultural.*

### **Las prácticas en la escuela: la enseñanza de la Historia**

En este apartado abordamos la Historia que se proponen enseñar los practicantes en las escuelas destino, evidenciando continuidades y tensiones con sus propias trayectorias educativas, tanto escolares como universitarias.

Las marcas que aparecen en la biografía de G dialogan con la concepción de la Historia que explicita en su propuesta pedagógica:

*la importancia de la Historia en la escuela tiene que ver justamente con el desarrollo de una conciencia crítica acerca de la realidad en la que se vive. Estudiar Historia debe permitirnos ampliar la visión más allá de nuestras propias narices, más allá de nuestra propia experiencia. A lo largo del tiempo podemos ver que han existido infinidad de hombres y mujeres que como nosotros vivieron, pensaron, fueron felices y sufrieron. Muchos tuvieron que pasar por circunstancias sorprendentes y muchas veces terribles. Por otro lado plantearnos la realidad desde una perspectiva histórica permite ver que las circunstancias en las que existimos no son la única posibilidad, permite desnaturalizar la realidad.*

Para desarrollar su práctica en la escuela destino G escribe los textos que oficiarán de manual para los alumnos recurriendo a la bibliografía leída en la universidad. Textos que se acompañan con imágenes muy significativas pero que no discuten el ordenamiento cronológico y no problematizan los contenidos.



En una de las observaciones realizadas un grupo de alumnas le pregunta «qué hacía la gente común, cómo vivían, como se abastecían de agua». Sobre estas preguntas que ponen en tensión la propuesta de G y la referencia a los sujetos sin voz que también hacen la Historia se reflexiona en el espacio de las clases prácticas y se rediseñan cursos de acción. Se advierte así la necesidad de plantear conexiones con la vida cotidiana, que no está fuera de la Historia sino en su centro.

*Se trata de establecer un punto de partida que haga accesible el conocimiento histórico a través de la racionalización de la experiencia cotidiana, que permite el pasaje del sentido común al sentido crítico, de la Historia inmediata a la comprensión de la época histórica. Se trata de explorar la historicidad de los objetos materiales y espirituales que nos rodean. De indagar, en fin, nuestra propia historicidad (Saab, 1994:71).*

G organiza trabajos prácticos tendientes a recuperar el posicionamiento desarrollado en la propuesta, utilizando imágenes que sitúan a los alumnos en la conflictividad social de la Edad Media, La lectura de la imagen se complejiza haciendo hincapié en la necesidad de pensar: ¿quién y cuándo produjo la imagen (cuadro, grabado, etc.)? Datos que es importante tener en cuenta para verificar si se trata de una obra «testimonial» producida en el contexto de los acontecimientos que se abordan o de una obra producida posteriormente que evoca personajes y situaciones, desde la interpretación efectuada en otro contexto. El análisis de la propia práctica y la toma de decisión descripta anteriormente conducen luego a la elaboración de un trabajo práctico que desafía a los alumnos a construir una hipótesis sobre el porqué de la crisis del siglo XIV. Una vez realizado el trabajo, que los entusiasma poderosamente, la practicante advierte la tendencia de los alumnos a determinar la causa que origina el resto y a solicitar que se enuncie cual de todas es la hipótesis «correcta». La practicante relaciona todas las hipótesis para arribar a una explicación que, como ella misma dice, «evidencie la multicausalidad y la diferentes puntos de vista de los actores sociales».

La propuesta de M hace referencia a la necesidad de una práctica distinta: «Se trata, en definitiva, de acercar la escuela en general y la Historia en particular a un modelo que sea además de útil en sus vidas, significativo para el cambio social. Un desafío que más que una práctica de dos o tres meses, se convierte en una opción y una apuesta por OTRA escuela. Tarea riesgosa, cierto. Pero en eso consisten las apuestas».

La observación institucional y del curso en que efectuará las prácticas en particular lo inducen a decidir asociar la enseñanza de la Historia con la música, el teatro y el juego, y dada la familiaridad de los alumnos con el uso de la web y en especial de Wikipedia, hacer uso de esta para discutir en profundidad sus afirmaciones.

Otros de los desafíos que considera centrales a la hora de la enseñanza de la Historia son el tiempo y el espacio. En ese sentido plantea la necesidad de «romper con algunas «linealidades» para poder usar otras que expliquen más o mejor la complejidad del tiempo histórico y del espacio geográfico como construcción colectiva que se modifica en el tiempo». Tiempo y espacio son objeto de una nueva dinámica al interior del aula, ya que se propone una escritura colectiva de un texto que dialogue/discuta con Wikipedia para el cual es necesario la participación de la profesora de prácticas del lenguaje y un trabajo grupal de los alumnos que

lejos está del mero agrupamiento y requiere del compromiso individual y la discusión colectiva para la toma de decisiones. El aula se amplía ya que en la «hora de Historia» se suman otros espacios: el patio, la biblioteca, que si bien son conocidos y transitados diariamente por los alumnos en tiempo de recreo y para la búsqueda de bibliografía, cobran otro significado porque son ahora parte del aula de Historia.

La propuesta insiste en la necesidad de establecer núcleos problemáticos que inciten a la reflexión, de allí que el mar Mediterráneo, escenario de la Grecia clásica, sea el punto de partida para pensar la dinámica de la vida y mostrar a los estudiantes de qué modo el análisis histórico puede ayudar a entender los problemas humanos fundamentales. En ese camino el análisis de diferentes fuentes para evidenciar «el contexto de producción, el discurso y la comparación crítica y argumentada entre ellas» son un requisito indispensable para la redacción del texto colectivo.

La propuesta de Ge hace referencia como punto de partida a la frase de Benedetto Croce «toda Historia, es Historia contemporánea» y desde allí intenta desnaturalizar la mirada lineal y despojada de todo conflicto a la que está supeditada la enseñanza de la Historia en la escuela asignada para las prácticas. Para lo cual considera fundamental poder identificar aquello que aún resta de «la vieja estructura teórica (que) subyace todavía en la Historia enseñada en múltiples manifestaciones que alcanzan al pensamiento social, a los libros de texto (...) y a la propia concepción de los estudiantes» (Maestro González, 1997:10).

Para lograr ese «ambicioso objetivo», Ge afirma que es imprescindible que la Historia se convierta en una experiencia vivencial no sólo desde el análisis del pasado en diálogo con el presente sino también a partir de poner en tensión la dinámica cotidiana del aula.

Entre otros temas Ge aborda en sus prácticas el sufragio femenino a partir de un debate en clase en torno a la pregunta: ¿por qué creen ustedes que las mujeres no podían votar?

El grupo de alumnos pregunta y Ge da diferentes argumentos en contra y a favor, enfatiza ciertas afirmaciones con los tonos de voz y con el cuerpo. Toda su presencia desde su mirada hasta su postura en el aula colabora para generar un buen clima de discusión movilizador de la participación de los alumnos desde el cuestionamiento, la indignación o el acuerdo con las posiciones que Ge presenta. Sin embargo, cuando la discusión es orientada a la lectura de las fuentes para desarticular el sentido común que opera como sustrato de la discusión, se advierte que los criterios de selección de las mismas no son los adecuados dado su extensión, al mismo tiempo que la metodología de análisis implementada se reduce a una serie de preguntas para responder.

Retomada la escena para el análisis en nuestro encuentro de discusión semanal, Ge advierte la tensión entre los objetivos planteados en su propuesta y la práctica concreta en el aula y redefine la selección de fuentes como su modo de presentación recurriendo, asimismo, a la organización de un nuevo formato al interior del aula, de modo de hacer posible un debate fundado en la lectura de diferentes fuentes en diálogo con las experiencias de los alumnos.

Todo lo dicho anteriormente dialoga una y otra vez con la biografía de Ge, en la que precisa que si bien aspira a no alejarse del camino de la investigación, es imprescindible la «intervención activa» como docente en la escuela secundaria para no quedarse en el mero cuestionamiento de la escuela.

F busca a través de su propuesta que sus alumnos de 17 años lleguen a conceptualizaciones propias de las ciencias sociales que les permitan conocer a los sujetos sociales presentes en el período de consolidación del Estado Nacional (desde 1880 a 1912). Plantea para ello el estudio de: «las condiciones en que vivían los inmigrantes, las situaciones de los obreros, el lado opuesto de la “elite”, los cambios sociales ocurridos en el período».

Algunas tensiones se presentan al escuchar al practicante exponer quince minutos acerca de las razones por las cuales llegaron los inmigrantes a Argentina y luego, preguntar a sus alumnos si realizaron la actividad que consistía en buscar y reconstruir las Historias familiares. En el salón primó la voz del practicante y las Historias que decidió contar sin brindarles a los alumnos el espacio para compartir los motivos que tuvieron cada uno de esos bisabuelos (y tatarabuelos). Como muchas de esas razones son expuestas por el propio practicante, la participación es muy pobre en relación a la que podría haberse propiciado si se hubiesen compartido las Historias de vida de los alumnos desde un inicio. Sin embargo, a pesar de que en esta clase no se retoman las Historias familiares recopiladas por los alumnos, las inquietudes despertadas por el trabajo de indagación familiar propician una mayor participación de los chicos.

Numerosos son los recursos a los que este practicante apela: fuentes visuales, testimonios, estadísticas, líneas de tiempo siempre presentes en las clases. En este caso las conversaciones con F giran en torno a cómo utilizar los mismos. ¿Qué tiempos se necesitan para que sean aprovechadas por los alumnos a través de lectura, discusión y puesta en común en el aula? ¿Cómo leer una fuente de manera crítica con los alumnos? ¿Qué sujetos las escriben y qué puntos de vista están presentes en ellas?

Con relación a este aspecto, en una de las clases en que las fuentes hacen referencia a las condiciones de vida de los inmigrantes que trabajan en la ciudad y viven en los conventillos, el practicante pregunta si el país esta organizado para recibirlos. Muchos alumnos leyendo las fuentes y viendo las condiciones insalubres de vida opinan que no. Pero un alumno contesta que sí, que lo está. «Que la clase dirigente está organizada para obtener ganancias y sus intereses no se veían afectados por las malas condiciones de vida de los obreros, al contrario.» El practicante no considera esa respuesta como posible y expresa que tal afirmación no se desprende de las fuentes. Justamente, el alumno con su participación incorpora el punto de vista de los sujetos que F olvida tener en cuenta en su totalidad. ¿Para quiénes estaba organizado el país? ¿A quiénes incluía y a quiénes excluía este modelo agroexportador? Éstas eran preguntas que desde la perspectiva del practicante no se tenían en cuenta.

Al terminar esa misma clase el practicante nombra algunos referentes sociales que empiezan a pensar en mejorar la situación de los inmigrantes. Frente a lo cual el mismo alumno pide ver la vida de alguno de ellos diciendo muy ofuscado «Nunca vemos la vida de una persona».

A pesar de que la propuesta de F hace especial hincapié sobre los sujetos históricos, en la práctica no se abordan en profundidad, más allá que este tópico fuera objeto de discusión semanal. Tal vez haya jugado un papel el hecho de no tener muchos referentes biográficos a los cuales aferrarse para realizar este camino de una Historia con sujetos. En su biografía recuerda que lo habían impactado los testimonios cuando fueron usados, pero esto sólo había pasado en situaciones aisladas.

Ga en su propuesta pedagógica se centra en rescatar a los sujetos históricos y a los alumnos en tanto sujetos en el proceso de enseñanza «privilegiando el otorgamiento, a los estudiantes, de las herramientas intelectuales necesarias para adquirir un pensamiento reflexivo, crítico y autónomo». Es por esto que se torna fundamental la necesidad de captar el interés de los estudiantes, de establecer un verdadero contacto con su bagaje cultural, lingüístico a través de *ofrecerles a los alumnos distintas perspectivas acerca de alguna cuestión determinada, como de permitirles acceder a las voces de los distintos sujetos que a través de sus relaciones van tejiendo la trama fina de la Historia. Que el alumno pueda acceder a la voz de un obrero fabril, de un militante, de un empresario, y que pueda elaborar una opinión a partir de aquí, no solo le pueden ayudar a comprender el papel activo que juegan estos actores, sino también a visualizarse a sí mismo como un actor en realidad actual.*

Y termina su fundamentación explicitando cómo vincula el constructivismo con el materialismo histórico, reconociendo que no va a ser tarea fácil ya que ha visto en muchas clases cierta apatía y resistencias a participar por parte de los estudiantes.

Lo interesante de su propuesta es que dialoga con su biografía en tanto el enfoque desde el cual quiere enseñar es el mismo que le ha enseñado la profesora que tanto lo marcó: «Revisando mis carpetas de la secundaria pude ver que con esta misma profesora tuve mi primer contacto con una teoría crítica como es el materialismo histórico de lo cual, sin embargo, recuerdo muy poco». Consideramos que «no recordar» puede tener alguna relación con el modo en que fue enseñado el tema, con las estrategias didácticas que usó el docente y el lugar que ocupaba como alumno. Frente a esto el practicante piensa muy bien cómo pararse desde la didáctica y lo explicita en su propuesta y en cada una de las clases que planifica con muchísimo cuidado tratando de ser coherente entre lo que sostiene y las actividades que propone. Es por ello que sus propuestas tratan de motivar a los alumnos usando algunos recursos que les son familiares como lo los videos de Miky Vainilla (Capussotto) o imágenes que invitan a la participación y el intercambio de ideas. También usa testimonios y propone, a partir de ellos, trabajos de empatía histórica para que los estudiantes se pongan en el lugar de los sujetos que están estudiando.

Sin embargo el aula parece un lugar en el cual no se llegan a modificar las prácticas internalizadas que tienen los alumnos, que incluyen copiar, repetir, a veces gritar/se y en algunos casos demasiado desorden. Muchas son las clases en las que se intentan diversas estrategias. Si bien «sabe» la teoría de la planificación (en cada clase están presentes la fundamentación de las acciones y una cuidadosa elección de recursos), su voz no convoca ni su cuerpo se ubica para coordinar el espacio del aula. Muchas grandes apuestas y similares decepciones acompañan cada una de sus clases. Sin embargo, el último encuentro con sus alumnos marca la diferencia. Trabaja la crisis económica del 29 y sus repercusiones en la Argentina, planteando la clase desde donde él como sujeto puede mostrarse: desde la música. Lleva la guitarra al aula y la atención de todos queda en ella y en lo que provoca desde su uso para pensar la Historia. Con la interpretación del tango «Yira Yira» posibilita un vínculo diferente con los chicos pero también entre ellos y la Historia. Los alumnos se sienten interpelados por la letra y música del tango e inmediatamente comparan aquella situación con sus vivencias como sujetos históricos hoy.

Es interesante el recorrido que hace Jo desde lo que considera que es enseñar y todo lo que cambia a «regañadientes», tal como sostiene en el encuentro final de balance de la materia.

En su tiempo de prácticas hay una constante tensión entre su concepción sobre la enseñanza y la interpelación que cada una de sus clases provoca en esa concepción. Sus clases, conjuntamente con los encuentros en las clases prácticas se constituyen en el espacio revisar la práctica misma y diseñar alternativas.

En su propuesta está muy presente el interés por la interpretación del pasado en tanto construcción social. A pesar de ese posicionamiento, organizar la propuesta de contenidos se hace más que difícil. Por ejemplo en una de las primeras clases Jo intenta plantear con claridad el período de tiempo con el que quiere trabajar, desde el golpe del '30 hasta el golpe del '43 y dice «el porqué de esta periodización viene de una organización que hacemos los que trabajamos con la Historia para poder comprender el período. Este período se llama década infame. Pero como verán no dura una década, sino que desde la historiografía dura más de 10 años».

Si bien explicita el criterio temporal utilizado, en ningún momento en esa clase se aclara que la «década infame» implica una valoración de determinados procesos acaecidos en ese período desde un sujeto histórico que vive ese tiempo y desde el sujeto Historiador o él mismo como docente que elige esa denominación. Los comentarios posteriores entre docente de prácticas y practicante hacen hincapié en que para lograr su cometido debe posibilitar a los alumnos la identificación de las diferentes interpretaciones sobre un período o bien seleccionar aquellas fuentes que brinden información sobre el por qué y para quiénes esa década es considerada como infame.

También en su propuesta está presente la idea de enseñar a través de una Historia social donde se vean las transformaciones históricas desde dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales, incluyendo «actores que previamente no se han trabajado, como los obreros, las mujeres y el arte que servirán a que el alumno amplíe su visión con respecto al pasado.» Sin embargo cuando empezó a trabajar la crisis del 30 y los movimientos migratorios de la época en sus materiales estos sujetos carecían de voz. Los alumnos tampoco la tenían en la clase, el rol que les asignaba el practicante se limitaba a un «¿recuerdan?», «¿Dudas, preguntas?» al final de la clase. Cómo hacer para que aparecieran los sujetos en la Historia y los alumnos en estos encuentros era el gran desafío. Los encuentros semanales colectivos nos ayudaron a pensarlo en grupo. En una clase en la que Jo y otros practicantes están perplejos al advertir que la Historia social que enseñan no convoca a sus alumnos, situación también presente en sus propias biografías, otro grupo de alumnos hace referencia a las Historias familiares de inmigración aportadas por los alumnos y al trabajo con testimonios de sobrevivientes del Holocausto. El diálogo y la reflexión conjunta sobre estas experiencias junto con las lecturas asignadas para ese encuentro decidieron a Jo a seleccionar Historias de vida para el trabajo en su clase. Cuando transcurre la misma, los alumnos se muestran interesados por los testimonios que presenta para trabajar en el aula. Sin embargo nuevamente los fundamentos acerca de por qué usar un recurso y no otro, quedan confusos para el practicante. Algunas cuestiones no han sido tenidas en cuenta y se las plantea la profesora observadora señalando el trabajo exhaustivo de selección y preparación de material y lo que es necesario pensar sobre cómo usar

un testimonio: «presentar el sujeto, el contexto, para qué analizarlo, leerlo desde la emoción y el cuerpo desde todo lo que significa irse del lugar, dejar la música, las comidas, encarnarlo... que los sujetos cobren vida y posibiliten preguntas sobre el tiempo que se aborda al interpelar a los alumnos, al provocarlos a pensar sobre el proceso que están estudiando».

Es llamativo descubrir que si bien en la cursada se habla de los recursos biográficos, las narrativas y la empatía, estos recursos no son en un principio significativos para el practicante sino promediando su práctica y cuando advierte que «algo no está funcionando».

También en ese recorrido los alumnos se animan a participar desde otro lugar, convocados por una pintura de Berni y luego una intervención que superpone la obra «desocupados» a una que habla sobre los jóvenes de hoy. Los alumnos también se encuentran motivados cuando trabajan los tangos como fuente que habla de los años '30, y los invita a realizar sus propias canciones. Si bien algunos se refieren al período estudiado otros se animan a hacer letras de hip hop donde con mucha creatividad cuestionan cómo se sienten en la sociedad hoy y en la escuela en particular.

Al finalizar J debe realizar comentarios críticos a su propuesta donde los alumnos tomaron otro papel a la hora de enseñar, al igual que los sujetos de la Historia:

*más allá de que desarrollaremos procesos tales como las inmigraciones internas en la Argentina a partir del año 30, trataremos de pensarla bajo el doble juego de poder captar la dimensión cuantitativa del proceso (números, estadísticas en el marco general del país) y su importancia cualitativa (en donde los sujetos también tengan importancia, presentándolos en sus contradicciones internas ante el cambio, sus alegrías, sus sueños los cuales también deben ser parte del relato histórico, ya que de lo que se trata también es de humanizar el relato histórico). Si se trata de humanizar la Historia, sin duda que debemos pensar en alumnos activos a la hora de organizar las actividades y el recorrido histórico propuesto.*

En su propuesta pedagógica L entiende la Historia como

*una construcción que los sujetos sociales realizan de acuerdo a sus percepciones personales, pero atendiendo a su lugar en la sociedad, desde un posicionamiento político e imbuidos en un determinado contexto cultural. Por lo tanto no será abordada como una ciencia exacta, única y verdadera y lineal, sino que se intentará dar cuenta de la posible existencia de múltiples interpretaciones acerca de un hecho o proceso histórico*

*para lo cual propiciará el debate, la puesta en común, la crítica de fuentes de distintos tipos «recuperando las voces de los grupos subalternos: pueblos originarios, inmigrantes, trabajadores, entre otros».*

Sin embargo, en sus clases numerosas tensiones aparecieron para llevar a cabo esta propuesta. La practicante no duda en trabajar con los alumnos a partir de diferentes fuentes (mapas, historietas, cuentos, cartas, etc.) que tratan de motivar a los alumnos. Pero las actividades no los convocan a una actitud activa frente al conocimiento, ya que por lo general L expone en la mayor parte de la clase dejándoles las conclusiones armadas, imperando su propia voz, tornando monótono al clima de trabajo. Desde esta práctica poco se propone para que los alumnos debatan las diferentes fuentes e interpretaciones de la Historia. Las mismas sólo sirven para «ilustrar» o comprobar determinada afirmación de la practicante. Si bien las fuentes hablan de otra Historia, diferente a la mitrista, incorporando sujetos subalternos, el modo en que

se enseña no constituye una verdadera alternativa desde lo didáctico ya que recién al final de la práctica se incorporan sus voces y se les proponen situaciones que favorezcan la empatía histórica. La Historiadora española Pilar Maestro González analiza las razones por las cuales se establece esta distancia entre la Historia investigada y la enseñada en la escuela, señalando que si bien cambian los objetos de estudio de la Historia y sus metodologías, estas últimas no logran llegar al aula, manteniéndose la concepción teórica de asignatura resumen.

A lo largo de las prácticas de L y luego de variadas reflexiones, las propuestas de trabajo favorecen un rol activo por parte de los estudiantes, exigiendo lecturas pero también producciones que implicaran reflexiones y discusiones.

De este modo se evidencia un profundo trabajo de reflexión sobre la práctica, tratando que los practicantes logren los objetivos que se proponen a partir de un intenso trabajo de discusión dentro de los grupos como a través de las devoluciones de sus docentes. En muchas ocasiones las tensiones y contradicciones entre propuestas y prácticas no son visualizadas de modo natural, como tampoco su relación con las propias experiencias biográficas.

Una primera línea de reflexión sobre estas cuestiones puede encontrarse en los aportes de Pilar Maestro González, quien señala como problema la ausencia de reflexiones epistemológicas sobre la concepción de Historia que se asume. (Maestro González, 2001). En ese sentido coincidimos con la autora en que es imprescindible revisar en la formación inicial y permanente del profesorado lo que se conoce en forma separada como la teoría, asociada a la historiografía, y la práctica, vinculada con la enseñanza, ya que no es posible separar el «qué» del «cómo» se enseña. Para la autora saber Historia es fundamental para quienes la enseñan porque una «buena reflexión epistemológica facilitaría en gran medida el conocimiento del tipo de dificultades que los adolescentes encontrarán en la comprensión de los hechos y los procesos de la Historia» (Maestro González, 2001:78).

Desde la formación intentamos que los practicantes, futuros docentes, reflexionen autónomamente sobre los fundamentos epistemológicos desde los cuales entienden la Historia, siendo imprescindible abordar la cuestión en el marco de la Didáctica Específica, desde el modo en que se genera y distribuye el conocimiento histórico en la escuela y el papel que desempeñan los agentes sociales intervinientes (Cuesta Fernández, 1997).

Para realizar ese análisis es clave el concepto «código disciplinar», que define como el *conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar (Cuesta Fernández, 1997:86).*

La complejidad de la práctica docente planteada por los autores mencionados es objeto de análisis a través de registros de clase de diferentes docentes, de autoregistros de los estudiantes practicantes y de observación de clases de modo de acercarnos a las formas de existencia material de la escuela y revelar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar. (Rockwell & Ezpeleta, 1983).

### **Primeras conclusiones**

El análisis de los textos biográficos escritos por los practicantes posibilita indagar las experiencias educativas en las diferentes instituciones —incluido el recorrido universitario— que se constituyen en modelos de identificación y en representaciones de cómo enseñar y se ponen en juego en la práctica concreta.

Los supuestos con los que los estudiantes enseñan y desde los cuales analizan el tiempo de su experiencia como practicantes en la escuela asignada, no sólo abrevan en los contenidos teóricos aprendidos en la universidad sino también en los contenidos de su sentido común que coexisten con aquellos y en muchos casos pueden ser aún más significativos pues son una matriz inconsciente, internalizada en experiencias educativas anteriores.

En la reflexión sobre las huellas de esas experiencias en el espacio de trabajo colectivo de las clases prácticas de la materia, se establece una relación dialéctica con las prácticas docentes en las escuelas destino y la teoría crítica de la enseñanza a la que suscriben los alumnos. Desentrañar las tensiones que allí se suscitan se constituye en una fuente de conocimiento pedagógico.

La multiperspectiva y controversialidad, principios centrales de la didáctica de la Historia, son desplegados y enlazados en la trama argumental de los encuentros de las clases prácticas conjuntamente con las experiencias en la escuela destino, y abren el camino para superar los anecdóticos de las prácticas y develar las suposiciones fundadas en el sentido común construido a lo largo de los recorridos por las diferentes instituciones educativas, la concepción de Historia aprendida en la Universidad y las decisiones didácticas que los mismos orientan.

En ese sentido, los estudiantes, asocian los diferentes espacios de formación con modelos de enseñanza aprendizaje «tradicionales», en los cuales el objeto a enseñar es un objeto dado, desligado del sujeto cognoscente. Modalidad que propicia una lógica cronológica de la disciplina, desatendiendo a la complejidad del tiempo histórico y en la que la dinámica del aula se centra en la exposición del profesor y en la reproducción por parte de los alumnos de los datos enunciados por el docente o el libro de texto.

Desde nuestra perspectiva, la práctica reflexiva debe empezar a construirse en los inicios de la formación, profundizando la discusión en torno a los conocimientos producidos por la disciplina Historia considerando asimismo «las matrices fundantes del oficio a la luz de las condiciones actuales de la escolarización de las nuevas identidades infantiles y juveniles que habitan la escuela» (Vezub, 2005:4).



## Notas

<sup>1</sup> Al iniciar la cursada de *Planeamiento didáctico y prácticas de la enseñanza en Historia* se les pide a los alumnos una biografía escolar sobre la cual reflexionamos a lo largo del año.

<sup>2</sup> Siguiendo a Davini (2008), entendemos por tradiciones pedagógicas: «las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos».

<sup>3</sup> Los autores de las biografías aparecerán consignados con una letra a modo de identificación.

## Bibliografía

Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar en Davini, M. C. (Coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Educación Papers Editores.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2012). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (1993). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Brusilovsky S. (1992). *¿Criticar la educación o formar educadores críticos?* Buenos Aires: Editorial El Quirquincho.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares — Corredor.

Davini M. C. (1998). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En Alliaud, A. y Duschatzky, L. *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Lvovich D. y Bisquert J. L. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Maestro González, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia (la concepción de la Historia enseñada). En Clío & asociados. *La Historia enseñada*, Nº 2. Santa Fe: UNL.

Maestro González, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. *La formación docente en el profesorado de Historia. Un ámbito en conflicto*. Rosario: Homo Sapiens.

Pagés Blanch, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Nº 4.

- Quiroga, A. (1985).** El sujeto en el proceso de conocimiento. Notas para el seminario Proceso educativo en Paula Freire y E. Pichon Riviere, a cargo de Paulo Freire y Ana Quiroga, realizado en San Pablo, Brasil.
- Rockwell, E. (2009).** *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Ezeleta, J. (1983).** La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. Ponencia presentada en reunión de CLACSO, Sao Paulo, Brasil.
- Rozada Martínez, J. M. (1997).** *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria.* Madrid: Akal.
- Saab J. (1994).** *Pensar y hacer Historia en la escuela Media.* Homo Sapiens. Buenos Aires.
- Segovia J. D. y Bolívar Botía, A. (1998).** Repensando la formación del profesorado: Historias de vida y desarrollo personal y profesional. *Revista de Educación* N° 176. Instituto Calasanz. Universidad de Granada. Citado en Alliaud A. Los residentes vuelven a la escuela. Aportes para la biografía escolar. En Davini M. C. (2002) (Comp.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Educación.* Buenos Aires: Papers Editores.
- Vezub L. (2005).** Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? Didac 46. Universidad Iberoamericana. DOI: <http://es.scribd.com/doc/134675067/Ejercer-la-docencia-vocacion-trabajo-profesion-oficio-pdf>