

*HISTORIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN HISTORIA (2020 – 2022)*<sup>1</sup>*STORIES OF INITIAL TEACHER TRAINING IN HISTORY (2020 – 2022)**HISTÓRIAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM HISTÓRIA (2020 – 2022)*

VIRGINIA CUESTA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6056-7891>

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)  
 Profesora de Prácticas Docentes en Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la  
 Educación de la Universidad Nacional de La Plata  
 La Plata/Buenos Aires/Argentina  
[virginia.cuesta@gmail.com](mailto:virginia.cuesta@gmail.com)

**Resumen:** A partir de una metodología cualitativa, este trabajo, releva información sobre la formación del profesorado de historia en los últimos tres años. Primero, nos preguntamos, ¿cómo los alumnos de nivel avanzado, que no pudieron entrar físicamente a la escuela, accedieron a la residencia (año 2020)? Luego nos cuestionamos, ¿cómo fue, el regreso a las clases de educación secundaria y universitaria lentamente a partir de la primavera del 2021? Para dar respuesta a estas preguntas nos propusimos investigar, a través de medios físicos, aspectos ligados a la formación del profesorado de historia en Argentina en el trienio 2020, 2021 y 2022. Para ello, entramos en contacto con un grupo de nueve estudiantes de nivel avanzados y profesores principiantes de la carrera del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, quiénes valoran la formación recibida utilizando técnicas al inicio de la formación educativa al docente, tales como la ruptura y la transformación.

**Palabras clave:** Formación Docente. Profesorado En Historia. Residencia.

**Abstract:** This paper uses a qualitative methodology to gather information about the training of history teachers in the last three years. We ask ourselves how advanced students who could not physically enter the school were able to go through residency (year 2020), and how was their return to high school and university classrooms, gradually, starting in the spring of 2021. In order to answer to these questions, we proposed to research, through written consultations, aspects related to the training of history teachers in Argentina in the three-year period of 2020, 2021 and 2022. For this, we consulted a group of nine advanced students and beginning teachers in the *Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata*, who most value the training received, experiencing initiation into teaching in the form of rupture and transformation.

**Keywords:** History teaching. Professional formation. Residency.

**Resumo:** Este documento se vale de uma metodologia qualitativa para reunir informações sobre o treinamento de professores de história em últimos três anos. Nós nos perguntamos como os alunos avançados que não puderam entrar fisicamente na escola puderam passar pela residência (ano 2020) e como foi seu retorno às salas de aula do ensino médio e universitário, lentamente, a partir da primavera de 2021. A fim de responder a estas perguntas, propusemo-nos a pesquisar, por meio de consultas escritas, aspectos ligados ao treinamento de professores de história na Argentina no período de três anos de 2020, 2021 e 2022. Para isso, consultamos um grupo de nove alunos avançados e de

<sup>1</sup> Artigo submetido à avaliação em janeiro de 2023 e aprovado para publicação em maio de 2023.

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

professores iniciantes do curso de Ensino de História da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata, os quais mais valorizam a formação recebida, experimentando a iniciação ao ensino sob a forma de ruptura e transformação.

**Palavras chave:** Ensino História. Formação Profissional. Residência.

## Introducción

En Argentina, la virtualización forzosa del sistema educativo (DI PIERO; CHAPPINO, 2021) mantuvo fuera de las casas de altos estudios a los estudiantes de los profesorados universitarios por el lapso de casi 2 años (2020 y 2021). Luego, el regreso a las aulas en el 2022 tuvo sus dificultades marcadas por los costos psicosociales, económicos y afectivos que las pérdidas dejaron en la población. Para el caso específico de nuestro país, la pandemia afianzó tendencias negativas referidas al bienestar social y el mercado de trabajo. “[...] ha profundizado las preocupaciones sobre los problemas vinculados a la pobreza, la marginalidad y las desigualdades sociales, que históricamente se han asentado sobre desequilibrios económicos estructurales” (POY; PLA, 2022, p. 13).

Así 2020 y 2021 fueron años de dudas e incertidumbres marcadas por el ritmo del aislamiento o distanciamiento social obligatorio. Para el caso del sistema formador del profesorado, las agencias educativas nacionales y provinciales establecieron la continuidad pedagógica a través de la virtualización forzosa en todos los espacios curriculares incluidos las prácticas profesionales. En este contexto nos preguntamos: ¿qué carácter adquirió la formación de los estudiantes avanzados del profesorado en historia en dichos años? ¿Cómo transitaron la residencia sin poder ingresar físicamente a la escuela? ¿Cómo fue, además, su regreso a las aulas? Para dar respuesta a estas preguntas nos propusimos relevar, a través de la indagación cualitativa, aspectos ligados a la formación del profesorado de historia en Argentina en el trienio 2020, 2021 y 2022. Para ello, consultamos por escrito a los protagonistas, estudiantes avanzados y profesores principiantes de la carrera Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (a partir de ahora FAHCE – UNLP) que realizaron sus residencias en dichos años<sup>2</sup>. Como bien lo señala María Paula González (2018a, p. 77) la residencia genera

---

<sup>2</sup> Creemos necesario hacer algunas consideraciones acerca de la manera en que relevamos esta información, vinculadas a lo que Eduardo Restrepo (2015) llama consideraciones éticas en el proceso de investigación etnográfica. No incluimos los nombres completos de los consultados sino sólo sus nombres de pila para “[...] proteger la identidad de las personas que han confiado datos o información en nosotros” (RESTREPO, 2015, p. 176). También resulta importante aclarar que nuestros informantes fueron consultados acerca de su consentimiento para aparecer citados en este trabajo y todos estuvieron de acuerdo. Se les ofreció la posibilidad

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

una serie de interrupciones y aperturas, “[...] invita a generar un nuevo tipo de saber en un nuevo tipo de escritura [...] interrumpe un modo de entender la historia, y plantea que la historia académica y la ‘historia escolar’ se vinculan pero también se diferencian”.

De este modo, consideramos relevantes las voces de los estudiantes del Profesorado en Historia porque son, en definitiva, sujeto y objeto de las políticas del sistema formador y para este caso en particular de los residentes porque han atravesado esos momentos de ruptura, apertura y variación que señala González (2018a) que suelen movilizarse al transitar el espacio escolar per-formando el rol docente. Consideramos pertinente poner en diálogo la producción académica y curricular con la dimensión no documentada entendida, siguiendo a Elsie Rockwell (2009), como los intereses reales de los partícipes del entramado educativo que nunca se ponen por escrito. Así, la indagación cualitativa permitió acceder a los saberes sobre la enseñanza de la historia en el cotidiano escolar de profesores principiantes y en formación que han transitado sus últimos años de estudios en tiempos de pandemia.

Las investigaciones realizadas hacia fines de la década pasada que estudian las características del profesorado de historia en nuestro país permitieron conocer el campo desarticulado de la didáctica de la historia, evidenciar el peso de los modelos de formación academicista e historizar políticas curriculares (CUESTA, 2016, 2018, 2019). De este modo, consideramos que los aportes del campo de producción en enseñanza de la historia no suelen impactar directamente sobre la formación del profesorado de historia aunque esta lo demande. Sin embargo, y en un sentido contrario pero complementario, las investigaciones en perspectiva etnográfica (GONZÁLEZ, 2014, 2017, 2018b) registran cambios, permanencias, rupturas e inercias en la enseñanza de la historia en el cotidiano escolar, lugar (espacio de producción e invención) en el que claramente los profesores ponen en juego su formación transitada en el profesorado con las demandas del trabajo docente.

En relación a lo anterior y siguiendo los desarrollos de Elsie Rockwell, Justa Espeleta y Ruth Mercado (1983, 1988) definimos trabajo docente como aquellas prácticas y saberes que tanto docentes como estudiantes despliegan en la escuela, en el aula, para enseñar y aprender, en el marco de una materialidad concreta, a partir de sus biografías y en base a sus acciones. Esos vínculos entre el aprender y el enseñar que ocurren en la escuela están permeados por diferentes respuestas intersubjetivas respecto a aquello que los sujetos consideran que es la escuela y lo que debe y tiene que acontecer en ella y por qué no brindar.

---

de leer el borrador de estos desarrollos y modificarlo. Esta investigación adopta así un carácter colectivo puesto que sin su participación no hubiese sido posible.

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

Por lo anteriormente dicho, este trabajo está planteado en dos partes. Primero retomaremos la dimensión documentada, los aportes de las investigaciones que encuestan y entrevistan a profesores de historia en formación, no solo de valor como antecedente teórico y metodológico, sino porque sus aportes nos permiten trazar líneas de continuidad o interrupción en las experiencias de los estudiantes universitarios que hemos consultado para este trabajo. Y segundo, presentamos la descripción y el análisis de las experiencias que los partícipes reales del entramado educativo del Profesorado en Historia de la FAHCE-UNLP tienen para contarnos.

### **Investigaciones que encuestan y entrevistan a profesores en formación**

A pesar del paso de dos décadas, para Argentina y siguiendo a Paula Sofía (1999), podemos seguir sosteniendo que en nuestro país son pocos “[...] los trabajos que analizan en particular la formación de profesores de historia” (SOFÍA, 1999, p. 55). Más aún si en el recorte dejamos por fuera aquellos estudios que analizan planes de estudio, programas y propuestas pedagógicas.

Al recortar tan solo sobre investigaciones que encuestan y entrevistan a docentes en formación tomamos como punto de partida el aporte para la discusión de la formación del profesorado de historia los trabajos de Diana Pipkin (1998), Nélica Eiros, Vilma María Milletich, y María Inés Schroeder (1998), Paula Sofía (1999) y Eiros y Pipkin (2000). Los cuatro textos se inscriben en el mismo proyecto UBACYT “La Formación de profesores de Historia durante el período 1976 – 1994”, que toma como objeto de estudio: “[...] la formación inicial a través del análisis de los planes de estudio y programas como organizadores previos, los formadores de formadores y los estudiantes como grupo social, en diferentes instituciones de nivel universitario y terciario no universitario” (SOFÍA, 1999, p. 55). Dichos trabajos nos ofrecen un panorama de las características de la formación docente del profesorado de historia en los años 90, tanto en el ámbito universitario como en el superior no universitario.

Los trabajos de Pipkin (1998) y Sofía (1999) mediante metodologías cualitativas y cuantitativas, encuestas y entrevistas, recogen información sobre los estudiantes del profesorado de historia como grupo social. En el caso de Pipkin (1998), releva datos sobre estudiantes pertenecientes a tres profesados de historia de institutos terciarios (educación superior no universitaria) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires (su periferia) de 1er año y de 4to año. El estudio de la muestra es muy pormenorizado pero, lo

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

que más nos interesa destacar es el análisis de la valoración de la carrera, especialmente en relación a la formación pedagógica. El 72 % de los estudiantes entrevistados cuestionaron fuertemente las materias pedagógicas aduciendo que los contenidos se relacionan poco con lo que acontece en el aula realmente. Citamos: “Los contenidos pedagógicos casi no fueron mencionados ni entre los aspectos positivos ni entre los negativos.” (PIPKIN, 1998, p. 18).

Por su parte, Sofía (1999) a través de datos obtenidos de una encuesta aplicada a estudiantes de 1ro a 4to año del Profesorado en Historia de la Universidad de Buenos Aires, analiza aspectos socioeconómicos y simbólicos. Los segundos son: “[...] las motivaciones para la elección de la carrera, la evaluación que hacen de la misma, las representaciones sobre la profesión elegida y su concepción de la Historia y su enseñanza en el nivel medio” (SOFÍA, 1999, p. 56). Para completar su investigación la autora cruza las respuestas obtenidas con el análisis del plan de estudios vigente que efectivamente destina escasa atención a la formación tanto pedagógica como metodológica y epistemológica. Para la autora: “[...] hay una identificación casi automática entre saber la asignatura y saber enseñar” (SOFÍA, 1999, p. 59).

En la Argentina, el mayor impacto de esta tradición se ha producido en la preparación de docentes para la enseñanza secundaria, tanto en institutos universitarios como terciarios. De esta manera, el profesor formado en estas instituciones suele estar mucho más identificado con su disciplina que con la enseñanza; así, los profesores de Historia se perciben a sí mismos mucho más como historiadores que como profesores. Sin embargo, la formación parece ser poco profesionalizadora tanto en uno como en otro sentido. Al escaso espacio destinado a la formación y las prácticas pedagógicas se suma la escasa preparación profesional para ser historiador (SOFÍA, 1999, p. 59).

Por su lado, diez años después, es interesante destacar que la investigación de Sonia Bazán y Silvia Zuppa (2013) da cuenta de un escenario diferente. A través del análisis de entrevistas a estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata y a profesores en ejercicio en dicha ciudad, las autoras observan cuáles son las demandas de estos grupos frente a las distintas instancias de formación profesional. Los estudiantes del profesorado demandan, en primer lugar, mayores conocimientos pedagógicos y burocrático-administrativos, en otras palabras, mayor conocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo. Y, en segundo lugar, conocimientos didácticos de todo tipo vinculados a los diferentes componentes de la programación de la enseñanza de la historia. Esta investigación sintoniza también con otra realizada a principios de la década pasada. Sergio Carnevale (2012) presenta los resultados de un proyecto de investigación cualitativa PICTO desarrollado entre los años 2008 y 2010,

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

titulado “De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios de conurbano bonaerense” (CARNEVALE, 2012, p. 55), que analiza la inserción laboral de graduados de los profesorados de historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento y del Instituto de Formación Docente N° 42 de la provincia de Buenos Aires. Los datos se relevaron mediante encuestas, entrevistas y observaciones de clases. Tanto los estudiantes universitarios como no universitarios “[...] coincidieron todos en decir que no recibieron ningún tipo de formación relacionada con la vida institucional en las escuelas” (CARNEVALE, 2012, p. 62). Demanda que también se observa en el trabajo anterior.

La investigación desarrollada por Carnevale (2012) indaga la performance de un conjunto de once docentes noveles, graduados de ambas instituciones, y arriba a las siguientes conclusiones. Primero, a pesar de las grandes diferencias entre los trayectos formativos desde el punto de vista curricular, los profesores tuvieron un desempeño homogéneo tanto en las entrevistas como en las clases observadas. Segundo, mientras que en las entrevistas los profesores dijeron desarrollar en sus clases un enfoque actualizado sobre la enseñanza de la historia que atiende a la multitemporalidad, la multiperspectividad, la multicausalidad, y un trabajo con diversidad de fuentes y recursos didácticos, “[...] en las clases observadas se pusieron en práctica estilos de docente que no coinciden con estas intenciones sino que están más relacionados con una concepción tradicional de la enseñanza de la historia” (CARNEVALE, 2012, p. 68). Además, se aferraron a rutinas tendientes a lograr el control de la clase como, por ejemplo, el dictado. Tercero, los profesores demostraron conocimientos disciplinares y un amplio manejo de los conocimientos básicos para gestionar una clase y producir una situación de enseñanza. Por último, demostraron conocimiento del contexto institucional, de sus estudiantes y sostuvieron una buena comunicación con ellos, punto en el que sí existe coincidencia entre la información relevada en las entrevistas y las observaciones.

Por último, y como un aporte más actual, contamos con el trabajo de Rocío Sayago (2020) quién en su investigación realizada en el 2018 encuesta a 22 estudiantes avanzados del profesorado en historia de la Universidad Nacional de Córdoba sobre “[...] la temporalidad histórica y su enseñanza” (SAYAGO, 2020, p. 120). Las respuestas al cuestionario pormenorizado sobre dichos temas relevan gran preocupación de los estudiantes avanzados por “[...] el carácter no lineal y heterogéneo del tiempo histórico, los procesos de cambio y continuidad, y la incorporación del presente” (SAYAGO, 2020, p. 129) pero “[...] escasa apropiación de las diferentes dimensiones que hacen a la complejidad del tiempo histórico” (SAYAGO, 2020, p. 129), ejemplo de ello es la utilización de la periodización cuadripartita.

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

De este conjunto de trabajos se desprende una suerte de cambio en la última década en la percepción de los profesores en formación en relación a la demanda de formación pedagógica y de contenidos relacionados con el funcionamiento del sistema educativo que también se observa en las consultas presentadas más abajo.

### **Historias de formación en la docencia (e iniciación en los años 2020 al 2022)**

Nos interesa aquí, y como se dijo más arriba, captar los intereses reales de los partícipes del entramado educativo que nunca se ponen por escrito. Estos intereses de los profesores principiantes o en formación toman forma en el modo en que se posicionan respecto del campo disciplinario en relación con sus recorridos profesionales, sus lecturas y sus prácticas de enseñanza en la universidad. De esta manera, se “[...] puede proporcionar una versión de esa reflexión docente y un acercamiento a aspectos del quehacer diario [que] rara vez se documenta [y con ello a] una manera de hacerlo visible y audible” (ROCKWELL, 2009, p. 28-29).

La consulta fue realizada vía e-mail a mediados de marzo del presente año. Elegimos como técnica el cuestionario por escrito, pues a los fines de esta investigación, la racionalidad diferida y el meta-análisis propios de la tarea de escritura significó un método propicio para recabar la información solicitada en tan escaso tiempo. Las preguntas son precisas, aunque habilitan respuestas de desarrollo —es decir, promueven que los interrogados se explayen— y apuntan a obtener información sobre cómo los estudiantes avanzados y graduados, comprenden las particularidades del campo disciplinario; en este caso, de la enseñanza de la historia.

Aclaremos que la elección del grupo de profesores principiantes y en formación consultados, como bien lo señala Joseph Maxwell (1996), es producto del paso por determinados espacios sociales e institucionales, los intereses o el azar que nos han hecho transitarlos. Estos, en conjunto con nuestras lecturas, conforman un diálogo con nuestras investigaciones, con las decisiones que las nutrieron y también con nuestras revisiones y tomas de perspectiva (MERCADO; TAVERA, 2022), ya que en nuestro caso somos también partícipes directos del sistema formador.

Las preguntas que conforman el cuestionario se refirieron a los motivos de elección de la carrera; las características de la formación recibida; el lugar que ocupa la formación en enseñanza de la historia en el profesorado; la experiencia como estudiante del profesorado en historia en tiempos de pandemia y pos-pandemia; la residencia y la iniciación

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

en la docencia. De este modo, las preguntas nos ayudan a ordenar los temas, pero su riqueza nos invita a la tarea de la categorización y recategorización (ÁLVAREZ, 2011). En números, fueron consultadas tres profesoras principiantes y seis estudiantes avanzados que aspiran a titularse este año, la mayoría ya se encuentran dictando clases en el nivel secundario.

### **Motivos de elección de la carrera**

Preguntar por los motivos de elección de la carrera es una forma de romper el hielo, de invitar a la conversación, que en este caso es por escrito. La mayoría (cinco) de los profesores y estudiantes avanzados consultados se refieren a su interés por conocer el pasado y a su paso por la educación secundaria: “[...] las materias relacionadas con las Ciencias Sociales eran las únicas que me gustaban”, dice Ariel, o como señala Victoria:

En la secundaria (específicamente a partir de cuarto año), mi materia favorita comenzó a ser Historia. Me fascinaban los contenidos que nos daban, donde la curiosidad circulaba por mi mente constantemente y me incitaba a ver todos los capítulos que pudiese del Canal ‘Encuentro’<sup>3</sup>. Había una cuestión que me deslumbraba. Pensar en esos mundos antiguos, medievales, renacentistas y decimonónicos con cualidades tan diferentes y particulares. Me llamaba la atención todo lo que le daba sentido a la historia a través de los relatos de vida y de las memorias de otras personas. Pero fue un profesor de historia que tuve en la secundaria quien terminó de definir mi vocación.

Pero también encontramos otras motivaciones más centradas en la curiosidad por conocer el pasado, por entender las efemérides y los actos que las conmemoran o el contacto temprano con textos de historia. Es innegable el peso positivo de la propia biografía escolar (PAPPIER; GARRIGA, 2014) en la elección de la carrera para el caso de este conjunto de jóvenes docentes.

### **La formación del profesorado o en qué se enfocaron mayormente mis profesores**

Tanto los estudiantes avanzados como los titulados coinciden en que la formación recibida se centró en la actualización disciplinar en términos de ciencia histórica. José señala que “[...] lo que más pesó fue la formación historiográfica, no tanto la pedagógica”. Victoria,

<sup>3</sup> “Canal Encuentro fue creado en mayo de 2005 (Decreto N.º 533/05) y reconocido por la Ley de Educación Nacional 26206 sancionada en diciembre de 2006. Comenzó su transmisión el 5 de marzo de 2007 con carácter federal y opera durante las 24 horas. En sus múltiples pantallas ofrece documentales, programas de debate, producciones interactivas y series sobre temas que incluyen filosofía, historia, arte, música, derechos humanos, naturaleza ciencia e innovación, entre otros.” Ver: <https://encuentro.gob.ar/acercade>. Acceso: 28 mar. 23.

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

por su lado, comenta que: “A lo largo de la carrera, la gran mayoría de mis profesores y profesoras se han focalizado en una enseñanza académica, teórica y reflexiva.” Asimismo. Julieta sostiene que “la mayoría de los profesores de la facultad se focalizan más en los contenidos de las asignaturas pensando en la investigación histórica”. Otras respuestas de más largo aliento son:

En la mayoría de las materias la formación se centró en el análisis de textos académicos y de distintas líneas de interpretación de investigadores con una mirada eurocéntrica. Sin embargo, en algunas materias les docentes fomentaron las miradas críticas sobre estas perspectivas incorporando al debate autores que proponían enfoques decoloniales y con perspectiva de géneros. (Josefina).

En general, la gran mayoría de los/as profesores/as se focalizaron en los contenidos de sus materias y no en los aspectos pedagógicos. En ese sentido, creo que nuestra formación en cuanto a los saberes históricos son muy buenos, pero faltan espacios en donde se los puedan pensar en relación a la escuela media. Es decir, estamos formados para tener un gran conocimiento sobre Historia pero no sobre el trabajo docente (Ariel).

Se desprende de estas descripciones y percepciones el peso de la ciencia histórica frente a la formación pedagógica, pero sin embargo, todos los consultados lo valoran como necesario. Como señala Diego: “[...] considero muy importante la formación académica adquirida en el grueso de la carrera”. Pero también, es interesante señalar que la formación académica es descripta como historiográfica. Se describen y definen un conjunto de saberes especializados que pueden entrar en conflicto con los escolares a la hora de enseñar historia. En otras palabras, ¿cómo se re-versiona un problema histórico o debate historiográfico en un contenido de enseñanza de la historia para la escuela secundaria? Pues para el grupo consultado es difícil pero posible:

He mencionado [...] que hay diferencias entre los distintos ámbitos de aprendizaje: facultad y escuela secundaria no son lo mismo claramente. Puntualmente encontré dificultad en establecer la multiperspectividad en el aula en términos de distintos autores que discutan las diferentes problemáticas. Ese nivel de análisis en la facultad es presentado de una forma que es difícil de instalar en el aula viendo el desinterés que hay en los chicos, en general, como punto de partida. Es un desafío en materia docente dar esa «pelea», indicar que no es todo lo mismo, establecer juegos de intersubjetividad entre los distintos actores y las distintas actrices de la historia. (Diego).

### El lugar que ocupa la formación en enseñanza de la historia en el profesorado

Desde lo estrictamente curricular, los profesores que hemos consultado, cuya edad promedia los 27 años y medio, han cursado el profesorado con el plan de estudios vigente 2011.<sup>4</sup> Es un plan de estudios extenso, compuesto por 25 materias, dos capacitaciones en idioma extranjero y una unidad curricular compuesta por 120 horas de taller/es en Problemáticas de la Enseñanza de la Historia. Tan solo una de esas materias es anual y corresponde a la cátedra de Planificación, Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Historia e implica la residencia. Solo en esta cátedra desempeñan funciones profesoras especialistas en Didáctica de la Historia. Respecto a los talleres, estos constituyen una unidad curricular que no se evalúa con nota numérica. Los estudiantes pueden cursar tres o más de acuerdo a su carga horaria. Implican un gran esfuerzo para la comunidad docente del Departamento de Historia (FAHCE-UNLP) puesto que son espacios que quedan por fuera del sistema de cátedras y por ende no se concursan ni se remuneran. El tradicional sistema de cátedras (PALADINES, 2008) dificulta los cambios de funciones de los profesores según las demandas de los estudiantes y las necesidades de los departamentos y de la facultad en general. Asimismo, el profesorado en Historia posee un tronco común de 22 materias más 2 capacitaciones en idioma extranjero con la licenciatura en Historia<sup>5</sup> lo que marca el perfil de investigación de ambas carreras. Cabe destacar que para el caso argentino no es necesario titularse como licenciado para ingresar en la carrera de investigador, pues el título de profesor también es habilitante para competir por becas de investigación e inscribirse en las carreras de posgrado: maestría y doctorado.

Volviendo a la pregunta de la consulta: ¿Qué lugar ocupa la formación en enseñanza de la historia en el profesorado? Todos los consultados señalan que es secundario en relación a la formación en investigación. Transcribimos algunas respuestas:

---

<sup>4</sup> En Brasil se llama *licenciatura* a la carrera de cuatro años compuesta por contenidos tanto disciplinarios como pedagógicos que habilita para ejercer la docencia en el nivel primario y secundario, en cambio en Argentina se llama *profesorado*. Ver: Plan de estudios 2011 de la carrera del profesorado en Historia – FAHCE – UNLP: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretariasprosecretarias/academica/deptos/historia/carreras/profesorado-en-historia>. Acceso en: 28 mar. 23.

<sup>5</sup> En Brasil, rige actualmente la Ley 14.038 (17/08/2020) que regula la profesión del historiador. Establece las áreas de actuación profesional y las titulaciones habilitantes: ver: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.038-de-17-de-agosto-de-2020-272747785>. Acceso: 29 maio 23. En Argentina, la *licenciatura* corresponde a un título de *bacharelado* con escasa salida laboral. Ver Plan de estudios 2011 de la Licenciatura en Historia – FAHCE – UNLP: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-prosecretarias/academica/deptos/historia/carreras/licenciatura-en-historia>. Acceso: 28 mar. 23.

Pienso que ocupa poco lugar. Si bien contamos con talleres y materias pedagógicas creo que falta una real articulación con las materias troncales. Además, la mayoría de los estudiantes creo que optamos por el camino de la docencia y a la hora de anotarse en la profesión no sabemos nada de los listados y la burocracia educativa por lo que tenemos que recurrir a la buena predisposición de otros colegas o a la SAD [Secretaría de Asuntos Docentes] de cada una de nuestras ciudades (Julieta).

[...] el lugar de [la] enseñanza de la historia es mínimo. Uno empieza a relacionarse con la pedagogía recién en los talleres de enseñanza de los últimos años y en las Prácticas de Enseñanza, que es la última materia que la mayoría cursa. Además, muchos talleres de enseñanza funcionan también más relacionado a los contenidos que a la didáctica de la historia. Así, gran parte del estudiantado llega al final de la carrera sin tener muy claro cómo se planifica una clase o cómo elegir recursos para llevar al aula (Ariel).

Si bien la carrera se denomina “Profesorado de Historia”, no es hasta el último año de la carrera donde tenemos un primer acercamiento con las instituciones educativas. Leemos miles y miles de libros que nos cuentan sobre historia argentina, europea, asiática, africana, decolonial desde el lugar que la universidad nos asigna: los bancos de las aulas (Victoria).

Como bien señala Julieta, parece no haber lugar en el plan de estudios para contemplar aspectos normativos y administrativos ligados al funcionamiento del sistema educativo como lo señalan los estudiantes y profesores entrevistados por Bazán y Zuppa (2013) y Carnevale (2012). El plan de estudios en cuestión, posee un marcado perfil consecutivo<sup>6</sup>, ya que es requisito ser estudiante avanzado para realizar prácticas en instituciones co-formadoras (más precisamente escuelas secundarias). Y por más que los Talleres de Problemáticas de la Enseñanza de la Historia no se ubican al final de la carrera, estos espacios por su escasa carga horaria y mínimo grado de institucionalización, pocas veces pueden articular con escuelas destino.

### **La residencia y la iniciación en la docencia durante los ciclos lectivos 2020, 2021 y 2022**

Las preguntas ligadas a los temas mencionados en el título de este apartado fueron las que generaron mayor interés. Se les preguntó ¿cómo fue comenzar a enseñar historia? ¿Qué fue ocurriendo en sus primeros pasos en la docencia? Se preguntó si hubo tensiones con la formación recibida en la carrera. En estas cuestiones, los profesores principiantes se

---

<sup>6</sup> “Se llaman modelos consecutivos a aquéllos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas” (ZARAGOZA, 2006, p. 26 citado en DICROCE, 2011, p. 202).

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

explayaron ampliamente, así la riqueza de sus experiencias, entendidas como conocimientos adquiridos a partir de las situaciones vividas, nos obligó a realizar una selección intencionada. Tomamos como primer criterio para el recorte las regularidades, pues los relatos de los inicios en la docencia brindan información sobre cómo es percibido el trabajo docente en el cotidiano escolar, los contextos escolares, el funcionamiento del sistema educativo y la vinculación con los estudiantes. Asimismo, en relación a la enseñanza de la historia, emergen especificidades referidas a las propuestas de enseñanza, metodologías y recursos que llevan adelante.

Siguiendo a María Paula González (2018a) podemos decir que la experiencia de la residencia y el inicio en la docencia es altamente transformadora, deja marcas, tensiones, conlleva reflexiones que re-ajustan el modo en el que los profesores principiantes se relacionan con su propia formación y con el inter-juego de subjetividades que les abre/cierra el sistema escolar.

Quando comencé a enseñar Historia, sentí que estaba preparada, puesto que no sentía que me faltaran contenidos/perspectivas/debates historiográficos para dar clases pero me encontré con que me costaba mucho “adaptarlos” a la secundaria. No solo por el vocabulario o ideas propias de la historia que el público en general puede no saber sino también por otras cuestiones que hacen a la escuela e influyen un montón a la hora de dar clases: plazos que cumplir, evaluaciones que tomar, actos, pasar asistencias, entre otras [...] considero que en la facultad vemos una visión bastante idílica de los establecimientos escolares, un público bastante “receptivo” y activo con lo que se propone en la clase y muchas veces pasa que trabajás en escuelas donde por las condiciones materiales de las familias no pueden comprar los libros, no hay internet, no hay proyectores, los estudiantes pasan por carencias en sus casas... entonces te obliga constantemente a pensar las clases a partir de lo que hay realmente en esa escuela (Julieta)<sup>7</sup>.

En el fragmento citado queda muy en claro cuáles son las cuestiones que hacen a la escuela y que la universidad tergiversa, volvemos a citar a Julieta: “[...] en la facultad vemos una visión bastante idílica de los establecimientos escolares, un público bastante ‘receptivo’”. De este modo, los profesores en formación sienten que están preparados académicamente para enseñar historia pero, de pronto, la lógica del conocimiento escolar, la política curricular, las rutinas y tareas burocráticas de la escuela (ROCKWELL, 1995), y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes sumados a los recursos, sean estos escasos o cuantiosos, con los que cuenta la institución los re-coloca. Dice Josefina:

---

<sup>7</sup> Julieta se recibió en el año 2021. Actualmente y desde el año 2019 desempeña funciones como docente en escuelas públicas de la ciudad de Chascomús en el interior de la provincia de Buenos Aires. Realizó su residencia en el año 2020.

Si, encontré muchas tensiones con mi formación. El problema principal era cómo comunicar a los estudiantes el conocimiento que había adquirido en mi tránsito por la carrera, y que ese conocimiento sirva para algo más que sólo acceder a los contenidos que establece el diseño curricular. Considero que todavía me falta aprender mucho y las soluciones que fui encontrando están dadas por el hecho de trabajar en una escuela con acceso a todos los recursos materiales y a la cual acceden estudiantes con un buen nivel adquisitivo. Esto me permite cierta flexibilidad a la hora de pensar recursos o actividades. [...] suelo reflexionar bastante sobre cómo dar mis clases, converso seguido con colegas docentes para ver cómo dan algunos contenidos o para intercambiar ideas, recursos y preocupaciones. [...] Muchas veces los alumnos no son receptivos cuando uno presenta métodos creativos, incluso me ha pasado que algunos alumnos han pedido que haga clases más tradicionales o me han dicho que les resultan difíciles las actividades porque tienen que pensar mucho y argumentar. Lo mismo observo en la manera de enfocar la presentación de los contenidos ya que muchas veces es difícil despertar curiosidad en los estudiantes (Josefina)<sup>8</sup>.

Encontrarse con los estudiantes secundarios se vuelve todo un desafío más aún si la propuesta es disruptiva respecto a los comportamientos escolares rutinarios. Como señala Ariel:

Pienso que la tensión [con la formación inicial] principal es la profundidad con la que abordamos los procesos históricos en la facultad y lo difícil que es poder trabajar ese aspecto (aunque con menor complejidad) en el aula. En algunos aspectos es muy difícil poder salir de la enseñanza tradicional de la historia. Cuando uno trata de incorporar nuevos métodos, recursos o debates, a veces (no siempre) se encuentra con la resistencia o la indiferencia del estudiantado. Ya que estos últimos están más acostumbrados a estudiar de un manual y trabajar con preguntas y respuestas. Asimismo, también es muy difícil poder adaptarse a los tiempos escolares. Es decir, una clase que uno planificó para una hora, se reduce muchísimo por el tiempo que tardan los/as estudiantes en volver del recreo, acomodarse en sus lugares, etc. (Ariel).<sup>9</sup>

Observamos como los profesores principiantes van transitando el entramado escolar que les presenta lógicas yuxtapuestas o mejor dicho encastradas: valoran su propia formación y quieren enseñar historia sin perder de vista su propia actualización disciplinar sea en términos de ciencia histórica o en términos de didáctica de la historia pero también desean técnicamente cumplir con el diseño curricular y con la planificación pero atendiendo a los vínculos con sus estudiantes. Como señala Victoria:

Lo que pone a la docencia en un lugar diferencial es que trabajamos con otros, con otras. Son adolescentes que están creciendo donde transitan, a grandes rasgos, experiencias y conductas relativamente similares, dentro de

<sup>8</sup> Josefina desempeña funciones como docente desde el año 2021 en una escuela privada laica sin subvención de la localidad de Gonnet, en la ciudad de La Plata. Todavía no obtuvo su título de profesora.

<sup>9</sup> Ariel realizó su residencia en el año 2022 en una escuela pública del centro de la ciudad de La Plata. El contexto en el que sucedieron sus clases fue signado por la violencia juvenil. Todavía no obtuvo su título de profesor.

un amplio arco de opciones. Y que también entran al aula con sus vidas auestas. En ese lugar de encuentro de decenas de subjetividades que es el aula, pueden pasar infinitas cantidades de cosas, según cómo se combinen esas subjetividades (Victoria).<sup>10</sup>

Más arriba, comentamos que en relación a la enseñanza de la historia, en las consultas, emergen especificidades referidas a las propuestas de enseñanza, metodologías, y recursos que los profesores principiantes llevan al aula:

[...] algunas de las estrategias que utilicé [cuando comencé a trabajar] fue la aplicación de problemas en el aula donde invitaba a los estudiantes a vincular ese contenido del pasado con temas de la actualidad o a reflexionar de manera crítica los contenidos desde diversas perspectivas. Por otro lado, empecé a conmemorar las efemérides en el aula para fomentar el debate, marcando una fuerte distancia con lo que podría ser un acto solemne, invito a mis alumnos a pensar ¿por qué conmemoramos la fecha? ¿Cómo se relaciona esto con el presente? Muchas veces los estudiantes comentan lo que hablan en sus casas con sus familias y se realizan puestas en común muy interesantes. Otra de las herramientas que utilicé fue proponerles hacer visitas educativas a distintos sitios de memoria y museos articulando un proyecto con otras materias, por fuera del espacio físico del aula. Por último, Sin embargo, cuando he trabajado con fragmentos de biografías o con relatos, cuentos o videos que analizan a distintos sujetos o colectivos en la historia, la mayoría de los estudiantes mostró algo de interés (Josefina).

En la actualidad me encuentro dando clases de historia a un 5to año, continuamente tengo presente la experiencia de mis prácticas y cada consejo de mi profesora formadora como, por ejemplo, la importancia de dar un cierre en conjunto con los alumnos a cada clase sobre lo que hemos trabajado. La importancia de recorrer el espacio áulico, romper un poco con el esquema que plantea la ubicación de los bancos. Pero lo más importante es la descarga de información que les llevamos a los alumnos y la importancia de no hacer exposiciones largas, en este caso, tengo un grupo muy participativo que le gusta acotar al tema por lo que las explicaciones son siempre en conjunto con su participación lo que hace las clases más amenas y dinámicas (Candela)<sup>11</sup>.

El encuentro con los estudiantes secundarios, la escucha atenta a sus intereses y a sus saberes y conocimientos por fuera del espacio escolar es parte constituyente de la experiencia de formarse como profesor que se inicia en la residencia y continúa en los primeros trabajos. Algunos de estos se asemejan más a su paso por la residencia ofrecida por el Profesorado en Historia (FAHCE-UNLP) que, mayormente, se realiza en escuelas

<sup>10</sup> Victoria realizó su residencia en el año 2022 en una escuela pública del centro de la ciudad de La Plata. El contexto en el que sucedieron sus clases fue signado por la violencia juvenil. Todavía no obtuvo su título de profesora.

<sup>11</sup> Candela realizó su residencia en el año 2022 en una escuela pública del centro de la ciudad de La Plata. El contexto en el que sucedieron sus clases fue signado por la violencia juvenil. Obtuvo su título de profesora al terminar la residencia y actualmente se desempeña como profesora en una escuela privada parroquial.

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

secundarias de gestión pública de la ciudad de La Plata. Allí, entonces, los profesores principiantes pueden poner en juego su formación a pesar del constante desafío que supone la enseñanza como práctica socio históricamente situada. Pero en otros casos, la inserción en el vasto territorio educativo (diferentes niveles, programas educativos, contextos socio-económicos), los aleja de su experiencia de residencia y este movimiento genera nuevos desafíos profesionales:

Me parece que muchos enfoques y métodos [para enseñar historia] no pueden ser totalmente comparables o ‘utilizables’ en la cotidianidad del trabajo docente concreto. Los tiempos, las problemáticas sociales y económicas emergiendo constantemente, la burocracia, entre muchos otros factores, hacen que muchas veces aquellas teorías que aprendimos sobre la enseñanza de la historia deban quedar de lado frente a la emergencia cotidiana. [...] Por ejemplo, durante el tiempo que trabajé en el Programa ATR<sup>12</sup> encontramos que muchísimos chicos y chicas no estaban alfabetizados. Nuestra tarea era acompañarlos para que pudieran alcanzar los saberes esperados para su curso en el área que le incumbiera a cada uno (en mi caso, Historia), pero frente a ese panorama ¿qué enseñanza podía ser posible? Así que con algunas compañeras organizamos un taller de alfabetización escolar en dos niveles: uno para estudiantes con nulos conocimientos de lectoescritura, y otro para estudiantes que sabían leer y escribir pero tenían dificultades para armar oraciones. Sin formación concreta en alfabetización, comenzamos a seguir la metodología del programa *Dale*<sup>13</sup>, llevamos textos y actividades de nuestro interés y, luego de unos meses, los docentes nos comentaron el avance que habían logrado. En resumen, tuvimos que dejar de lado todos los enfoques y objetivos propuestos originalmente, para atender una urgencia central, sin la cual pienso que no era posible la enseñanza de la historia (Lucrecia)<sup>14</sup>.

### **La experiencia como estudiante del profesorado en historia en tiempos de pandemia y pos-pandemia**

La pandemia constituyó un hecho social sin precedentes para las generaciones contemporáneas. Las políticas de aislamiento y distanciamiento tuvieron sus efectos adversos

---

<sup>12</sup> El Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR) entró en vigencia el 1ro de Septiembre del año 2021 y finalizó el 15 de Julio del año 2022, su objetivo principal fue, en tiempos de pandemia, “establecer el vínculo pedagógico sostenido entre las y los estudiantes que han discontinuado su contacto con los establecimientos educativos o que la comunicación que mantienen es intermitente y de muy baja intensidad a través de la incorporación de acompañantes de trayectorias educativas, a través de la articulación de un dispositivo de visitas domiciliarias, acompañamiento y acciones de revinculación con la escolaridad obligatoria” (Resolución 2905/21) Disponible en: <https://atr.abc.gob.ar/documentos/>. Acceso: 30 mar. 23.

<sup>13</sup> *DALE*, Derecho a Aprender a Leer y Escribir es un programa educativo de apoyo a la alfabetización de niños y niñas en contextos de pobreza, coordinado por Beatriz Diuk. Ver: <http://propuestadale.com>. Acceso en: 30 mar. 23.

<sup>14</sup> Lucrecia se recibió en el año 2021. Actualmente y desde el año 2021 desempeña funciones como docente en escuelas públicas y privadas de la ciudad de La Plata. Realizó su residencia en el año 2020 bajo la modalidad educación virtual.

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

sobre la economía mundial. Asimismo, en Argentina se profundizaron las desigualdades económicas y sociales pre-existentes y la vulnerabilidad de los sectores sociales más desfavorecidos. Siguiendo a Julieta López y Mariano Hermida (2022, p. 247) en el sistema educativo, el factor clave fue la capacidad de acceso a la tecnología requerida para la continuidad pedagógica. De este modo, y “[...] a pesar del gran esfuerzo de la docencia en el sostenimiento del sistema educativo” la accesibilidad a los bienes y servicios requeridos: internet, computadoras, teléfonos inteligentes, cuadernillos, se tradujeron en el vínculo y tipo de interacción que pudieron sostener estudiantes, docentes y familias.

En la educación superior la virtualización forzosa se extendió durante todo el 2020 y 2021. Se estableció que la prioridad era la continuidad pedagógica no importara el formato que las prácticas profesionales adoptaran. Las residencias presenciales fueron reemplazadas con distintos tipos de trabajos alternativos: producción de propuestas de enseñanza a distancia y para la educación virtual en el año 2020 y bimodal en el año 2021. El balance de esos años es percibido de manera diferente por los estudiantes y profesores principiantes consultados según sus logros académicos, sus modos de realizar la residencia, la disponibilidad de recursos tecnológicos y las situaciones familiares que debieron atravesar.

Para algunos de ellos la virtualización forzosa del sistema formador les permitió avanzar en la carrera, tener tiempo en casa para estudiar (Juan), aprovechar cada llamado a examen final (Candela), para otros, la experiencia caminó en sentido contrario:

Mi experiencia fue catastrófica. Había tenido un 2019 muy intenso en términos de cursadas, exámenes, pruebas, al nivel de cursar tres prácticos en un solo día e ingresar a la facultad a las 10 de la mañana e irme a las 8 de la noche. Cuando llegó la pandemia, todo fue incertidumbre. Me había anotado en 4 materias y terminé haciendo 2, de modo deficiente, con un gran esfuerzo. Los foros virtuales planteados por la facultad distorsionaron enormemente el ritmo habitual de cursada presencial. No existió suficiente comunicación con los profesores, que se veían agobiados por todo el nuevo orden. No hay como la presencialidad, la educación no puede ser remota salvo en algunas instancias muy particulares. No volvería a la situación de pandemia en términos educativos ni loco. Fue tiempo perdido, una experiencia que me indica dónde no quiero volver a encontrarme. (Diego).

Respecto a la experiencia de residencia, Julieta y Juan la realizaron en el año 2020 mediante el sistema de escritura de propuesta pedagógica para entregar al docente co-formador. Bajo este sistema, el docente recibía las clases diseñadas para un grupo de estudiantes en particular y luego las administraba a sus estudiantes en forma directa o indirecta según la modalidad institucional. Podríamos definir esta experiencia como de baja

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

intensidad ya que no pudieron tener contacto directo con los estudiantes. Como señala Julieta: “[...] si bien la cursada [de prácticas de la enseñanza en historia] permitió preguntarnos un montón de cosas acerca de la virtualidad y sus ventajas y desventajas, un poco faltó entrar al aula”. Lucrecia también realiza su residencia en el 2020 pero su experiencia es marcadamente diferente:

Tuvimos suerte que junto con mi compañera pedagógica nos tocó una escuela y un curso muy accesible (en cuanto a conectividad y afectividad), pudimos hacer zoom regularmente, nuestros trabajos fueron bien recibidos por varios estudiantes y por el profesor del curso. Además, a la distancia, suelo pensar que fue enriquecedor en el sentido de que nos obligó a repensar todo constantemente. Las prácticas ‘tradicionales’ que se realizaron hasta el 2019 debieron ser modificadas y nosotras tuvimos que poner toda nuestra creatividad para que todo salga correctamente.

Mayormente los estudiantes avanzados y profesores principiantes comentan lo complejo que fue el encierro en el largo aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). La convivencia con la familia, re-organizar espacios al interior del hogar, compartir tecnología que en un primer momento no era la adecuada para sostener los estudios universitarios y la ausencia de disponibilidad de servicios afectaron el desarrollo de sus estudios. Cursar parte de la carrera a través del campus virtual de la FAHCE (Moodle) también tuvo sus sinsabores como señala Victoria:

Existieron momentos donde me sentí una máquina de hacer archivos. Leer, escribir, responder foros y mails. Sentí la pérdida de los sentidos, de lo cotidiano, el desamparo al ver muchas cámaras apagadas en las clases virtuales. Fueron tiempos donde la incertidumbre y la frustración eran el pilar de las emociones. En algunas materias me sentí muy perdida, ya que algunos docentes solo enviaban las clases escritas sin una explicación, en otras, sentí un gran esfuerzo y acompañamiento por los docentes.

### **A modo de cierre**

Como señala González (2018a) la experiencia de la residencia transforma, deja marcas, huellas, genera nuevas aperturas, entendidas estas como nuevas maneras de percibir y entender el espacio escolar distanciadas del “exceso de opinión y juicio que comporta la formación docente” (p. 79). De este modo, este conjunto de voces de profesores principiantes nos permite enriquecer la mirada sobre la formación del profesorado de historia aunque no podamos generalizar ni universalizar sus experiencias.

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

Recapitulando, observamos tanto en algunos de los trabajos revisados (BAZÁN; ZUPPA, 2013 e CARNEVALE, 2012) como en los comentarios de los estudiantes y profesores consultados una preocupación por conocer el funcionamiento del sistema educativo y obtener mayor preparación didáctico-pedagógica que los ayude a transitar su ingreso al área de actuación profesional. Asimismo, la formación en ciencia histórica y en enseñanza de la historia es valorada por igual. Lo que resulta crítico es que la experiencia transformadora de la residencia se ubique al final de la carrera. Como señala Victoria:

¿Por qué tuvimos que esperar tanto para pisar una escuela? ¿Por qué tuvimos que esperar tanto para aprender de [los] estudiantes del nivel secundario? Si bien la carrera se denomina “Profesorado de Historia”, no es hasta el último año de la carrera donde tenemos un primer acercamiento [a] las instituciones educativas.

Respecto a las características de la formación en el profesorado de historia la mayoría la caracteriza como academicista pero también crítica y reflexiva, mencionan varias veces el peso de la formación historiográfica y la actualización disciplinar en términos de perspectiva de género y de enfoque decolonial. Esta característica ha sido descripta y analizada en propuestas pedagógicas en trabajos anteriores (CUESTA; ROCHA, 2020).

Como experiencia educativa, el cierre físico de las puertas de la FAHCE-UNLP durante los años 2020 y 2021 se percibe en forma positiva o negativa según los logros académicos, en este punto, los pareceres son bien heterogéneos aunque estén medidos por la misma vara. En este punto sería necesario profundizar en la información mediante otro tipo de metodología cualitativa. Lo mismo sucede con la residencia, todos la vivencian como muy transformadora pero las experiencias son totalmente disímiles: en el año 2020, Julieta y Juan escriben sus propuestas de trabajo para docentes de historia en el marco del ASPO, Lucrecia accede a la residencia bajo el formato de educación virtual apoyándose en distintos dispositivos tecnológicos como correo electrónico, WhatsApp, y Zoom. En el año 2021, Josefina y José experimentan la bimodalidad (funcionamiento de burbujas educativas que rotan en la presencialidad y virtualidad) comentando diferentes sensaciones para la educación privada y pública. Por último, Candela, Victoria, Ariel y Diego, vuelven a la escuela. Y en ese volver a las aulas, después de tantas pérdidas, se espera ansiosamente que los ritmos y prácticas escolares se retomen. Como señala David Pavón-Cuéllar (2022), en conferencia magistral, con el confinamiento los estudiantes perdieron:

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

[...] las asesorías de pasillo, las explicaciones en los jardines, la participación espontánea en investigaciones de campo, la implicación con los docentes en movimientos sociales y otras experiencias educativas análogas. Sabemos que estas experiencias, que pueden llegar a ser las más significativas para los estudiantes, han ido perdiendo terreno y autenticidad.

Recuperar las experiencias formativas de niños, adolescentes y jóvenes en la escuela de cuerpo presente es indudablemente el desafío para la formación del profesorado.

## Referencias

### Bibliografía

ÁLVAREZ, C. El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 37, n. 2, p. 267-279, 2011.

BAZÁN, S.; ZUPPA, S. El conocimiento didáctico puesto en práctica: opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia. *Revista de Educación*, año 4, n. 6, p. 57 – 74, 2013.

CARNEVALE, S. Los profesores principiantes enseñan historia. *Clio & Asociados: la historia enseñada*, n. 12, p. 54 – 72, 2012.

CUESTA, V. *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia. Argentina - Brasil: campo disciplinar, programas de estudios y miradas docentes*. Memoria Académica, el repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, 2016. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1326/te.1326.pdf>. Acceso em: 6 abr. 2023.

CUESTA, V. La formación del profesorado de Historia en Argentina. In: VARGAS GIL, C.; MASSONE, M., (org.). *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil – Argentina*. Porto Alegre: EST- Ediciones, 2018. p. 29 – 48.

CUESTA, V. *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil*. La Plata: Edulp, 2019. Disponible en:

<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/136>. Acceso em: 6 abr. 2023.

CUESTA, V.; ROCHA, M. “Tiempos y espacios. Geografías e historias”. In: AMÉZOLA, G. (coord.). *Enseñar historia: temas y problemas*. La Plata: FAHCE: EDULP: UNLP, 2020. p. 67 – 81. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111427>. Acceso em: 6 abr. 2023.

DICROCE, C. La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires, 1990–2010. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, n. 15, p. 196 – 221, 2011.

DI PIERO, E.; CHIAPPINO, J. Miño. Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional. In: CHAM, G. Gutiérrez, S.; LIMA, Herrera; KEMNER, J. (coord.). *Pandemia y crisis: el COVID-19 en América Latina*. Guadalajara:

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

Centro María Sibylla Merian de Estudios Iberoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS), 2021. p. 322 – 348.

EIROS, N.; MILLETICH, V. M.; SCHROEDER, M. I. La Formación de Profesores de Historia y la Reforma Educativa: Historia y Ciencias Sociales. *Clío & Asociados: la historia enseñada*, n. 3, p. 142 – 152, 1998.

EIROS, N.; PIPKIN, D. Universidades e Institutos: Conflictos Subyacentes a Través de los Planes y Programas de Estudio de Historia. *Clío & Asociados: La historia enseñada*, n. 5, p. 9 – 24, 2000.

GONZÁLEZ, M. P. Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones y herencias. *Espacio Pedagógico*, v. 21, n. 2, p. 251 – 273, 2014.

GONZÁLEZ, M. P. La historia enseñada y sus transformaciones: una aproximación desde las carpetas de estudiantes. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*, n. 6, p. 80 – 99, 2017.

GONZÁLEZ, M. P. Propuestas, variaciones y experiencias en la formación docente: en Historia. In: VARGAS GIL; CARMEN; Z.; MASSONE, Marisa R. (org.). *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil – Argentina*. Porto Alegre: EST-Ediciones, 2018a. p. 69 – 82.

GONZÁLEZ, M. P. *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018b.

LÓPEZ, J.; HERMIDA, M.¿ En qué condiciones continuó la escolarización durante la pandemia por COVID-19 en Argentina? Una mirada según clase social. In: DALLE, P. (comp.). *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia, vol. 1: efectos de la doble crisis y recomposición social en disputa*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, 2022. p. 225 – 249.

MAXWELL, J. A. *Qualitative research design: An interactive approach*. London: Sage Publications, 1996.

MERCADO, R.; TAVERA, E. Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina. *CPU-e*, n. 35, p. 180 – 207, 2022.

PALADINES, C. El sistema tradicional de ‘cátedra’ y sus vías de superación. *Educere*, ano 12, n. 41, p. 379 – 386, 2008.

PAPPIER, V.; GARRIGA, M. C. 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. *Clío & Asociados: la historia enseñada*, n. 18-19, p. 310 – 327, 2014.

PAVÓN - CUELLAR, D. Lo que nos dejó la pandemia en los procesos educativos, Conferencia Magistral dictada el 11 de agosto de 2022. In: el XXIII Encuentro Universitario Internacional de Actualización Docente, “Repensar la Educación, sus Retos y Avances en la Actualidad”, en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en Morelia, Michoacán, México. (2022) Disponible en:

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 122-142. ISSN: 1808-8031

<https://davidpavoncuelar.wordpress.com/2022/08/11/lo-que-nos-dejo-la-pandemia-en-los-procesos-educativos/> Acceso: 11 abr. 2023.

PIPKIN, D. La formación de profesores de Historia: los estudiantes como grupo social. *Clío & Asociados: la historia enseñada*, n. 3, p. 9 – 26, 1998.

POY, S.; PLA, J. Coordenadas teórico-metodológicas para el estudio de las consecuencias sociales de la pandemia de covid-19 en la Argentina. In: SALVIA, Agustín; POY, Santiago; PLA, Jéssica Lorena (comp.). *La sociedad argentina en la pospandemia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2022. p. 13 – 32.

ROCKWELL, E. (coord.). *La escuela cotidiana*. México: FCE, 1995.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. *La escuela: relato de un proceso de construcción*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación. San Paulo, 1983. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/321055088\\_LA\\_ESCUELA\\_RELATO\\_DE\\_UN\\_PROCESO\\_DE\\_CONSTRUCCION\\_TEORICA/link/5a0af3b5aca2721a23f96745/download](https://www.researchgate.net/publication/321055088_LA_ESCUELA_RELATO_DE_UN_PROCESO_DE_CONSTRUCCION_TEORICA/link/5a0af3b5aca2721a23f96745/download). Acceso em: 13 abr. 23.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, n. 4, p. 65 – 78, 1988.

SOFÍA, P. I. El Currículum Nulo de la Formación de Profesores de Historia. *Clío & Asociados: la historia enseñada*, n. 4, p. 55 – 56, 1999.

RESTREPO, E. El proceso de investigación etnográfica: consideraciones éticas. *Etnografías contemporáneas*, v. 1, n. 1, p. 162 – 179, 2015.