Analía Segal,*
*Mariana Ladowski**,*
*Gabriela Lamelas***,*
*Jaime Piracón****,*
*Gisele Lépore******
y Alejandro
*Bergara*******

Recorridos sobre la compleja relación entre formación y práctica docente: experiencias en la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para el nivel primario

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada entre 2023 y 2024 en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para el Nivel Primario ofrecida por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), que se dictó en paralelo con la Licenciatura de Enseñanza de la Matemática. Aquí se exponen los resultados de la carrera de Ciencias Sociales. El foco de la investigación fue conocer el modo en el que las y los docentes resignifican sus ideas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco de una carrera de larga duración, en la que se promovieron reflexiones sobre sus prácticas de enseñanza, en diálogo con los aportes de las disciplinas sociales y la didáctica. Nos propusimos indagar cómo ellas y ellos identifican y expresan cambios en sus prácticas. Para la investigación se implementó una metodología cualitativa basada en registros de clases, entrevistas, producciones escritas y coloquios finales. Los resultados muestran un reposicionamiento profesional de las/os docentes en tópicos centrales de la Didáctica de la Ciencias Sociales.

* Docente-investigadora (UNIPE). Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (ISJVG). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales. Desempeñó cargos de dirección y coordinación en el Ministerio de Educación Nacional y en la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires, organismos en los que también participó en la producción de documentos curriculares. Dirige TizaPapelByte, equipo de producción, investigación y capacitación sobre medios digitales y educación. Es autora de artículos y materiales de enseñanza sobre enseñanza de las Ciencias Sociales y formación docente. Correo electrónico: analia.segal@unipe.edu.ar

** Doctora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), magíster en Formación Docente (UNIPE), profesora en Ciencias Antropológicas (UBA) y maestra de nivel primario (Normal N° 1). Actualmente se desempeña como docente e investigadora en la UNIPE, en la Dirección de Formación Docente Inicial de la provincia de Buenos Aires y como asesora pedagógica en una escuela primaria. Trabaja temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y con la educación sexual integral. Correo electrónico: mariana.ladowski@unipe.edu.ar

Palabras Clave

Formación docente • didáctica de las ciencias sociales • análisis de prácticas de enseñanza

Exploring the Complex Relationship between Teacher Training and Practices: Experiences from the Bachelor's Degree in Social Sciences Education for Elementary School Teachers

Abstract

This article presents the results of a study conducted between 2023 and 2024 as part of the Bachelor's Degree in Social Sciences Education for Elementary School Teachers offered by UNIPE, that took place at the same time as the Bachelor's Degree in Mathematics Education. This article focuses on the results from the Social Sciences program. The focus of the research was to understand how teachers reframe their ideas about teaching Social Sciences within the context of a long-term degree program, which encouraged reflection on their teaching practices in dialogue with contributions from the social sciences and didactics. We set out to investigate how they identify and express changes in their practices. For the research, a qualitative methodology

*** Doctora en Ciencias de la Educación (UNC). Profesora titular de Historia de la Educación Argentina, profesora asistente en la Cátedra de Didáctica General y docente de posgrado (UNC). Investigadora en el Centro María Saleme de Burnichon, donde coordina el área de Educación y dirige el equipo sobre formación y prácticas pedagógicas en perspectiva histórica. Es directora de la revista *Cuadernos de Educación* y Secretaria Académica de la SAIEHE. Autora de publicaciones sobre formación docente e historia de la educación. Correo electrónico: gabrielalamelascba@gmail.com

**** Docente-investigador (UNIPE y Flacso Argentina). Psicólogo por la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Flacso Argentina). Investiga los diálogos entre cultura digital y educación. También indaga sobre los videojuegos como industria y como práctica cultural. Miembro de TizaPapelByte. Correo electrónico: jaime.piracon@unipe. edu.ar

***** Profesora en Historia y especialista en Enseñanza de las Ciencias Sociales (UNC), donde cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación. Integra la Red Provincial de Investigación del Ministerio de Educación de Córdoba y es investigadora en formación en la UNIPE. Desde hace diez años ejerce la docencia en nivel medio y superior, en áreas vinculadas a la enseñanza de la Historia, la Ciudadanía y la Didáctica. Además, es asesora didáctica en programas de formación docente continua como PNFDS "Nuestra Escuela", ISEP y UEPC. Correo electrónico: giselelepore@gmail.com

****** Profesor de Historia (UBA), especialista en Currículum (Flacso) y especialista en Educación de Adultos (ISFD N° 1 de Avellaneda, provincia de Buenos Aires). Profesor de Enseñanza Primaria (ISC CABA), profesor de Enseñanza de las Ciencias Sociales (UNIPE) y profesor de Taller de Prácticas en Ciencias Sociales (ISFD N° 10 y N° 1). Correo electrónico: alejandro.bergara@unipe.edu.ar

was implemented based on classroom observations, interviews, written assignments, and final colloquia. The results show a professional repositioning of the teachers regarding central topics in the didactics of Social Sciences.

Keywords

Teachers training • social sciences didactics • analysis of teaching practices

Introducción

La relación que existe entre una propuesta de formación permanente y las prácticas de las y los docentes que participan en ella ha sido asunto de numerosas reflexiones desde diversas perspectivas político-pedagógicas (Alliaud y Antelo, 2011; Birgin, 1999; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Edelstein y Coria, 1995; Manchado y Expósito, 2024; Marcelo, 1994; Sacristán y Pérez Gómez, 1989; Zeichner, 1988). ¿Qué aprenden las y los docentes en ese recorrido? ¿Cómo se expresan e identifican estos cambios? Junto con este tipo de reflexiones, en algunos casos, el estudio de este vínculo ha buscado definir "el impacto", es decir, "medir" el cambio que se presume esperable; en otros, determinar cierta eficacia en las apropiaciones que se suponen deseables por parte de las y los docentes para garantizar la mejora de las prácticas y los aprendizajes.

Tomando distancia de esta última perspectiva, en este artículo presentamos los resultados de una indagación que se propuso volver sobre este interrogante sin intentar cuantificar apropiaciones, sino conocer qué podíamos aprender sobre las experiencias formativas de quienes cursaron la licenciatura. Dicho trayecto tuvo como destinatarios y destinatarias a docentes de grado del nivel primario así como a profesoras y profesores de institutos de formación docente de distintas provincias del país. A lo largo del desarrollo del trayecto formativo, cuya duración se extendió por dos años, un conjunto de colegas cursaron materias correspondientes a tramos de Formación Pedagógica, Seminarios de Formación General –comunes compartidos con otras carreras de UNIPE– y tramos de Formación Específica, que son los que concentraron la mayor carga horaria.

En la propuesta formativa partimos de la hipótesis de que analizar colectiva y sistemáticamente las prácticas de enseñanza constituye una instancia potente en los procesos de formación. Por ello, en las diferentes materias de la carrera –Enseñanza de la Historia, de la Geografía, Formación Ética y Ciudadana, Estudios sobre Feminismos y los Nuevos Medios, entre otras–, ofrecimos numerosas oportunidades para analizar desde los marcos teóricos propuestos líneas de política curricular, escenas de clases, secuencias didácticas y microexperiencias en aula.

Los espacios privilegiados para el desarrollo de este tipo de análisis didáctico fueron los Talleres de Investigación I, II y III –que se dictaron desde el primer cuatrimestre de la carrera– y Propuestas Didácticas y Evaluación I y II –que se dictaron a partir del segundo cuatrimestre–, articuladamente con los contenidos del módulo Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Ciencias Sociales.

Nuestra investigación se realizó considerando un conjunto de insumos que resultaron del trabajo de campo. Conformamos, por un lado, un corpus de registros de clases de las materias Propuestas de Enseñanza I y II, Procesos de Enseñanza y Talleres de Investigación. Los criterios de selección de las escenas de análisis consistieron en identificar instancias donde se producían intercambios analíticos y argumentativos en torno a propuestas de enseñanza, secuencias didácticas o escenas de clase de Ciencias Sociales para el nivel primario, así como otras en las que, como parte del trabajo propuesto, surgían reflexiones o relatos sobre su práctica, sobre experiencias pasadas y formaciones previas. Junto con esto, se realizaron entrevistas grupales e individuales a estudiantes que se seleccionaron buscando la representatividad de formadores para el nivel y de maestras y maestros. Finalmente, los coloquios finales de dichas instancias formativas permitieron indagar respecto a memorias, valoraciones y percepciones de situaciones de clase, actividades, formas de hacer y bibliografía que era reconocida como particularmente valiosa por estas y estos estudiantes-docentes. Dado el carácter del corpus, trabajamos con aquello que estas y estos docentes decían, con sus voces y sus reflexiones, es decir, lo que expresan sobre sus prácticas.

En lo que sigue, vamos a recorrer algunos de los asuntos que nos dejó el análisis de entrevistas y clases para pensar la relación entre formación y práctica docente presentando, en primer lugar, una caracterización de las identidades y posiciones docentes; en segundo lugar, el modo en que se propuso el análisis didáctico de materiales

de enseñanza como experiencia formativa en la construcción de esas posiciones; y, finalmente, algunos aspectos que puntualizamos a partir de la indagación.

Identidades docentes y construcción de posiciones en la formación

A fin de caracterizar el colectivo de docentes que formaron parte de la experiencia formativa y se constituyen en el grupo cuyas experiencias analizamos, un primer asunto a considerar es cómo se vinculan con la propuesta formativa. En particular, de qué modo se articulan sus identidades y trayectorias docentes, muchas de ellas de larga data, con las posiciones que asumen frente a los marcos teóricos y materiales de enseñanza que se proponen a lo largo de la cursada (Southwell y Vassiliades, 2014).

Efectivamente, sus trayectos de formación previos, sus pertenencias a ciertos campos disciplinares y sus intereses personales las y los posicionan de alguna manera particular frente a la carrera. Esto se refleja en voces de estudiantes que mencionan "yo soy de sociales", "yo soy de geografía" para dar cuenta de cierta cercanía o distancia respecto de algunos tramos de la propuesta formativa. En este sentido, aluden también a la familiaridad (o no) que encuentran entre la licenciatura y las herramientas que traían de su formación inicial, de otros trayectos de formación continua y la propia experiencia profesional, así como a "la ganancia" de haber cursado materias que les abrían un nuevo panorama.

Asimismo, surgieron posicionamientos basados en el rol que ocupaban en el sistema educativo. "Yo doy clase en profesorados", "soy directora de una escuela" o "soy maestra" fueron otras de las maneras en las que no solo se presentaron en la licenciatura, sino sobre lo que volvieron reiteradamente en tanto identidad que atravesaba sus perspectivas respecto a los tópicos que se plantearon en la cursada.

Entre las profesoras que enseñaban en Institutos de Formación Docente se pudieron visualizar posiciones diferentes a lo largo de la carrera. En algunos casos, el hecho de que en la licenciatura abordáramos conceptos o desarrollos "ya sabidos" obturaba –al menos provisoriamente– la posibilidad de reflexión y estudio de la perspectiva propuesta. Sin embargo, en el proceso se fue reconociendo la cursada

como una oportunidad para leer desde otro lugar textos que les resultaban familiares. Algunas colegas sumaban otro matiz: la formación disciplinar que las habilitaba para desempeñarse en los institutos era deficitaria en cuanto a la "formación didáctica", y la licenciatura se constituía en una oportunidad para fortalecer conocimientos que consideraban indispensables para su rol. Para muchas el desafío fue atravesar esa familiaridad ya constituida con los textos y temas y participar en lecturas e intercambios que abrieron nuevos recorridos, que dialogaron con esa familiaridad y los posicionamientos iniciales.

Por último, la licenciatura se proponía habilitar una perspectiva de investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esta apuesta implicó para la mayoría de las y los docentes uno de los aspectos más novedosos y desafiantes de la carrera, ya que la tarea de investigar y la formación en investigación no suele tener una fuerte presencia dentro de la formación inicial. Tampoco es una práctica habitual en la formación permanente o en las instituciones educativas. Si bien compete a las incumbencias del puesto de trabajo en los profesorados, las condiciones materiales en que se desarrolla dicha tarea obstaculizan su continuidad en el tiempo. Registramos en muchos casos un cambio de posición entre "yo no soy investigador/a", "no sé de investigación" y la sorpresa por haber podido desarrollar una práctica de este tipo.

En definitiva, las identidades profesionales, disciplinares y las trayectorias laborales y académicas constituyen posiciones que, con variaciones a lo largo del tiempo, van delineando acercamientos, distancias y reposicionamientos en relación con las perspectivas pedagógicas y didácticas desplegadas durante la carrera.

El análisis didáctico de materiales de enseñanza como experiencia formativa

Un segundo aspecto que interesa destacar es qué tipo de actividades fueron reconocidas por estas y estos docentes como particularmente potentes en el proceso formativo. En las entrevistas pudimos identificar el valor que le otorgaron al análisis didáctico como un punto nodal de la experiencia, fundamentalmente, por la modalidad en que se fue desarrollando a lo largo de las clases.

Para dar cuenta de lo dicho en el párrafo anterior, vamos a retomar uno de los asuntos que organizó el desarrollo de muchas de las clases en varias materias. Allí fue cobrando centralidad y potencialidad analítica la pregunta por las *ideas explicativas* que orientan una propuesta didáctica.

Se trata de un concepto que remite a un campo que articula lo disciplinar y lo pedagógico/didáctico para definir puertas de entrada a los temas, dar lugar a la elaboración de secuencias, narrativas, casos y juegos de simulación, entre otras posibilidades. Aporta sentidos, ordena las actividades, la selección de recursos y las intervenciones docentes.

A raíz de los intercambios en las clases, en nuestro equipo empezamos a reconocer que allí había un punto en el que detenernos: ¿por qué a las y los docentes les resultaba "difícil" poner en juego en el análisis didáctico esa categoría? ¿Y por qué insistíamos en su reconocimiento como herramienta analítica? ¿Qué es una *idea explicativa?* ¿Cómo definirla? ¿Está definida en los textos de referencia?

Tanto en el dictado de las materias de la carrera como en el marco de la investigación, en pos de definir categorías de análisis para el material empírico que recogíamos, fuimos reconstruyendo de qué modo entendíamos esta categoría didáctica, tantas veces puesta en diálogo por nosotras y nosotros en propuestas de formación. En este sentido, la experiencia de la licenciatura fue una nueva oportunidad para entender que en las posiciones docentes (las nuestras y de las y los estudiantes) confluyen tradiciones, propuestas de innovación, marcos teórico-didácticos que se resignifican, reformulan y cobran mayor densidad teórica.

Algunas intervenciones daban cuenta de la interpretación que hacían las y los docentes de estos conceptos y el modo en el que parecían jugar en sus decisiones didácticas. Nos contaba un docente de primaria de la provincia de Buenos Aires:

> Voy a dar un ejemplo de algo que modifiqué en mis clases. En Sociales tenemos solo dos horas por semana. Había hecho una secuencia desde la Revolución de Mayo hasta la Independencia, íbamos a trabajar sobre la Asamblea del año XIII a partir de textos e imágenes. El texto hablaba de qué objetivos tenía la Asamblea, sobre la libertad de vientre y se me ocurrió preguntarles a los chicos si sabían qué era la esclavitud, una idea que me parece muy potente, y salió un intercambio.

> Ahí vuelvo a esto de la idea explicativa, a ponerme a pensar antes cuáles son los conceptos potentes, para qué estamos acá leyendo esto y qué queremos aprender y salió todo un debate sobre qué era la esclavitud. Tanto la bibliografía como la cursada me hizo detenerme más a pensar cuáles son los conceptos que se aprenden con determinado material, con determinada secuencia, bajar la velocidad y prestar más atención a eso.

En palabras de otra docente:

> Soy profe de Geografía en secundaria. [El recorte] es una herramienta para replantear nuestras propias prácticas, por ahí replantear si podríamos dar esta temática de una u otra manera, para que no sea tan descriptiva, porque una de las cosas en las que yo más me quedé pensando es en las condiciones que hay que generar en el aula, siempre las condiciones son posibles de generar. Un poco más de calma, detenerme, hacer zoom.

En ambos registros podemos señalar que, por un lado, la idea explicativa se valora en su carácter de ordenadora de las prácticas. Por ejemplo, en la posibilidad de sostener el foco a lo largo de las clases, determinar momentos en los que profundizar en algún tópico. Por otro lado, la idea explicativa permitiría evadir una posición caracterizada como "descriptiva" y lograr mayor profundidad conceptual.

El ejercicio de indagación en torno a esta categoría llevó a nuestro equipo de investigación a la relectura de un artículo escrito por Analía Segal y Silvia Gojman en 1998. Nos preguntamos de qué modo la noción de *recorte* se articulaba con la de *idea explicativa*. Volvimos a ese texto en busca de referencias sobre lo que hoy estábamos nombrando como *idea explicativa*. No encontramos allí una definición del tipo "una idea explicativa es..."; y nos preguntamos si insistir en una definición. En cambio, valoramos el modo en el que –tanto en nuestro equipo como en las y los docentes– repreguntarse sobre conceptos supuestamente consolidados genera reapropiaciones significativas sobre estos, más allá de su definición formal.

El texto mencionado refiere a la *idea explicativa* como una construcción que permitiría seleccionar y jerarquizar acontecimientos. Se parte de la premisa de que no

se puede enseñar "todo"; es preciso establecer algunos recortes. Se trata de una operación didáctica, en tanto que para definir esa puerta de entrada a los contenidos se articulan enfoques disciplinares, saberes respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las y los estudiantes, y las complejas condiciones del contexto institucional.

En las clases, se propuso analizar colectivamente diferentes propuestas de enseñanza a partir de articular los desarrollos conceptuales y disciplinares para reconocer qué ideas explicativas subyacen en ellas. Ello permitió hacer visibles un conjunto de decisiones didácticas que se toman en el diseño de dichas propuestas para intentar que se produzca un acercamiento a esas ideas por parte de las y los niños. Si bien la noción de idea explicativa no es nueva en el campo de la didáctica del área ni en la formación de docentes (Gojman y Segal, 1998), los intercambios en las clases nos permitieron visibilizar la poca familiaridad con este tipo de análisis didáctico. El ejercicio compartido de leer y releer en las clases generó que se comenzara a nombrar como "ir y venir" a la tarea de analizar sistemáticamente materiales y situaciones de enseñanza, acercarse a la trastienda, a las claves de construcción de una propuesta didáctica.

Es, a su vez, la reapropiación de ese marco didáctico la que configura una identidad profesional, en tanto posibilidad de percepción y pensamiento sobre un problema de enseñanza. En esta experiencia formativa los discursos del campo de la didáctica de las Ciencias Sociales "les hablan", ubican a las y los docentes en ciertas adhesiones, nunca acabadas.

"Desmenuzar" como ejercicio de análisis didáctico. Las clases de la licenciatura como experiencia para "pararse en otro lugar"

En los relatos de docentes se utiliza de modo recurrente la palabra *desmenuzar* cuando se refieren a los encuentros en los que analizamos experiencias y propuestas de enseñanza.

¿Qué sentidos adopta esta idea de *desmenuzar*? Exploramos sus resonancias en las entrevistas realizadas y en otras instancias de intercambio durante la cursada, ya que se subrayaba recurrentemente como un aspecto valioso de la propuesta formativa.

En las voces de las y los estudiantes, *desmenuzar* remitía a la acción de detenerse de una manera particular en la operación de analizar un material o escena de enseñanza, es decir, desarmar o deshacer algo en partes más pequeñas para examinarlo en detalle. En las clases se insistía en el ejercicio de indagar con precisión en las decisiones didácticas, en cada una de las fuentes utilizadas, en el lenguaje empleado, en las articulaciones internas de una propuesta.

A su vez, usaban esa expresión para referirse también a "pararse y mirar desde otro lugar". En este movimiento, las y los docentes parecen reconocer que su rutina de aproximación a un material suele iniciarse con la pregunta por el "cómo enseñarlo" y, en función del contexto, "me sirve o no me sirve", "saco o agrego" o incluso con cierta posición evaluativa respecto de aquello que se analiza. Esta posición obturaba, en muchos casos, la posibilidad de profundizar en el análisis didáctico. No se trataba de "evaluar" la propuesta sino de encontrar la racionalidad que subyacía en ella (Edelstein, 2000). De este modo, las formas de análisis didáctico propuestas en la carrera comenzaban a tener relevancia y postergaban los posicionamientos iniciales sobre la utilidad (o no) para el aula.

En esta dirección afirmaba una formadora de docentes:

> Cuando me senté a leer el material detenidamente fui y vine... Hice ese ejercicio que ustedes en las clases proponían. Y además, lo desmenuzaban completo, y no había forma de participar de la clase si no te habías tomado el trabajo de leerlo perfectamente. Descubrí un montón de cuestiones ricas que tiene el debate y la intervención, que lo hacemos permanentemente, pero a veces de manera mecánica o lineal. Nos parece que estamos problematizando y no estamos problematizando al 100% de lo que podríamos.

En la voz de otra maestra de primaria reconocemos algunos elementos coincidentes:

> Lo que yo rescato es la posibilidad de hacernos pensar desde otro lugar y eso lo he logrado; es como correrme del lugar de análisis al que estaba acostumbrada e ir mirando otras capas de análisis. Yo lo que más rescato es cómo pensar, cómo mirar esas propuestas, esas secuencias desde ese lugar.

En esta reflexión se expresa un tipo de ejercicio sistemático de lectura y análisis de propuestas de enseñanza o escenas de clase en nuestros encuentros sincrónicos. El *desmenuzar* "invitaba a visibilizar otras capas de análisis" en las que la lectura se transformaba en un ejercicio cognitivo –un "conflicto cognitivo", en palabras de una docente– que producía conocimiento.

Otra docente de nivel primario expresaba:

> En el profesorado leímos un montón de secuencias; la diferencia son los lentes que nos poníamos en el profesorado [con relación a la manera de analizar]. Ahora ya docentes, con años de experiencia, con más recorrido en el aula, leemos esa secuencia con otros ojos; nos imaginamos a nosotres en esa secuencia, analizamos qué de eso podemos llevar adelante, qué intervenciones haríamos, cómo leeríamos un texto.

En el mismo sentido decía una profesora de un ISFD:

> A mí lo que me faltaba y es algo que me encantó, y que estoy poniendo en práctica en el instituto, son los análisis que ustedes nos proponían hacer: ver a estos autores que ya los conocemos pero desde otras ópticas y las materias que nos mostraron cómo hacer un análisis didáctico de una propuesta de enseñanza, o cómo lo que nos dice este autor nos sirve para tal otra cosa; a mí eso verdaderamente, me di cuenta que era lo que me faltaba. Digo, no es que no sabía qué hacer con eso, pero me dio muchísimas pistas para, desde el año pasado, pararme de otra manera en el aula de la formación.

Estas voces nos remiten a un tipo de práctica que resultaba novedosa: volver sobre textos que conocían y que enseñaban, esta vez a partir de una forma de analizar que les permitía resignificar la articulación entre conceptos teóricos y materiales particulares.

Desde la perspectiva de la *doble conceptualización* (Lerner, 2001), en estas experiencias de clase, las y los docentes no solamente descubrían nuevas capas para desarrollar el análisis didáctico de materiales para la enseñanza, sino que a su vez

ello habilitaba proyectar novedosas formas de enseñar en otros ámbitos (el grado de la escuela primaria, el profesorado), y esas experiencias eran a su vez objeto de análisis en formación.

En definitiva, *desmenuzar* era un ejercicio cognitivo que producía, así lo valoraban, conocimiento, porque exigía suspender la pregunta de cómo aplicar algo en el aula para detenerse en la reflexión analítica con el objetivo de comprender. En estos encuentros no se "aplicaba" un marco teórico sobre el análisis didáctico, sino que se intentaban establecer otros diálogos entre los objetos analizados, los marcos conceptuales y los recorridos profesionales de las y los docentes. El concepto de conflicto cognitivo, que las y los colegas venían utilizando en otros contextos, se integra al análisis en tanto gestualidad, movimiento de apropiación que volverá a aparecer a propósito de otros conceptos.

Para quienes trabajan en institutos de formación docente, este "ir y venir" remitía también a la posibilidad de anudar en propuestas de enseñanza los aportes de la didáctica y de los diferentes campos disciplinares. A este movimiento lo nombraban como "integración de los conceptos y estrategias didácticas", afirmando que se trataba de un tipo de trabajo que llevaron luego a las aulas de la formación inicial. De esta manera lograban producir, según su percepción, una ruptura respecto de la manera en la que lo hacían habitualmente. Como explicaba una profesora "primero dábamos lo disciplinar y al final, si había tiempo, una unidad de estrategias didácticas". La noción de idea explicativa, a la que referimos en el apartado anterior, permitía volver a anudar ambas instancias.

Así lo expresaba una colega de la formación docente:

> Por ahí lo novedoso fue complejizar la mirada sobre los distintos materiales y haber hecho tantas veces la integración entre lo conceptual y lo didáctico. Una siempre hacía, por un lado, la actualización disciplinar y, por otro lado, un curso de estrategias didácticas, otro curso que tenía que ver con la lectura y la escritura en la ciencia. Pero acá estuvo todo integrado. Este análisis ponía la lupa en lo conceptual y lo práctico, que no estuvo separado.

Un ejemplo que fue mencionado varias veces en las entrevistas refiere a una clase en la que se trabajó una propuesta para la enseñanza de historia argentina llamada

Juego de los caudillos.[1] Su análisis en clase tuvo el propósito de trabajar la idea de que el enfoque disciplinar resulta una herramienta central a la hora de definir las situaciones didácticas que se proponen. Nos preguntamos por qué ese trabajo hecho en las clases fue tan referido y pareció haber tenido cierta eficacia.

Posiblemente, "abrir" la lógica de la actividad, explicitar qué es lo que esa simulación modeliza resulta una vía para trabajar las articulaciones entre enfoque disciplinar y estrategias didácticas. En nuestras clases se mostraron "las cartas", "la cocina de la secuencia". Se comparte así un recorrido conceptual, se *desmenuza* un juego de simulación. Las historias de vida y las circunstancias de cada uno de los actores sociales que presenta el juego (la microhistoria) dejan de ser una anécdota, un "deber ser" del enfoque didáctico, y adquieren sentido por su potencia para acercar a las y los estudiantes a la comprensión del tema.

Al respecto, una profesora compartía su experiencia, volviendo además sobre el punto antes mencionado:

> El modo en el que ustedes nos dieron clases a nosotros me generó la posibilidad de retomarlo en mis propias clases. En realidad es un ejercicio cognitivo, es otra de las cosas que me pareció muy interesante. Por ejemplo, el análisis fue un momento que me hizo reflexionar sobre la importancia de analizar estos materiales como una forma de integrar y bajar a la práctica ideas abstractas o conceptualizaciones. De hecho, ahora utilizo como tercer parcial el análisis de algún material y la propia construcción de algún material lúdico, porque es una experiencia que convoca a las estudiantes desde otro lugar y las obliga a revisar y repensar todo lo visto y trabajado en el año.

1. La secuencia didáctica se sitúa en el siglo XIX y aborda las disputas entre Buenos Aires y el interior, en torno a los conflictos entre regiones geoeconómicas (interior mediterráneo, mesopotamia, Buenos Aires puerto, Buenos Aires campaña). El referido juego de simulación modeliza la disputa por los ingresos de la aduana y presenta personajes ficticios asimilables a distintos actores sociales y sus perspectivas respecto a ese problema. Así, el enfrentamiento entre sectores que representan distintos intereses se traduce en una situación de trabajo: un juego de simulación en el que las y los chicos se ponen en el lugar de personajes de la época y asumen decisiones sobre los modos de distribuir los ingresos de la aduana. El juego parte de una idea original de Gustavo Iaies y fue retomado y producido por el Departamento de Educación Creativa de ORT Argentina, como parte de la Unidad de Recursos "Argentina Criolla".

El "ir y venir" que se propone en el proceso de abordaje de una secuencia genera un intercambio entre estudiantes y docentes que produce satisfacción. En las entrevistas manifiestan "flashear" con esta práctica pedagógica, algo que "encanta" y que "te hace sentir como alumna". Podemos preguntarnos las razones de esta satisfacción, algunas de ellas vinculadas a la relación con el objeto de conocimiento, "aprender algo que no sabía que me hace repensar el cómo enseñar y redescubrir la tarea".

En otro plano, una explicación a ese "sentirse alumna" y a ese "encanto" aparece en la relación entre colegas en la licenciatura. En los intercambios en las clases y también por fuera de ellas –en las escrituras que deben resolver y traen a los encuentros sincrónicos– se discuten opiniones, se retoman conceptos a partir de las derivas de situaciones de clase, que sorprenden a la persona que las enuncia y a quienes escuchan. Ese diálogo provoca un acto de reconocimiento en el que se otorga una cualidad nueva y positiva a lo que se conoce, o se confirma una cualidad existente. El reconocimiento (Honneth, 2006) añade un estatuto que no se poseía antes, o una nueva clase de percepción de un estatuto ya existente.

Puede pensarse entonces que "sentirse como alumna" no es solo en relación con el objeto de conocimiento sino con una interacción donde las cualidades o estatutos positivos son generados o restituidos mediante lo que se produce en la interacción con las y los colegas. El reconocimiento es un acto constituyente, y desde allí puede explicarse eso que encanta.

Ahora bien, ese reconocimiento que se produce en relación con un objeto de estudio y en interacción entre pares no se vincula con el ejercicio como docente o formador en el "mundo de la vida"; se circunscribe a un momento, a un "flash" en su condición de estudiante. El "encantamiento" es una satisfacción con ese espacio de juego de su autonomía y no se relaciona con reconocimientos a nivel de acreditaciones o con "lo público", sino con la confirmación de la identidad y pertenencia a un colectivo docente.

En definitiva, ese proceso –donde se entusiasmó, "se flasheó", hubo interacciones con componentes cognitivos, valorativos y también afectivos, se participó de una práctica con otros y otras– habilitó un análisis sobre el oficio y un potencial de creación que sorprendió y entusiasmó.

A modo de cierre

En un trayecto como el que esta licenciatura ofrece, en el que se jerarquizan las oportunidades de analizar situaciones de aula y materiales de enseñanza, la escucha de lo que las y los colegas expresan nos ayuda a dar forma a un asunto central en nuestra historia como formadores, que constituye uno de los nudos de esta investigación: comprender cómo las y los docentes recuperan, a medida que progresan en la carrera, ideas, conceptos y modos de trabajo que se despliegan en diversos espacios formativos y de qué forma revisan sus prácticas, si es que lo hacen.

El análisis de las clases, de las entrevistas, de las intervenciones en los coloquios finales y de los trabajos realizados en los Talleres de Investigación puso en palabras estas reapropiaciones y nos interpeló respecto al potencial de un marco teórico para orientar la enseñanza. También es posible pensar en el carácter formativo de nuestra propia práctica: el ejercicio de "desmenuzar", este "ir y venir", alejarnos de las "etiquetas" que rápidamente aparecen sobre la mesa al momento de iniciar un análisis didáctico, fue parte también de nuestro desafío como formadores.

En nuestro caso, volver sobre un concepto muy referido en la bibliografía de la didáctica de las Ciencias Sociales nos advierte sobre el riesgo de que este concepto se convierta en una categoría estanca, o sea interpretada como una metodología a seguir, al estilo de "¿qué es primero, definir un recorte o establecer un caso que organice la enseñanza?".

Las necesarias miradas, macro y micro, que ayudan a definir un problema para construir una propuesta de enseñanza, la resonancia que dicho asunto pudiera tener para sus destinatarias y destinatarios y las tareas que pueden proponerse a las y los alumnos son dimensiones de una "invención" (Edelstein y Coria, 1995) que juegan dinámicamente. Algunas veces, la interpretación de la letra escrita (quizás en la urgencia de responder a problemas específicos) puede operar en un sentido contrario a lo esperado.

Para cerrar este apartado, queremos enfatizar el carácter de hipótesis de trabajo que tienen para nosotros los conceptos que forman parte de un marco didáctico. No se trata de un marco rígido a transmitir, sino de una amalgama de categorías que ayudan a pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje que requiere ser revisada

y reelaborada a la luz de las investigaciones y las experiencias profesionales. En este sentido, vale la pena prestar atención a las interpretaciones y nuevas ideas que se generan al poner en juego un enfoque didáctico en interacción "real" con las y los docentes en la formación.

Referencias

Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego.* Troquel.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: pedagogía y política*. Paidós.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE*, (17), 3-7.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.

Gojman, S. y Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la "trastienda" de una propuesta. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 77-100). Paidós.

Honnet, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, (35), 129-150. https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Manchado, C. y Expósito, C. (2024). Mejora de los aprendizajes a través del desarrollo profesional docente como política educativa para la formación continua en Argentina. *Encuentro Educativo. Revista De investigación Del Instituto de Ciencias de la Educación*, *5*(2), 73-92.

Marcelo, C. (1994). *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Promociones y publicaciones universitarias.

Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. I. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, *11*(11), 1-25. http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110

Zeichner, K. M. (1988). Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. En A. Villa Sánchez (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 110-127). Narcea Ediciones.

Recepción: 06/04/2026

Aceptación: 08/09/2026