

# Desarrollo de la profesionalidad en la enseñanza de la historia. Compromiso con los estudiantes, con la historia, con las instituciones, con el presente y consigo mismo

*Development of Professionalism in the Teaching of History. Commitment to Students, to History, to Institutions, to the Present, and to Oneself*

Mary Corales\*

---

## RESUMEN

El artículo propone analizar un proyecto de enseñanza de la Asignatura Didáctica de la Historia del Profesorado de Historia en el Instituto de Profesores Artigas, con la intención de dar cuenta de las potencialidades, en la formación profesional, de la escritura de análisis de las acciones de enseñanza. Se sitúa este trabajo en un contexto de transformaciones educativas impuestas y se apela a la importancia del desarrollo de la profesionalidad docente en tanto desarrollo de autoría de pensamiento. Este texto integra la voz de los estudiantes, a través de los múltiples textos producidos por ellos, donde analizan sus acciones de enseñanza de la historia en la Enseñanza Media. Es también fruto de un trabajo posterior al curso donde nos propusimos volver sobre lo hecho y poner en análisis el trayecto compartido en un año tan conflictivo para los docentes en Uruguay. Palabras clave: Didáctica de la Historia; Autoría de pensamiento; Trayectos de escritura.

## ABSTRACT

The article proposes an analysis of a teaching project on Didactics of History from the History Faculty of Instituto de Profesores Artigas, with the intention of accounting for the potentialities of professional training for the writing of analysis of the actions of teaching. This work is situated in the context of imposed educational transformations, appealing to the importance of the development of teacher professionalism as the development of thought authorship. This text integrates the voice of the students through multiple texts produced by them, where they analyze their actions in teaching history in secondary education. It is also the result of a project that ran after completing the course, where we set out to go back over what was done and analyze the shared journey through such a conflictive year for teachers in Uruguay.

Keywords: History Didactics; Thought Authorship; Writing Journeys.

---

\* Instituto de Profesores Artigas (IPA) Montevideo, Uruguay marcorales@gmail.com <<http://orcid.org/0000-0001-9267-363X>>

El punto de partida de este texto, fue la invitación que realicé a tres estudiantes de Didáctica Práctica Docente de la Historia del Profesorado de Historia del Instituto de Profesores Artigas (IPA) que cursaron durante el año 2022,<sup>1</sup> para volver sobre lo hecho y abrir un nuevo espacio, con el fin de escucharnos, leernos, interpelarnos y producir nuevos textos.

Al escribir, integro la palabra de mis estudiantes: Emiliano, Lorena y Virginia; en el entendido que encuentro en sus reflexiones, algo de lo que fueron mis intenciones de enseñanza y mucho de lo que cada uno trajo y puso en relación con mi proyecto. Es un ejercicio de escritura colectiva en el sentido que quienes tomamos la palabra compartimos un año de trabajo donde la escritura sobre las acciones de enseñanza tuvo un lugar relevante; y vuelve a tenerlo con posterioridad al curso, en la medida que nos convocamos nuevamente para estudiar, seleccionar, revisar, resignificar y reposicionarnos frente a lo hecho.<sup>2</sup>

Se trata entonces de un texto donde comparto algo de lo que son mis concepciones, mis acciones, mis reflexiones sobre lo hecho en el aula de Didáctica de la Historia y es también, a través de las citas a estos estudiantes, un texto de análisis de la enseñanza de la historia en las aulas liceales.

Una vez terminado el curso, los invité a revisar nuestras prácticas para dar cuenta de lo que creemos tiene la Didáctica de la Historia, en tanto potencia transformadora en la formación de grado para la búsqueda de comprensión de las acciones de enseñanza de cada sujeto. Un lugar desde donde poder construir autoría y autonomía docente. Tomar la palabra buscando abrir espacios de diálogo, de debate y de posicionamiento porque “la autonomía no es aislamiento y no es posible sin el apoyo, la relación y el intercambio” (CONTRERAS, 2001, p. 14).

Revisamos nuestros trayectos de enseñanza y trayectos de aprendizajes compartidos, en tiempos de transformaciones educativas<sup>3</sup> que nos conmueven. Con relación al contexto político educativo vivido, queremos resignificar algunos conceptos que circulan repetidamente como eslóganes, vaciados de contenidos que se imponen desde discursos oficiales “en un acto de poder como forma de presionar hacia el consenso sin permitir la discusión y que termina obligando a todos” (CONTRERAS, 2001, p. 12). Porque creemos que nuestra enseñanza de la historia no es neutral ni ajena al presente que vivimos. Porque queremos construir y transformar desde nuestro rol, escribimos juntos sobre lo que hoy nos preocupa para “romper esa especie de sortilegio y

provocar el debate rescatando significados que podamos argumentar en su valor educativo y social” (CONTRERAS, 2001, p. 12).

Sobre los tiempos de cambios educativos en América Latina desde los 90, Rodrigo Fuentealba y Patricia Imbarack expresan que se realizan de acuerdo a “Orientaciones que en ocasiones desconocen las particularidades del sistema educativo nacional y que, por ende, tensionan la noción de profesionalismo y profesionalidad” (FUENTEALBA-IMBARACK, 2013, p. 3). Los autores advierten sobre como “la escuela deja de ser una institución al servicio de proyectos culturales compartidos, para constituirse en una organización orientada a producir y enseñar competencias útiles para los individuos y a generar títulos que certifiquen dichas competencias” (FUENTEALBA-IMBARACK, 2013, p. 3), los profesores ya no serían actores protagónicos sino pasivos y sujetos a cambios externos.

Desde falsos supuestos que generalizan una situación de crisis en la enseñanza pública, los profesores somos vistos como responsables de la mala enseñanza, los contenidos académicos se ponen como causales del fracaso y se plantea una falsa oposición entre pensar en la enseñanza y pensar en los aprendizajes, como si pensar en el enseñar no considerara que son los estudiantes los que dan sentido a las acciones de los profesores.

Esta forma de implementación genera desmotivación y desprofesionalización porque estas prácticas de imposición dan cuenta de la falta de valor y reconocimiento a los aportes que los profesores y/o estudiantes, puedan realizar. Las políticas fuertemente orientadas a incrementar resultados, tienden a erosionar la implicación de los docentes y a debilitar su compromiso.

Se vuelve imprescindible, desde esta perspectiva, transformar la “queja lamento” que habita en nuestras instituciones en “queja reclamo” que opere en el cambio (FERNÁNDEZ, 2005, p. 133). Esa diferencia – entre el lamento y el reclamo – tiene que ver con la autoría de pensamiento,<sup>4</sup> con posicionarse éticamente en el campo educativo. Autoría de pensamiento como un paso imprescindible para el desarrollo de autonomía profesional. Necesitamos de espacios colectivos que nos permitan debatir y construir con tiempos adecuados para la construcción colectiva y con espacios reales de acción. Implicarnos y resistirnos, a que se nos tomen como objeto o como cosa, sino ser agentes (CULLEN, 2014).

## APROXIMACIÓN A LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Para compartir mis acciones de enseñanza en este contexto, entiendo fundamental una aproximación previa a la dimensión ética de la educación y para eso, me apoyaré en los planteos de Carlos Cullen (2014) tomando como idea central que educar es una acción y por tanto, quienes desarrollamos las acciones de enseñanza tenemos que optar libremente, porque podremos hacer, hacer diferente o no hacer.

Es esta característica de la acción educativa lo que pone en juego la ética. No se trata de un movimiento natural como puede tener cualquier viviente, sino que pensamos, hablamos, y elegimos libremente. Nos posicionamos. Frente a los desafíos de la educación – una educación justa, una educación buena – sigue siendo válido y creo necesario, que deliberemos y busquemos hacerlo de la mejor manera (CULLEN, 2014).

El autor nos alerta a tener cuidado con la imposición de “un bien predominante” que es usado como una trampa que esconde la complejidad que genera el poder. La educación es un campo de fuerte lucha por la hegemonía que va configurando diferentes formas a lo largo del tiempo y en múltiples relaciones. La imposición de un bien predominante, hace parecer que hay un valor que permite trascender las normas y elimina la dimensión ética de libertad de la acción, corriendo el riesgo de reducir esa complejidad a una supuesta naturalidad del acto educativo. Pero “El acto mismo de educar es constitutivamente ético y político” (CULLEN, 2014) de ahí la importancia de la reflexión docente para evitar la naturalización. Reconocer la acción de educar como social e histórica y buscar otras maneras. Animarnos a interpretar y actuar éticamente, optando y posicionándonos libremente. Desnaturalizar, y rechazar la mismidad donde la responsabilidad es ser hospitalario frente a la alteridad y eso tiene que ver con el reconocimiento del otro. Sobre la responsabilidad con uno mismo y con esos otros que están presentes en nuestras clases, Virginia analizando su curso de Didáctica expresa:

Por un lado, la responsabilidad frente a los otros (alumnos, colegas, institución, saberes, historiadores, etc.); y, por otro lado, la responsabilidad con uno mismo, con quien uno es (o cree que es). Entró en juego el factor ético: ser ética con los demás, pero a la vez, fiel a mí misma. Y en ese camino de encuentro (con los

otros) y de “encontrarme” (conmigo), de reconocer (a los demás) y “reconocerme” (a mi), me empecé bajo el título “Creo”. (VILLA, 2023)

No naturalizar significa aceptar que pueden haber otras maneras. Animándonos a interpretar sus posibles sentidos sabiendo que no habrá una única interpretación y que por tanto el conflicto es esperable y deseable. Un conflicto que no es solo con los otros, sino muchas veces con nosotros mismos. Ser capaces de abrirnos a lo nuevo y colocarnos como sujetos históricos con la capacidad de dar respuesta.

Saber estar es un desafío ético, poder reconocer el suelo donde se constituye nuestro pensamiento, animarnos a volver a pensar y repreguntar. Puede decirse que “la manera en que pensamos tiene mucho que ver con la forma en que miramos la realidad y decidimos implicarnos en ella”(CONTRERAS, 2001, p. 13) y esto está presente en nuestras clases de historia. Por eso, la importancia del análisis de nuestras acciones.

Estos desafíos éticos constitutivos de la educación, nos llevan a una reflexión crítica sobre la educación como campo complejo y preguntarnos qué tipo de información, conocimientos y saberes se jerarquizan y jerarquizamos, y cuáles se omiten o se minimizan. Reconocernos sujetos fundamentales en estos procesos como sujetos históricos activos, arraigados y críticos del presente que habitamos, sabiéndonos actores y reclamando ese reconocimiento desde otros actores en una dialógica que se pretende emancipadora.

## DIDÁCTICA PRÁCTICA DOCENTE COMO ESPACIO DE AUTORÍA Y PROFESIONALIDAD

¿Cómo contribuir en ese sentido desde mis cursos? Buscando respuestas apelo a mi proyecto profesional y concretamente a mis proyectos de curso donde la escritura ocupa un lugar fundamental como un espacio y un tiempo para habilitar, posibilitar y convocar a pensar sobre las acciones, recuperando las teorías en que se sustentan. Una escritura que se ofrece como una herramienta más, para el trayecto de formación y para el desarrollo de la autonomía profesional.

La escritura en mi curso tiene diferentes momentos (proyectos, reconstrucciones discursivas de las acciones de enseñanza, narraciones biográficas)

pero siempre se sostiene con el propósito de que habilite a una mirada sobre el sujeto autor, actor y gestor de la enseñanza. Una escritura que es para el estudiante pero que también es para comunicar y habilitar el acompañamiento docente. Emiliano, vincula el análisis de las prácticas de enseñanza con el compromiso docente trascendiendo el tiempo de la clase:

El análisis puede darse luego de la clase y tiene que ver con repetir una experiencia, pero de manera consciente, ese era el objetivo que perseguíamos con nuestras reconstrucciones discursivas de las acciones de enseñanza y creo que era muy importante. (MASTRANTONO, 2023)

Mi invitación a poner en palabras, está encuadrada dentro del curso y por tanto atravesada por la evaluación que conlleva un importante riesgo a que tener en cuenta. Considerar los riesgos para que no se conviertan en “gestos inacabados” (ZAVALA, 2016) que desnaturalicen la teorización.<sup>5</sup> Para mi, este riesgo no invalida la potencialidad formadora en el trayecto de grado. Exige si, un cuidado del otro, de sus posibilidades de expresión, de revisión, de mirarse y narrarse y especialmente necesita de un espacio de confianza para poder desarrollarse. Dice Laurence Cornu que “la confianza es del orden de aquello que no se puede imponerse ni exigirse” (CORNU, 1990, p. 24), se construye en el encuentro del aula, en el reconocimiento mutuo.

La escritura de los proyectos de clase, de unidades o de cursos de historia, que le solicito a los estudiantes, tienen múltiples finalidades de enseñanza. Son textos de anticipación que ordenan un futuro deseado, textos flexibles, intertextuales y donde se entrelazan sentidos. Son representaciones mentales e intelectuales caracterizados por una complejidad temporal que se enlaza en una propuesta de enseñanza. (ZAVALA, 2012; BARBIER, 1991; BOUTINET, 1990) Traigo las palabras de Lorena<sup>6</sup> y de Virginia al respecto de lo identitario que aflora en sus proyectos:

El proyecto de mi curso como habla de lo que soy. Y lo que soy es creadora. Una herramienta que nos permite pensarnos, volver sobre nuestros pasos, argumentar nuestras decisiones, es nuestro proyecto de curso. (NOVIS, 2023)

[...] mi proyecto estaría en ruptura con mi historia personal (BOUTINET, 1986); podría ser como desafío al discurso oficial que me fue transmitido desde niña, y también podría vincularlo a la relación que tengo con el poder. (VILLA, 2023)

Es un texto que cada uno puede usar buscando conocer/conocerse. Una búsqueda de inteligibilidad donde podremos encontrar grietas que nos permitan comenzar el análisis, ya sea sobre lo que consideramos que es la historia, cómo creemos que hay que enseñarla y cómo la hemos aprendido, entre muchas otras posibles preguntas. Creo que lo que escribe Virginia nos habla de esas búsquedas respecto de los vínculos con la historia y con su historia:

siempre sentí atracción por la mitología griega; pasaba leyendo los relatos mitológicos con mi mamá (mis saberes preferidos); asimismo considero que es un tema que también entusiasma a los estudiantes. Sin embargo, cuando me enfrenté a proyectar la unidad temática sobre la civilización griega, la religión griega brilló por su ausencia en mi planificación. Si hiciera un análisis simplificado diría simplemente que no disponía de tiempo para destinar una clase a ello. Pero si siguiera la línea de lo que vengo analizando anteriormente no cabría dudas que debería haber incluido este tema sin discusión. He aquí la demostración latente de la imposibilidad de llevar a cabo la racionalización del análisis de las prácticas más que desde una recuperación sistemática, desde una teoría crítica que integre la reflexión de los procesos situados por parte de quien la lleva a cabo. Por lo tanto, en este caso, desde el inicio deseché trabajar ese tema; ¿por qué deshacerme de un tema tan íntimo y especial para mí?; así como elegí compartir esos saberes especiales, elegí no compartir otros, también especiales, por las implicancias en que podía derivar, las cuales considero, ineludibles. Dicho de otro modo, considerando la carga conceptual que se desprende de los relatos en lo referente al papel de la mujer, tomé la decisión de no incorporarlo ya que, dadas las características de los destinatarios y al tratarse de un nivel de primer año, el tema no merecía trabajarlo con liviandad conceptual y que simplemente quedaran como fábulas de dioses y diosas que se disputaban el poder. Sentía que, de integrarlo, debía dedicarle no sólo tiempo sino adaptación a los niveles de aprendizaje de un primer año. [...] en este caso la ausencia del tema tiene relación con la autoría de mis acciones, con el reconocimiento de lo que soy y de lo que creo; hacerse cargo de los resultados a los que conducen cada una de nuestras acciones y reconocer en ellas forma parte de ese compromiso docente. (VILLA, 2023)

En mi proyecto afirmo que mi lugar de profesora se vuelve claramente un lugar de acompañamiento a los estudiantes desde donde proporcionar orientaciones que sirvan como herramientas conceptuales para el análisis de los

procesos que cada uno está construyendo. Acompañar con una escucha atenta a fin de guiar y sostener los trayectos de formación en todas sus dimensiones. Refiero a dimensiones personales, disciplinares, proyectivas y relacionales que implica la tarea docente<sup>7</sup> y que la escritura puede habilitar para su reconocimiento.

La construcción de un profesional autónomo es un proceso que se inicia durante la formación de grado y continuará toda la vida. El propósito de este curso es plantear la problemática como un aspecto relevante desde mi concepción de la profesionalidad docente pero a su vez, sabiendo que cada sujeto se continuará construyendo a lo largo de la carrera profesional.

Son procesos que desarrollamos y que implican múltiples relaciones complejas, procesos simultáneos y dialécticos de formación y transformación de cada sujeto en acción. La propuesta de teorizar sobre lo hecho, se conjuga también con los estudiantes y sus vivencias como expresa Emiliano:

[...] un trayecto con altibajos, con errores que tuve que comprender y analizar para poder corregir, y mejorando distintos aspectos de mi clase, tal vez con cierta lentitud, llegando tal vez los cambios más importantes al final del año, pero con conciencia de las acciones que estaba tomando para cambiar esos aspectos de mis clases. Desde este punto de vista creo que el trabajo con el compromiso docente en el curso de Didáctica también está en la constancia que se mantiene en ese proceso de autocrítica, pese a las frustraciones que puede implicar, ya que no siempre hacemos esos procesos parados en posiciones fáciles, muchas veces lo hacemos afrontando momentos difíciles de la vida, y al final uno se da cuenta que en todo ese camino que uno mantuvo y sostuvo la lucha se construyó algo que ya es parte de la identidad de uno. (MASTRANTONO, 2023)

Cada uno va construyendo su trayectos de formación con múltiples mediaciones (FERRY,1990) en las que el acompañamiento de los profesores de didáctica es una más,<sup>8</sup> sumado a muchas otras. Están todos aquellos docentes que acompañaron los recorridos escolares y sobre esas huellas biográficas también vamos en algunas ocasiones buscando comprender. Como lo hacía Phillip Jackson con la Señora Henzi, (JACKSON, 2007, p. 21) Emiliano, luego de esa lectura, bucea en su biografía escolar tratando de encontrar esas huellas que resignifican la tarea docente.

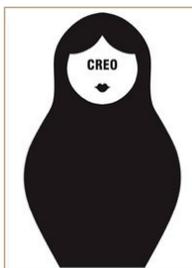
fue la única profesora que ese año me dio una devolución de fin de año personal y conceptual, y que hizo lo mismo con todo el grupo, por otro lado, siempre desde su lugar de docente y dando clases muy interesantes que interesaban hasta a los que no les gustaba la literatura, buscaba estar disponible para cuando los estudiantes necesitásemos conversar, y se mostraba siempre atenta. [...] creo que la lección fundamental de este vínculo educativo que analicé fue que el compromiso del docente para sus estudiantes, tanto a nivel de la enseñanza como a nivel del trato humano, inspira en los estudiantes compromiso para con el docente y su clase. (MASTRANTONO, 2023)

Creo que lo que escribe Virginia respecto de una situación concreta de su práctica docente, habla de ese acompañamiento que habilita, que genera oportunidades para que cada estudiante pueda desarrollar sus intenciones al momento de pensar su clase. Mi pregunta fue ¿vas a ir al museo?:

sin pensarlo mucho le respondí: “¿se puede?”. Me sedujo la idea de un lugar alternativo, de un aula abierta, un espacio diferente para que los alumnos/as puedan descubrir y explorar, “un espacio donde circulan ideas” (TOMELO, 2017, p.1). Una experiencia singular y única para ellos/as, pero también para mí, como futura docente; una oportunidad de seguir construyendo y reforzando mi identidad. Pero inmediatamente comenzaron los cuestionamientos: ¿cómo planificar una salida al Museo de Historia del Arte con un grupo de primer año?, ¿cómo mantenerlos ordenados e interesados? [...] la dificultad más grande radicó en seleccionar y descartar varias zonas de las que posee el museo. Realicé una guía gráfica con un itinerario que siguiera el trazado general del propio museo, [...] mi relato construido fue bastante diferente al relato que el propio museo elige exponer. [...] Luego de lo transcurrido dispuse a analizar mis acciones, desmontar lo acontecido; todo sucedió bien; ¿Cuáles fueron los factores que llevaron a que todo ocurra dentro del encuadre planificado? La responsabilidad entró aquí en escena. Asumir que debía anticipar y organizar previamente la visita fue una de las claves para que todo transcurra bien. Pero también lograr flexibilizar. Tomar las riendas del itinerario sabiendo que era básico permitirles salirse de él. [...] Pero el identificar en esta práctica ciertas fortalezas, no significa que el análisis esté cerrado. La visita salió bien, pero se dieron una multiplicidad de factores para que haya sido así; en gran parte, el haberlo planificado con responsabilidad. Pero este resultado nunca es inacabado ya que está siempre en relación con las circunstancias específicas (ZAVALA, 2012). El compromiso de seguir construyendo a partir

del análisis de las prácticas nos profesionaliza y nos acerca, no solo al conocimiento de los demás, sino también, de nosotros mismos. (VILLA, 2023)<sup>9</sup>

Una pregunta que se encontró con su disponibilidad para ser acompañada. La “alegría de la autoría” (CORALES, 2020) en tanto categoría que nos habla de creación, autoría y disponibilidad para el encuentro con uno y con los otros que median en cada trayecto. Es compromiso con la formación en la medida que conlleva el conocimiento de uno mismo y de la complejidad temporal e intertextual con que están compuestas nuestras acciones. Virginia en su trabajo de cierre de curso acompaña el texto con imágenes de muñecas rusas que se van abriendo y dejando ver otras, como en un ejercicio de deconstrucción y construcción transformadora:



Creo, porque en el proceso de mi práctica creí en mis convicciones y mantuve mis elementos constitutivos, preservé mi esencia y reforcé mi identidad; reconocí huellas, intenté comprender, y aprendí.

Creo, porque también pude crear, ser artista de mi propia obra, elegir mis propios libretos, mis montajes y mi música; construir escenarios diversos y creativos, en los que me reconozco y con los que me identifico. (VILLA, 2022)

Reconocernos en lo que decimos, estar dispuestos a ser observados y a observarse, dejarse acompañar en los trayectos de formación de manera que podamos acercarnos a analizar, a comprender y desde allí sentirnos capaces de tomar la palabra, de desarrollar argumentos, de situarnos en el presente en con compromiso ético.

Mi trabajo final se centró entonces en ese conocimiento de mí misma, en mi crecimiento personal. A través de los capítulos que titulé “observo, proyecto, deconstruyo, reconstruyo” fui despojándome de “capas”, cual muñeca rusa, que obstaculizaban conocer mi esencia, y finalmente encontrarme con lo que “soy”

(muestro en las imágenes la presentación de las tapas de los capítulos), o con mi interpretación de lo que soy, parafraseando a Paul Ricoeur. Y a partir de allí seguir construyendo mi “yo” docente. Por eso lo titulé “creo”: de creer y de crear. Dos partes que considero constitutivas e identitarias de mi versión de lo que, creo (valga la redundancia) que soy. (VILLA, 2023)

La escritura y el trabajo de análisis de esos textos, se vuelven acciones potentes que movilizan, exponen, desarmen para luego poder reconstruir y allí entran en juego afectos, biografías, concepciones y diferentes niveles de relaciones con todos esos otros con los que articulamos al momento de enseñar historia. Entiendo muy relevante lo que escribe Lorena porque trae las dificultades, los miedos, y el deseo de dejarse acompañar:

La acción educativa se enriquece del análisis de uno mismo y de lo que uno hace. Esto implica preguntarnos si hicimos lo adecuado; ser capaces de reconocer si hay algo en lo que hacemos que no funciona y cuestionarse de qué manera podemos hacer que funcione mejor. Es fundamental mirarse a uno mismo. Volver a pensarse en su rol. Si nos cerramos a creer que hicimos todo perfecto es probable que caigamos reiteradas veces en los mismos pozos sin darnos cuenta de que estamos allí. Así se dificulta salir. Desde el lugar de estudiante, uno corre el riesgo de resistirse a la mirada sobre uno mismo, quizás temiendo que la autocrítica nos juegue en contra, o percibiendo los comentarios y sugerencias que recibimos como un ataque personal. No puede negarse que es un lugar difícil porque somos docentes, pero todavía somos estudiantes. Es decir, para ser oficialmente docentes tenemos que “convencer” al profesor de Didáctica de que somos buenos en lo que hacemos. A veces reconocer errores o aspectos a mejorar puede parecer autosabotaje. (NOVIS, 2023)

Vuelvo a lo que fundamento en mi proyecto en el sentido que, al tratarse de una asignatura específica, trabajaremos sobre la construcción del relato histórico y sobre la construcción del discurso de cada profesor. Intento incorporar herramientas de análisis que permitan reconocer las dimensiones que entran en juego a nivel institucional y personal y que componen el espesor de lo dicho y hecho en la clase de historia. De esas búsquedas identitarias habla Virginia:



[...] identifiqué como uno de mis componentes identitarios el querer desafiar esas tradiciones, esas “huellas institucionales de la Historia” (DE CERTEAU, 1993, p. 88), porque considero que vale la pena cuestionarse, moverse del lugar, incomodarse, y repensarse, y plantearse que, así como se pueden hacer de una manera las cosas, también se pueden hacer de otras; y para ello es necesario contar con cierta autonomía y un gran compromiso con lo que se es y con lo que se hace a partir de ese ser. Es parte del proceso de profesionalización. Tomar decisiones y creer en ellas es el punto de partida. (VILLA, 2023)

Tomar decisiones dice Virginia y de saber historia hablará Lorena, en estos textos que pretendían desde mis intenciones, acercar herramientas para que, ya sea escribiendo el proyecto-guion de clase, o en el reconocimiento de los niveles de abordaje de la historia, así como la reconstrucción discursiva de la acción tuvieran la posibilidad de comenzar a observarse y teorizar fortaleciendo su autoría.

Antes que nada, lo que yo enseño es historia. Tengo que saber Historia. Para esto tengo que estudiar, leer, estar al tanto del conocimiento más actualizado. Creo que esto está vinculado al respeto. Respeto hacia la asignatura, hacia mí, pero principalmente hacia los estudiantes que merecen la mejor clase que pueda darles. [...] Puedo permitirme cierta flexibilidad ante dudas o comentarios que puedan surgir de parte de mis estudiantes. Si yo no conozco, no podré enseñarlo en clase. Tener lecturas me permite también saber hacia dónde quiero ir con mis clases. Hay ciertos enfoques por los que me puedo decantar únicamente si los conozco. (NOVIS, 2023)

La enseñanza implica múltiples relaciones y no es un trabajo que se realiza en solitario ni tampoco encerrado en el aula. Somos profesores, pero también somos funcionarios insertos en un sistema educativo y el diálogo se abri-

rá también con ese sistema y particularmente con la historia a ser enseñada que establecen los programas oficiales.

Otra cuestión fundamental para considerar cuando proyecto un curso es que yo tengo un programa oficial de referencia que presenta determinadas unidades temáticas a trabajar. Evidentemente tendré que tomar decisiones porque resulta imposible enseñar absolutamente todo lo que hay para enseñar dentro de cada unidad. Indudablemente voy a tener que seleccionar. (NOVIS, 2023)

Teorizar sobre las acciones de enseñanza de la historia permitió a estos estudiantes bucear en sus biografías escolares, resignificar lo hecho, formularse preguntas y entrar muchas veces en conflictos entre lo esperado por ello, lo esperado por las autoridades, por los estudiantes, o directamente con las representaciones que ellos portan. Lorena escribe sobre el sentido de la enseñanza de la historia, de ella como alumna, de tradiciones de enseñanza y de las tensiones que esto puede ocasionar en el encuentro con los estudiantes y sus deseos.

siempre en mi discurso estuvo presente la idea de no subestimar a mis estudiantes. Me he encontrado en múltiples ocasiones que los chiquilines pueden con más de lo que les damos crédito.

En relación a esto tomé la decisión de no caer en una simplificación de los contenidos históricos que muchas veces modifica la realidad para volverla más fácil de entender. Mi intención era poder mostrar la complejidad de los procesos históricos. Teniendo todas estas ideas presentes y debidamente justificadas, igual dudé de cómo enseñar democracia ateniense.

Hacia pocos meses había asistido a un curso dictado por Cristina Barbero en el que ella explicaba que definir “democracia” como “gobierno del pueblo” era inexacto, incorrecto, e implicaba una gran simplificación del concepto. [...]

La cuestión es que al momento de enseñar este concepto empecé a dudar porque no estaba segura de que mis estudiantes pudieran comprenderlo en su complejidad. No fue hasta que me di cuenta de la hipocresía que implicaba esa duda que pude tomar mi decisión.

Si enseñaba “democracia” como “gobierno del pueblo” iba a estar en falta con la historia que quiero enseñar, con mis estudiantes, conmigo misma, porque si yo sostengo que quiero mostrar la complejidad de los procesos históricos y digo

que no quiero subestimar a mis alumnos, pero después simplifico un concepto tan importante como lo es el de la democracia en Atenas... algo no cierra. (NOVIS, 2023)

En el mismo sentido, las palabras de Virginia:

El elegir como si fuese para mí, me posiciona en el lugar del yo-alumna, lo que a mí me hubiera gustado que me hubiesen enseñado; tiene que ver con una imagen de mí misma que proyecto en ellos/as; y esto también se vincula con un fuerte compromiso que asumo. Un entrecruzamiento de imágenes que es interesante destacar pues, también los/as conozco y estimo, y me gustaría que se entusiasmen igual que lo que me entusiasma a mí. Por ende, esa selección de contenidos y la manera que los organizo para ellos/as como si fuera para mí misma, me identifica. Sin embargo, hay aquí también un compromiso conmigo que, en parte, parafraseando a Ana Zavala, pone a los/las alumnos/as en condición de subalternos porque estoy eligiendo por ellos/as. [...]

Desde sus intenciones se reconoce, recupera aspectos identitarios que constituyen sus saberes y deseos y logra reconocer la otredad en sus estudiantes:

Realmente disfruté configurando la propuesta y quedé muy entusiasmada con la actividad creada; me imaginé que ellos/as también la disfrutarían (mi yo alumna). La subí a la plataforma y en la siguiente clase la expliqué. Cuando terminé la explicación, les dije con entusiasmo que ya podían hacerla y que les iba a gustar. Un alumno sonrió y me dijo, con respeto y algo de desfachatez: “profe, no nos gustan las actividades, las hacemos porque tenemos que hacerlas”. [...] En el fondo, quisiera que los estudiantes se sientan como yo me siento frente a ese conocimiento; el “ofrecer nuestro saber preferido” (ZAVALA, 2012, p. 33) se relaciona con esto; forma parte de mi proyecto personal, de mis modelos identificadores. (VILLA, 2023)

Cuando buscamos comprender nuestras decisiones al enseñar historia, afloran las relaciones que tenemos con la historia como campo disciplinar, con el pasado y con la historiografía. Aflora también lo que significamos como válido para ser enseñado y por tanto las relaciones con esos otros que son nuestros estudiantes en ese contexto específico donde nos encontramos. Así Lorena dedica parte de su argumentación a explicar por qué entiende que tie-

ne que cumplir con todos los temas del curso y particularmente con la enseñanza de la Edad Media:

[...] a mí como profesora de Historia me parece fundamental el estudio del Medioevo. Entiendo que permite a los estudiantes conocer las raíces de distintos aspectos de nuestro presente, como la religión, la lengua...; habilita a cuestionar los prejuicios y preconceptos que entran en juego cuando se señala a este periodo como uno de oscuridad e ignorancia, como bárbaro y estático. (NOVIS, 2023)

Desde una dimensión disciplinar, la búsqueda de “coherencia y madurez para la enseñanza de la historia” (CORALES, 2020) requeriría de solvencia en el conocimiento disciplinar, actualización y organización para la enseñanza y para administrar los múltiples tiempos. Fortaleza disciplinar para posicionarnos con autoría frente a la historia, estudiar mucho, estar actualizados con relación a las nuevas preguntas que desde la investigación se plantean, reconocer y reconocerse con relación al campo de las teorías sobre la historia. Lorena insiste con la importancia que el proyecto de curso tiene como texto identitario y que a su vez exige decisiones con relación al contexto en que se desarrolla:

[...] el proyecto es algo personal. Habla de nuestra identidad docente y habilita la construcción de sentido. Tengo como referencia un programa oficial, pero en mi proyecto surjo yo como creadora: qué elijo enseñar, por qué lo hago, cómo lo enseño y por qué lo enseño de esa forma. Hay muchas maneras de llevar a cabo el acto educativo. La manera que elijo yo habla de mi identidad, de mis intereses y de mis intenciones. [...] En síntesis, los docentes debemos ser capaces de apropiarnos de nuestro curso, de construir sentido, de sentirnos sólidos en el conocimiento, de tomar posición y analizar nuestras prácticas para enriquecer nuestra tarea. Son estos hechos los que ayudan a convertirnos en docentes comprometidos con nuestros estudiantes, con lo que enseñamos y con nosotros mismos. (NOVIS, 2023)

¿Cómo posicionarnos desde la enseñanza de la historia considerando el contexto en el que vivimos – enseñamos? ¿Cómo si no posicionándonos históricamente? Podríamos ejemplificar desde diferentes temáticas, trayendo cada uno lo que cree que vale la pena como por ejemplo, incorporar una mirada de género, de derechos humanos, hacia el riesgo ambiental, el hambre, las li-

bertades, los desplazados, la injusticia social y la desigualdad socioeconómica etc. La historia vista como la posibilidad de formular nuevas preguntas, abrir el aula para el pensar y pensarse en un presente que no es ajeno a lo que enseñamos.

Para ir concluyendo, se trata de continuar en la búsqueda de herramientas que nos involucre, que nos ayude a conocernos y a construir nuestro rol; que nos ayude a flexibilizar las prácticas con relación al involucramiento que tienen en ella los/as estudiantes. [...] Creer y confiar en que vale la pena moverse del lugar para enriquecerse como docente. Lo que uno hace para superarse, no solo es parte de ese compromiso y profesionalidad docente, sino que, en definitiva, termina definiendo lo que uno es. (VILLA, 2023)

La profesionalidad tiene que ver también con lo relacional, con los vínculos interpersonales que hacen a la enseñanza, con los vínculos institucionales, con la disponibilidad y la presencia habilitadora. Las relaciones institucionales, los vínculos con los colegas, con los profesores, con los múltiples actores de los centros de enseñanza y particularmente con las autoridades y con las normas. ¿Cómo nos posicionamos como autores de nuestros proyectos de enseñanza y salir del lugar que pareciera se espera de nosotros como aplicadores y ejecutores de técnicas externas? Asumir autoría sin desprofesionalizarnos. Debatir, dialogar, producir desde prácticas propositivas y emancipadoras. Entiendo que el planteo de Emiliano se enraiza con estas ideas cuando dice:

[...] es difícil pensar que esto pueda mantenerse solo con la buena intención del docente, dado que la educación está atravesada constantemente por las contradicciones sociales y sus expresiones personales y psicológicas, tanto para el docente como para el estudiante. El desenvolvimiento de ambos en clase siempre puede desajustarse, siempre puede verse envuelto por un grado de inconciencia. Y una de las lecciones fundamentales de mi curso de Didáctica en este sentido fue la importancia de la práctica reflexiva, del análisis de la experiencia. (MASTRANTONO, 2023)

Exige conocernos, comprendernos y estar dispuestos – hospitalarios – para el encuentro con los otros, esos otros diversos que nos confrontan. Dispuestos a ejercer las acciones de enseñanza éticamente, optando libremente

frente a la realidad en que nos encontramos. Para Emiliano a veces pareciera que no es esto lo que se espera de los profesores:

En una política educativa que promueve la enseñanza de saberes y métodos de enseñanza estandarizados, que elimina la reflexión teórica sobre la disciplina, como pasa en Historia con la actual reforma, que pone al docente como aplicador, no hay lugar ni para la autoría, la autonomía ni la crítica. Por eso podemos pensarla como desprofesionalizante. Y lo más preocupante es que así es como se están pensando las subjetividades del futuro. (MASTRANTONO, 2023)

Pero también encuentro en el texto de Emiliano lugar para la construcción colectiva y un horizonte que se abre resignificando la enseñanza de la historia.

Teniendo en cuenta que estas condiciones son un producto de la historia, quiero creer que la lucha educativa y que la propia experiencia comprometida de los docentes, puede ser un factor fundamental en torcer el rumbo actual de la historia, que se antoja preocupante y nos abre estas preguntas sobre el futuro. [...] ¿Cómo podemos entonces potenciar el compromiso y la autonomía desde el plano colectivo? ¿Podemos lograr que la sociedad entienda la profundidad de lo que está en juego con el compromiso del docente, para que así ninguna reforma contraria a esta concepción tenga apoyo? [...] ¿Pero que hemos hecho nosotros? ¿Dónde está nuestra capacidad de elaboración propia? ¿Dónde está nuestra capacidad colectiva de comprensión de la coyuntura? (MASTRANTONO, 2023)

Pensar, pensarnos y debatir colectivamente sobre los sentidos y significados que podemos construir para la enseñanza de la historia en estos tiempos de cambio tomando la propuesta de que la clase de historia pueda convertirse en un “laboratorio para la confección de otras nuevas” racionalizaciones e identidades. (ROSA, 2006, p. 51)

## CONCLUSIÓN

Si bien en algunas oportunidades he realizado narraciones respecto de mi acciones como Profesora de Historia en la Enseñanza Media, es de las primeras veces que comparto lo escrito sobre mis acciones de enseñanza como pro-

fesora de Didáctica de la Historia y me da alegría – con la potencia creadora de la palabra – porque lo hago junto a mis estudiantes.

La intención es ir exponiendo mis creencias y a la vez, algo de la reconstrucción de mis acciones en diálogo con lo que estos estudiantes podruen. Es también recuperar y dar continuidad a un trabajo que sobrepasa el periodo de cursos y que se libera de las evaluaciones y acreditaciones. Este texto es ya fruto de ese trabajo sostenido desde el deseo compartido.

Hemos hablado de la educación como una acción ética, de compromiso docente, de responsabilidad, de profesionalidad y autonomía, de autoría de pensamiento y de proyectos personales y profesionales con relación a la historia que enseñamos. A través de mi escritura recuperé otros trayectos de escritura y análisis donde tres estudiantes teorizan sobre sus clases de historia afloando trayectos de formación y biografías escolares que recuperan el peso identitario en estos procesos. Juntos compartimos el entusiasmo, nos sentimos creadores, desafiamos una realidad que se nos vuelve por momentos hostil y también abrimos preguntas para seguir trabajando.

Es importante que logremos reconocernos como creadores y no como meros ejecutores o aplicadores, somos autores de nuestro trabajo, no simples transmisores. Esta percepción sobre uno mismo afecta cómo ejercemos nuestro rol y qué vínculo tenemos con los estudiantes. Es necesario pensar en el significado que tiene para nosotros la tarea que realizamos y cómo dicho significado entra en juego con lo que queremos hacer y con lo que realmente hacemos. (NOVIS, 2023)

El espesor de nuestro discurso en la clase de historia, no es fácil de analizar, nos implica en múltiples dimensiones, y como además, como sujetos históricos con pretensiones transformadoras. Nada en educación es neutro y este intercambio que sostuvimos con los estudiantes, estuvo atravesado por múltiples conflictos y luchas a nivel educativo. En este sentido, particularmente Emiliano centra su trabajo en reflexiones que lo interpelan en cuanto al sentido de la enseñanza de la historia, al compromiso de los profesores en esta sociedad y también a múltiples preguntas que le quedan en principio sin respuestas.

La experiencia reciente en toda la educación, pero en mi caso particular en el IPA, con un contexto de reforma educativa, de conflicto, la incertidumbre del año pasado con respecto a las clases y a las prácticas, pero también con respecto a que va a pasar este año, provocaron en mi muchas dudas e inseguridades con respecto a una cuestión: la del futuro. [...]

La tarea educativa es inseparable de la preocupación por el futuro. El futuro de las nuevas generaciones, como se pararán estas ante la vida y ante el mundo, se vincula también con la preocupación como profesores de historia de qué lugar hay en el futuro para la memoria, para el aprendizaje consciente del pasado, y ambos aspectos no son sino expresión de la preocupación por el futuro de toda la sociedad, por la perspectiva de un futuro con dignidad humana y justicia social. Esta preocupación nace por lo tanto de la conciencia de la importancia que tiene como educamos y la realidad del sistema educativo en cómo será el mundo del mañana. (MASTRANTONO, 2023)

La manera en que nos pensamos como profesores de historia, tiene mucho que ver con la forma en que miramos a la realidad y decidimos implicarnos en ella. Para un docente “intelectual crítico” la autonomía es emancipación profesional y social buscando superar la opresión. Es “un proceso colectivo (una configuración discursiva de una voluntad común) para transformar las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza”. (Contreras, 2001, p. 146)

En un nuevo ejercicio para tomar la palabra, nos constituimos autores y juntos nos propusimos pensar para qué, por qué, qué y cómo enseñamos historia. Escribir este artículo es también una forma de compartir esta mirada, de convocar a ese diálogo imprescindible entre los que enseñamos historia. Lorena a partir de su primera experiencia como docente, en concluye respecto de la necesidad de tomar la palabra y constituirse como actores reclamando la escucha a la voz de los jóvenes en esa construcción colectiva:

La tarea de enseñar no es neutra. Uno siempre toma posición: a la hora de seleccionar los contenidos que vamos a enseñar, las lecturas en las cuales basaremos la clase, los abordajes que realizaremos, las actividades que plantearemos... Y para poder tomar posición es necesario poder tomar la palabra. [...] Es una realidad que muchas veces los docentes nuevos, jóvenes, encontramos dificultades a la hora de hacernos oír. Y se trata de un hecho totalmente naturalizado. Es algo que todos sabemos que pasa y aceptamos que “es así”. “Hay que pagar derecho de

piso”. “Todos cuando empezamos vivimos lo mismo”, escuchamos decir a los profesores más experimentados.

Creo que hay que dejar de normalizar esta situación para poder generar un cambio. Los profesores más jóvenes no estamos fuera de lugar. Tenemos cosas para decir y estamos formados como para poder desempeñar nuestra tarea sin ser cuestionados. Tomar la palabra es parte de la profesionalización docente. Para que haya profesionalidad los docentes deben ser partícipes reales. (NOVIS, 2023)

Diferentes generaciones y desde diferentes roles hemos resignificado lo hecho en la clase de Didáctica de la Historia y en las aulas de historia de los liceos donde se desarrollaron esas prácticas. Juntos nos hemos permitido tomar la palabra y especialmente ellos, los jóvenes son los que pujan por construir ese espacio dentro de las instituciones educativas, espacios de resignificación, espacios que habiliten la mirada reflexiva sobre lo hecho y que sostengan la búsqueda en cuanto trayecto cargado de incertidumbres y anhelos.

En esta oportunidad, quise compartir esta experiencia aunque también en los cursos hay otros trayectos, otros vínculos donde la escritura como herramienta de análisis y su dimensión formativa, no se despliegan de acuerdo a mis intenciones de enseñanza. Comprender esos procesos me llevaría también a trabajar sobre los vínculos interpersonales que atraviesan las relaciones de enseñanza y de aprendizaje, sobre las intenciones al momento del encuentro con las propuestas, sobre otros tiempos y trayectos.

## REFERENCIAS

- BARBIER, Jean Marie. *Elaboración de proyectos de acción y planificación*. Paris: Puf, 1991.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine y TOUX-ALAVOINE, Betty. El tiempo de la formación. En BLANCHARD, Claudine y NADOT Susana. *Malaise dans la formation des enseignants*. Malestar en la formación del Profesorado. Paris: L Harmattan, 2000, p. 167-184.
- BOLIVAR, Antonio. La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Madrid: REICE, v. 11, n. 2, p. 61-86, 2013.
- BOUTINET, Jean Pierre. *Antropología del Proyecto*. Paris: PUF, 1990.

- CIFALI, Mireille. Transmisión de la experiencia, entre la palabra y la escritura. In: CONFERENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE VERANO 101, Saint Jean D'Angely, 1995.
- CONTRERAS, José. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- CONTRERAS, José. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68, (24,2), p. 61-81, 2010.
- CORALES, Mary (2020) *Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de didáctica-práctica docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo*. Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Montevideo, 2020. Disponible en: <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/03/mary-corales.pdf>. Consultado en: 15 febrero 2023.
- CORNU, Laurence. La confianza en las relaciones pedagógicas. In: Frigerio G. y otros *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas. p 19 - 26,1999
- CULLEN, Carlos. Los desafíos éticos que constituyen la educación. In: LOS DESAFÍOS ACTUALES PARA LA JUSTICIA SOCIAL, 2º Ciclo de charlas 24 de junio 2014, Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires, Argentina. UNLa Oficial. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=m7Zc-nEwvFU> Consultado en: 27 diciembre 2022.
- DE CERTEAU, Michel . *La escritura de la historia*. México: Univ. Iberoamericana,1993
- FERNÁNDEZ, Alicia. Aprender a escribir. *Revista E.Psi.B.A.* "Escritura, aprendizaje y subjetivación, Buenos Aires, n 4, 1996.
- FERNÁNDEZ, Alicia. Autorías Vocacionales. *E.Psi.B.A*, Buenos Aires, Módulo n. 1, 2015 (paper). Disponible en: <http://www.epsiba.com>. Consultado: 10 mayo 2015.
- FUENTEALBA, Rodrigo y IMBARACK, Patricia. Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos* (Valdivia) v. 40 , n. especial, p. 257-273, 2014. Disponible en: [cielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052014000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://cielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=en) Consultado en: 7 marzo 2023.
- FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación*. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- JACKSON, Phillip. *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

ROSA, Alberto . Recordar, Describir y Explicar el Pasado. En Carretero y otros *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

ZAVALA, Ana. *Mi clase de historia bajo la lupa*. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia. Ediciones Trilce. 2012.

ZAVALA, Ana. Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. *Clío & Asociados* (18), 11-40, 2014. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8102/pr.8102.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8102/pr.8102.pdf). Consultado en: 13 febrero 2023.

ZAVALA, Ana. Historia de un gesto inacabado. Lecturas a contrapelo en torno a la emancipación de los docentes. *Revista Encuentros Uruguayos*, v. IX, n. 2, p. 109 -126, 2016.

## NOTAS

<sup>1</sup> En un encuentro de estudiantes y docentes en el Instituto de Profesores Artigas en Montevideo, Uruguay ocurrido en febrero de 2023, nos propusimos exponer respecto del impacto que creemos conlleva en la formación docente y en las prácticas profesionales las transformaciones educativas impuestas desde este año en la enseñanza media como en formación docente y pensar en qué medida, el proyecto de enseñanza compartido en los cursos de Didáctica, puede propiciar espacios de autoría de pensamiento.

<sup>2</sup>Emiliano Mastrantonio y Virginia Villa cursaron Didáctica Práctica Docente II y Lorena Novis Didáctica Práctica Docente III con un grupo a cargo en la Enseñanza Media. En los cursos de Didáctica II, los estudiantes realizan la práctica docente junto a un Profesor Adscriptor teniendo que asumir el 20% de las clases dictadas.

<sup>3</sup> Reformas que se dicen participativas y apelan al compromiso docente, pero que se imponen en forma jerárquica, con tiempos vertiginosos – de una urgencia sin sentido–, donde la presión se desarrolla en forma punitiva, sin medios, apelando a resultados a corto plazo, oscilando discursivamente y en sus acciones entre estrategias de control y de compromiso. Buscando el logro de la mejora de los aprendizajes que asimilan al logro de ciertos estándares de resultados (Bolívar, 2013)

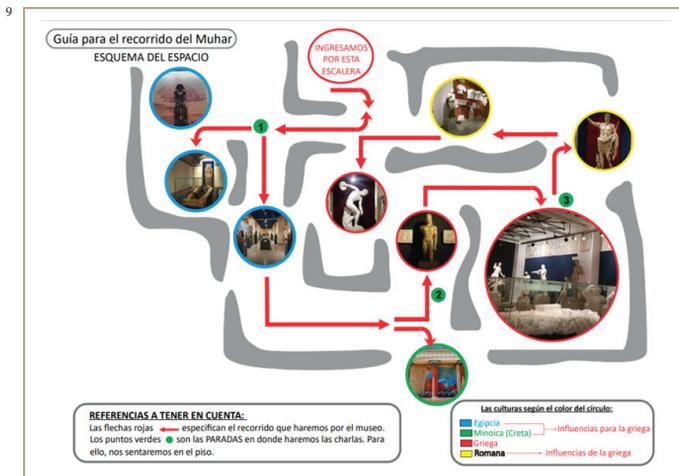
<sup>4</sup> Llamamos “autoría de pensamiento” al proceso de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como gestor o partícipe de tal producción. [...] La autoría nace y se desarrolla en espacios intersubjetivos. (Fernández, 2015, p. 23)

<sup>5</sup> La idea de un gesto inacabado que enuncia el reconocimiento de los docentes como teóricos e investigadores pero que luego siente imperiosamente la necesidad de relativizar su propio alcance [...] [pudiéndose] considerar a esta biografía como un mecanismo de configuración de la dimensión subalterna de los docentes, sin ruptura visible con otras posturas respecto de lo que los docentes son, hacen o deberían hacer en sus clases (Zavala, 2016, p. 109-112).

<sup>6</sup> Lorena presenta su curso diciendo: “Tuve a cargo un 1er. Fue un grupo numeroso, complejo y diverso. Si bien durante el año fueron 30 estudiantes, no siempre fueron los mismos. Algunos se iban y llegaban nuevos”.

<sup>7</sup> Ordeno mi discurso desde algunas de las dimensiones recuperadas de la investigación realizada respecto de “Las concepciones que sostienen los profesores de Didáctica Práctica Docente II del Profesorado de Historia en el IPA, sobre los requerimientos para el buen desempeño docente de los estudiantes que cursan este nivel formativo”. En esa investigación, que refiere a un momento y un contexto concreto, se reconocen cuatro dimensiones constitutivas de lo que conciben, como esperable en un estudiante de profesorado de historia. Una dimensión personal, una disciplinar, una relacional y una proyectiva. A su vez, se corresponden con categorías denominadas: la alegría de la autoría, madurez y coherencia disciplinar, profesionalidad y compromiso día y noche, la bisagra en la formación profesional. (CORALES, 2020)

<sup>8</sup> El acompañamiento exige disponibilidad y confianza y especialmente que requiere del deseo de ser acompañado. Este aspecto vuelve con fuerza en esta categoría dado que como en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje el “entre” construido es habilitador o en su defecto, obturador. Es un espacio entre dos que afecta y remueve no solamente a los estudiantes, sino a los profesores que se ven interpelados en la relación y pareciera que “entonces, estos adolescentes profesionales nos vienen a incomodar nuestro saber, ya sea saber teórico, o saber-hacer” (Blanchard y Toux- Alavoine apud CORALES, 2020).



Artigo submetido em 13 de março de 2023.  
Aprovado em 11 de julho de 2023.