

Enseñar y aprender Historia de la Educación en la formación docente.¹ La propuesta de un curso como invitación a pensar al docente y al estudiante como sujetos históricos

Teach and learn History of Education in teacher training. The proposal of a course as an invitation to think of the teacher and the student as historical subjects

Morras, Valeria

 **Valeria Morras** vmorras@gmail.com
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Clio & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
núm. 32, 2021
clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 01 Abril 2021
Aprobación: 21 Mayo 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/111/1112174010/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i32.10200>

Resumen: En este trabajo presento un relato reflexivo a partir de la experiencia de enseñar historia de la educación en el nivel universitario a estudiantes que son docentes o serán futuros docentes. En primer lugar, realizo consideraciones teóricas que dan cuenta de una perspectiva de pensar la historia y su enseñanza para luego adentrarme en el desarrollo y análisis de experiencias de clase que parten de un posicionamiento pedagógico didáctico acerca de la enseñanza de la historia de la educación, en este caso en particular, para la formación docente. Especialmente el relato de experiencia está centrado en propuestas de actividades que pretenden no sólo pensar y problematizar la historia, sino también su enseñanza y aprendizaje. Por ello pretende ser un trabajo reflexivo en relación a seguir pensando y problematizando la enseñanza de la historia en general, y en la formación docente en particular, al tiempo que se propone abrir la mirada en relación a la incorporación de otros sujetos históricos en las clases de historia.

Palabras clave: Historia de la Educación, formación docente, sujetos históricos.

Abstract: *In this paper I present a reflective account from the experience of teaching the history of education at the university level to students who are teachers or will be future teachers. In the first place, I make theoretical considerations that account for a perspective of thinking about history and its teaching and then delve into the development and analysis of class experiences that start from a didactic pedagogical position about the teaching of the history of education, in this particular case, for teacher training. Especially the experience report is focused on proposals for activities that seek not only to think and problematize history, but also its teaching and learning. For this reason, it is intended to be a reflective work in relation to continuing to think and problematize the teaching of history in general, and in teacher training in particular, while it is proposed to open our eyes in relation to the incorporation of other historical subjects in classes of history.*

Keywords: *History of Education, teacher training, historical subjects.*

Introducción

En este trabajo presento la propuesta de un curso de historia de la educación para la formación docente en el nivel universitario. Historia Social de la Educación es una materia electiva del Ciclo Superior, de las carreras Profesorados de Educación, de Comunicación Social, de Ciencias Sociales y de Historia y de Licenciatura en Educación, pertenecientes al Departamento de Ciencias Sociales, en la Universidad Nacional de Quilmes.² Los contenidos que se abordan en la cursada dialogan de manera interdisciplinar, con aquellas asignaturas de Formación General, en particular con cursos correspondientes a historia y sociología y con asignaturas Orientadas a dichas carreras correspondiente al Ciclo Inicial o Diplomatura en Ciencias Sociales, dando como resultado la articulación de los conocimientos que se abordan en ambos ciclos.

El curso, de carácter cuatrimestral, comprende una carga horaria de cuatro horas semanales. La estructura adoptada por la Universidad Nacional de Quilmes no responde al modelo tradicional de las universidades organizadas alrededor de cátedras: la propuesta académica se organiza en torno a un curso/ un docente, eximiendo a los cursos de la división entre teórico y práctico, otorgando una flexibilidad y desafío mayor para cada docente a la hora de organizar las clases que tiene a cargo en un curso completo.

En Historia Social de la Educación las actividades de enseñanza y aprendizaje están centradas en clases teórico-prácticas, en donde se pone en relación cuestiones históricas y conceptuales, análisis y discusión de fuentes históricas y experiencias educativas personales. La metodología de trabajo pretende promover la voz y la participación activa de los estudiantes,³ fomentando el intercambio y la circulación de la palabra, a través del despliegue de estrategias metodológicas que incentiven la intervención activa y participen en la construcción colectiva del conocimiento.

A lo largo de la cursada los estudiantes pasan por distintas instancias de trabajos: individuales, colectivos, en clase, domiciliarios, presentaciones escritas, orales, trabajos que apuntan a responder preguntas y otros a formular interrogantes...

Una característica de este curso (y de las carreras en las que se dicta) es la diversidad de estudiantes en relación a sus edades y trayectos formativos, lo que lo convierte en un desafío y en una potencialidad: jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Educación o de los Profesorados, egresados recientemente de la escuela secundaria conviven con estudiantes que son maestras de inicial o primaria y profesores/as de distintas disciplinas –algunos que recién se inician en la profesión y otras cercanas a jubilarse- apostando a continuar con su formación profesional y que se encuentran cursando para ser licenciados/as en educación o profesores/as para poder ejercer en la formación de docentes (por lo que puede ser considerada como parte de la formación inicial y continua de la formación docente). Esta diversidad de estudiantes se manifiesta también en las experiencias variadas en relación a sus trayectorias escolares, el contexto de su escolarización, sus años de formación... Diversidad que es rescatada, visibilizada y abordada desde la riqueza que esas experiencias nos aportan a todos los que participamos

de los encuentros para pensar la historia de la educación y al pensarla, pensarnos en ella. “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?” se planteaba ya en un clásico trabajo Anne-Marie Chartier. Y en el mismo expresaba

... un conocimiento “forma” si puede tener un valor de uso en la práctica del oficio. (...) La historia de la educación no puede ayudar a los docentes si no los considera protagonistas de esa historia. (...) [lo que implica] devolverles parte de su responsabilidad en los avances y bloqueos del sistema. (Chartier, 2009:33-34)

Entonces, si partimos de considerar que el qué enseñar está en relación al cómo, al porqué y para qué y a quiénes, las preguntas esenciales que me ayudan a organizar una cursada de historia de la educación pensada para la formación docente o futuros licenciados en educación giran en torno a ¿Qué historia de la educación enseñar a docentes o futuros docentes? ¿Por qué esa historia y no otra? ¿Cómo enseñarla, cómo aprenderla? ¿Para quiénes? ¿Para qué?

1. Consideraciones teóricas que fundamentan la orientación del curso⁴

1.1. Consideraciones en torno a Historia de la Educación

El curso de Historia Social de la Educación tiene como propósito contribuir a la formación de un pensamiento histórico sobre el devenir de los fenómenos educativos, introduciendo a los estudiantes en la comprensión de la educación como proceso sociohistórico, político y cultural.

Partiendo de la conformación de la cultura occidental en la sociedad cristiano feudal y la transición hacia el mundo moderno, los ejes centrales a partir de los cuales se articula el curso lo constituyen los saberes, los sujetos y las prácticas educativas; la conformación de la cultura escolar y el proceso de institucionalización de la escolarización, la génesis, formación y consolidación de los sistemas educativos nacionales en las sociedades occidentales y las tensiones y articulaciones entre Sociedad, Estado y Educación, en un recorrido histórico que abarca desde los siglo XI-XII hasta el siglo XX. Es así que se les propone a los estudiantes encontrar en el pasado algunas claves para permitirles comprender la complejidad educativa actual. Al tiempo que se les provee de herramientas para el análisis de la educación como proyecto cultural de una sociedad determinada.

Partiendo de una historia de la educación desde una perspectiva de proceso, el curso no se reduce a un simple conocimiento de temas histórico- educativos sino que la propuesta es problematizar la historia de la educación y el hacerlo, pensar/nos y reconocernos como sujetos históricos constituidos por esa historia.

Desde el curso se parte de considerar a la educación como un proceso inserto dentro de la trama de la sociedad, lo que implica considerar a las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas como hilos que se entretrejen en el interior del proceso educativo y contribuyen a su constitución (y no como mero soporte externo que influye sobre una educación que existe previamente) (Rodríguez, 2014; Ginestet y Meschiany, 2016). Asimismo, la educación es considerada una práctica de interpelación que constituye sujetos, es decir “una práctica que ofrece modelos de identificación a partir de los cuales se constituyen identidades” (Rodríguez, 2014:70).

Pensar la educación en clave histórica implica evidenciar su construcción sociohistórica y develar la presencia de huellas del pasado en el presente, para poder visibilizar cómo ese pasado educativo se nos hace presente en nuestro presente. A su vez implica dar cuenta que los procesos educativos están inscriptos en una trama cultural, política, socioeconómica y territorial, que transcurre pero que también cambia. Pero a su vez implica poder evidenciar la capacidad de intervención de los sujetos en las circunstancias. Aproximarse al estudio de los fenómenos educativos desde una perspectiva histórica permite, entre otros asuntos, “descentrar la mirada, redefinir la interpretación en torno a la difusión y recepción de las ideas pedagógicas, y volver a ponderar la capacidad de agenciamiento de los sujetos y las escuelas, reconociendo en ellos la existencia de tensiones entre poderes centrales y locales” (Southwell y Arata, 2014:16). Poder reconocer permanencias, cambios y continuidades; y no procurar encontrar acontecimientos encadenados de manera teleológica, sino poder identificar conflictos, consensos, acuerdos y disputas entre diferentes proyectos educativos que se han desarrollado hasta la actualidad.

Por otro lado, otra cuestión que interesa remarcar es que, así como no hay historia sin sujetos tampoco hay educación sin sujetos. Sostiene Adriana Puiggrós que “toda pedagogía define su sujeto” y que “la educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos” (Puiggrós, 1990:29-30), invitándonos de este modo a recuperar la categoría de sujeto como eje central. Por lo que los sujetos educativos –tanto los que enseñan como los que aprenden– se convierten en la clave para pensar la educación y la historia de la educación: ¿Qué sujetos educar? ¿Cómo educarlos? ¿Quiénes los educan? ¿En qué instituciones educarlos? ¿Con qué saberes educarlos? ¿Para qué educarlos? Como se aborda a lo largo de la cursada los “sentidos de educar” fueron cambiando según el momento histórico y las finalidades que una sociedad o grupo social le atribuyen a la educación de las nuevas generaciones.

Ahora, si bien es cierto que la educación implica mucho más que la escuela, que es un proceso más abarcativo que la trasciende, la escuela triunfa como sinónimo de educación; triunfa como institución educativa hegemónica (Pineau, 2001). Y ese triunfo implicó la conformación de sujetos pedagógicos específicos y la configuración, a través de la escuela, de determinados sujetos.

La propuesta del curso, entonces, es acompañar a los estudiantes en la construcción de una mirada histórica sobre la educación, mirada que implica tender puentes con el presente. Por lo que la reflexión colectiva se vuelve crucial para poder acercarse de la historicidad de las instituciones, los saberes, las prácticas y los sujetos educativos en las distintas coyunturas históricas a analizar, para poder visibilizar el proceso de su construcción y así poder desnaturalizarlos.

La propuesta de reflexión colectiva se convierte en una invitación a los estudiantes a introducirse en el proceso intelectual de desenterrar y separar las capas entremezcladas que han contribuido a sedimentarse en la cultura escolar actual. Como así también a que identifiquen, problematicen y analicen las relaciones que existen entre los procesos educativos, políticos, económicos, sociales y culturales en el devenir de las sociedades. Desde esta perspectiva

... se entiende que a las ideas pedagógicas y a los procesos educativos no se les puede analizar aisladamente, sino que son parte de complejos sistemas filosóficos, y también son parte de condiciones sociales, políticas, económicas y culturales. Cada vez más se

concibe que las instituciones educativas, sus actores y los procesos educativos en su conjunto son reflejo de escenarios socio-culturales complejos y cambiantes. (Mallo Gambeta, 2009:84)

A su vez, partiendo de que las prácticas educativas contemporáneas se entienden históricamente, se convoca a los estudiantes a que comprendan la importancia del análisis del pasado para complejizar la mirada sobre los problemas de la educación en el presente (y así buscar orientaciones a futuro). Porque, como invitan Arata y Southwell (2014) el desafío consiste en imaginar los caminos por los cuales los conocimientos sobre las historias de la educación continúen siendo un aporte significativo al debate de la discusión pública sobre educación y no cerrarse en la elaboración y transmisión de un saber que sólo responde a lógicas sujetas a la razón instrumental de expertos o a lógicas meramente académicas. En este caso se apunta a que ese debate se fomente en aquellos sujetos protagonistas directos de esa educación a partir del abordaje de una Historia de la educación que los interpele.

1.2. Consideraciones sobre la propuesta de enseñanza en torno a lo que implica pensar históricamente

En primer lugar, pensar históricamente remite a la idea de relacionar el pasado con el propio presente y el futuro. E implica también adentrarse en el desarrollo de un pensar desde la multicausalidad histórica y la multidimensionalidad de la realidad social.

Pensar en términos de multicausalidad – esto es poder establecer relaciones multicausales entre distintos planos de la realidad social y de distintos tiempos históricos –supone abordar los cambios, las continuidades, las múltiples duraciones temporales y las relaciones pasado-presente-futuro. A su vez, permite reconocer las huellas del pasado en el presente.

La multidimensionalidad significa abordar las múltiples dimensiones de la realidad social que sólo en términos analíticos se distingue en diferentes planos: económico, social, político, institucional y jurídico, ideológico, cultural y religioso.

En segundo lugar, considerar a los estudiantes y docentes como sujetos históricos implica recuperar su propia historicidad, tanto como alumnos que fueron y son como profesionales de la educación que son o serán. Porque como sostiene Hugo Zemelman (2008) “ser sujeto histórico no es ser sujeto en el pasado, no es el sujeto en el gran tiempo de la historia braudeliana. Ser sujeto histórico es ser sujeto histórico en el presente, pero en un presente que no se agota, no un presente cronológico. Un presente donde está toda la trascendencia de la especie humana”.

En tercer lugar, y en relación con las anteriores consideraciones, remarcamos la importancia de tener presente el desarrollo la conciencia histórica, en tanto “la capacidad de pensar la historia, pensar el presente y el futuro en función de la historia (y recíprocamente) y pensarse en la historia” (Tutiaux-Guillon y Mousseau, 1998:13). La conciencia histórica, según Rüsen (1992), da sentido a la experiencia del tiempo y tiene una función práctica haciendo efectiva una orientación temporal en la vida diaria a través de la mediación de la memoria histórica. El autor considera que esta “tiene su representación en una

interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas del futuro de la práctica vital conforme a la experiencia” (Rüsen, 1997).

Al pensar en una propuesta de formación docente, las consideraciones mencionadas se vuelven fundamentales al momento de construir un posicionamiento pedagógico-didáctico para llevar adelante el curso y cada clase en particular. Y es aquí que recuperamos a Estela Quintar y su invitación a enseñar a tener conciencia histórica. Por un lado, la propuesta de problematización como método, a través de preguntas o planteos que rompen un parámetro y que denominó “Didáctica no parametral o de la conciencia histórica” (2008). Implica una problematización que parte del sujeto y de su subjetividad: de cuáles son sus creencias, porqué dice lo que dice, quién le enseñó lo que dice, por qué lo dice, es decir, preguntas que llevan a construir respuestas con conciencia, con sentido histórico, con sentido social y con sentido para el sujeto y su subjetividad. Lo que implica comenzar a “problematizarme en lo que hago” al tiempo que permite comprender la realidad en la que se vive.

Esta propuesta didáctica apuesta al espacio del aula como un espacio privilegiado de formación de sujetos, que posibilita el encuentro entre sujetos y el saber, provocando el deseo de saber sobre uno mismo y el contexto (no como simple búsqueda de información), de modo que el sujeto comience a interrogarse a partir de sus propias experiencias y sus miradas de mundo. Es la construcción de una “práctica de enseñanza como práctica social de construir conocimiento” (Quintar, 2008:46).

Es por esto que, por otro lado, esta propuesta de enseñanza se relaciona con la “pedagogía de la potencia” porque, al partir de la recuperación del sujeto en su proceso de formación, potencia al sujeto para pensar. En palabras de Estela Quintar, esta propuesta de enseñanza apunta a “recuperar la posibilidad de dispositivo de aprendizaje que tiene la propia historia, la narración de sí mismo y su análisis en distintos niveles” (Idem:43). Por eso es una pedagogía que recupera al sujeto en su propio contexto socio-histórico-cultural.

La experiencia que desarrollaré a continuación refleja algunos de los pasos que venimos dando en las cursadas para acercarnos al camino que nos permita transitar el desarrollo de esta perspectiva. El camino no es sencillo y es largo a recorrer; es un camino sin fin, sinuoso y en el que se encuentran diversidad de obstáculos; en donde es necesario desandar otros caminos ya recorridos... por qué no perderse... para poder encontrar la huella que nos permita empezar a recorrerlo.

2. Experiencias de clase. O las experiencias en las clases

2.1. La experiencia de la problematización como formadora de sujetos

El curso de historia Social de la Educación se organiza alrededor de una propuesta de problematización en la que, a la vez que nos adentramos en la historia de la educación, pretende contribuir a la auto-percepción como sujetos históricos. Por lo que la enseñanza está planteada alrededor de la problematización de los temas (donde los contenidos de las clases aparecen presentados en torno a problemas y no a temas) y de actividades que promueven el desarrollo de preguntas por

parte de los estudiantes (Freire y Faundez, 2013): preguntas que permitan ir al pasado para poder buscar allí algunas claves de lectura del presente y no reducirlo a un mero escenario al cual acudimos sólo para contemplarlo. Alejándonos de la pregunta como mero ejercicio intelectual, el interés no se limita al ámbito de la pregunta por la pregunta misma, ya que “lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse” (Freire y Faundez, 2013:73).

Este trabajo implica, por un lado, vivenciar otros modos de acercarse al conocimiento en un aula de educación superior. No sólo centrado en búsqueda de respuestas, que es lo que usualmente ha imperado en la educación institucionalizada, sino también plantearlo a través de la formulación de preguntas como invitación a construir el conocimiento, de la problematización de temas, que apunta al encuentro de otra relación con el saber, donde la indagación, y la extrañeza de lo cotidiano comience a ser parte de ese conocer... desarrollado a partir del hábito de preguntar.

Y en ese interrogar hacemos lugar a las propias inquietudes personales, que pueden partir tanto de las experiencias vividas, pasadas como presentes, como del modo de ver el mundo, de interrogarlo. Preguntas que llevan a problematizar y al hacerlo, problematizarnos a nosotros mismos como sujetos. De este modo, nos vamos involucrando en ese proceso que estudiamos y en las preguntas que vamos planteando a la historia de la educación, nos vamos introduciendo en ellas... entretejiendo, en esa explicación histórica, nuestras propias experiencias... Así, los estudiantes comienzan a revisar y re-pensar sus experiencias, discursos, prácticas, y comienzan a percibir como están inscriptas en una trama histórica constructora de sentidos. Porque en las actividades propuestas no sólo se da lugar a lo que fueron resolviendo sino también se abre el espacio para dialogar acerca de cómo lo fueron resolviendo y qué les pasó con las actividades propuestas. Es una propuesta de invitación a reflexionar permanentemente en la acción educativa, a problematizar lo aparentemente “normal”, a mirar lo no mirado, a pensar lo no pensado, a reflexionar sobre nosotros mismos, sobre lo que hacemos, decimos, pensamos.

Al respecto, y a modo de ejemplo, una profesora de arte, al finalizar un trabajo grupal, cuenta a todo el curso lo que le pasó luego de que su grupo fuera invitado a pararse frente al pizarrón para resolver la organización de un mapa conceptual, al advertir que les resultaba muy difícil hacerlo en una hoja como inicialmente habían intentado. Resolver de ese modo la actividad, les implicó un uso diferente del espacio y del mobiliario áulico: sintió el cuerpo “liberado”⁵ y percibió cuán “atado” está en una silla. También comentó que sintió que se “soltaron” más al trabajar directamente en el pizarrón, “donde teníamos la posibilidad de borrar sin problema” y cómo les había costado hacerlo al querer plasmarlo en una hoja. Cuestión que también se evidenció en cómo empezaron a interactuar más fluidamente entre ellos a los pocos minutos de pararse frente al pizarrón. A través de su relato en primera persona pudo evidenciar, al tiempo que traía el tema a la clase, como la historia de la escolarización está inscripta cotidianamente en nuestros cuerpos y el efecto que produce el uso de ciertos objetos escolares. “El primer lenguaje es el del cuerpo y, en la medida en que es un lenguaje de preguntas,

y no oímos o valoramos sino lo que es oral o escrito, estamos limitando una gran parte del lenguaje humano” (Freire y Faundez, 2013:73).

2.2. El lugar de la pregunta

Por otro lado, el trabajo a lo largo de la cursada, implica involucrarse en el propio proceso de aprendizaje al implicarse en el estudio y en la construcción del conocimiento, proceso que es tanto individual como colectivo. Es una invitación a vivenciar otras experiencias educativas... otras experiencias de estudio y de aprendizaje. Que pasan también por el cuerpo, por las emociones.

Desde el primer día de la clase se hace lugar a la formulación de preguntas porque partimos de la importancia de “vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes” (Freire, 2013:72): la invitación, a través de una actividad, es que interroguen a la educación en clave histórica a partir del planteo: ¿Qué preguntas le harían a la Historia de la Educación?

Hacia mediados de la cursada la propuesta es que, partiendo de las preguntas inicialmente formuladas el primer día de clase, las revisen poniendo el eje en las preguntas que implican una mirada con perspectiva histórica de la educación. Para ello tiene que tomar la decisión de considerar que si hay preguntas que no son pertinentes a una mirada histórica de la educación, dejarlas de lado. Y en cuanto a las preguntas con perspectiva histórica decidir si las dejan planteadas como están o deciden reformularlas. A su vez son invitados a realizar una breve fundamentación acerca de las preguntas dejan y porqué, y qué preguntas deciden sacar y porqué; es decir, justificar por qué no implican o sí implican sus preguntas una perspectiva histórica.

Hacia el final de la cursada se plantea una actividad grupal de problematización para compartir con toda la clase y un trabajo final de escritura individual. En ambos trabajos son invitados a retomar las preguntas iniciales o formular nuevas como resultado del proceso de haber cursado historia de la educación. Sostiene Faundez (2013:69) que “la única manera de enseñar es aprendiendo. Y esa afirmación vale tanto para el estudiante como para el profesor”.

Al respecto una estudiante, profesora de inicial, al finalizar la cursada sostiene “yo siempre decía, construcción del conocimiento, pero no sabía bien que era. Ahora que lo vivencié se de qué se trata...” (YS)⁶.

Otro estudiante expresa “gracias por hacerme pensar y no solo reproducir. Gracias por generar en mí preguntas que nunca había imaginado planteármelas.” (SSG)

2.3. La clase como encuentro

Las clases son una invitación al encuentro. De uno mismo con el estudio de la materia. De uno con los otros. Y de uno con uno mismo. Porque también son una invitación a pensar-nos y mirar-nos, en y con el mundo, como estudiantes y profesores. Como también en la manera en que miramos el mundo. Porque suele ocurrir que a veces, después de cursar la materia, no salimos iguales que cuando entramos.

“... la materia me transformó la mirada y que quizás eso es una de las cosas más importantes que me deja esta cursada.” (PC)

“... no cambió solamente mi visión como alumna sino como persona y eso fue increíble.” (DB)

“Por otra parte, me está pasando (desde que empecé a cursar las primeras materias del profesorado) que historia me cambió completamente la cabeza (...) [la] materia también me hizo un poco más consciente y pienso seguir tomando electivas de historia en el profesorado.” (CT)

“... dejé de mirar la historia como repetir fechas y comencé a ser parte de ella, a vivir cada etapa comprendiendo el contexto, el tiempo, los sujetos. Darme cuenta que todas nuestras acciones pueden modificar el presente y el futuro.” (SV)

Porque como sostiene Stengers (2005)

... el encuentro hace presente [...] algo, una causa o Cosa, que transforma nuestra relación con las cuestiones que se han puesto. Y este efecto no es el de «tomar conciencia» de algo que otros ya conocían, de entender alguna verdad más allá de las ilusiones -su efecto es el de representar una relación entre pertenencia y devenir, produciendo la pertenencia como experimentación. (Citado en Masschelein, 2020:197)

Entonces, también pensamos que son encuentros que nos pueden transformar. Nos exponemos a esa transformación, resultado del encuentro con el saber, con otros y con uno mismo.

“La comunicación con mis compañeros me sirvió para conocer otros puntos de vista y para ver que hay diferentes formas de interpretación y de estudio...” (AC)

“Mis compañeros fueron de ayuda para incorporar pluralidad de ideas tanto de opiniones como en trabajos grupales”. (MC)

“El trabajo final grupal (...) Implicó ese encuentro con mis compañerxs, un ida y vuelta, (...), el encuentro con otrxs, unir hilos de pensamientos, como pensó cada unx los textos, que recorte hacíamos, como lo hacíamos. (...) existieron conflictos, sí, pero la construcción de conocimientos implica esos conflictos ¿Cómo voy aprender de alguien que piensa igual que yo, que mira con la misma “linterna” alumbrando el mismo lugar que alumbro yo? El encuentro con un otrx implica otro conocimiento que me va a permitir ampliar mi mirada, mirando desde diferentes perspectivas.” (JPG)

La propuesta de la cursada es el estudio colectivo. “...que permita al conjunto generar lo que cada uno habría sido incapaz de producir por separado” (Stengers, 2005:1002, citado en Masschelein, 2020:198).

... podemos aprender a abordar este tipo de encuentros de exposición y transformación como “hechos individuales” que dependen de la interacción de pensamientos y afectos emergentes. Estos sólo pueden surgir porque los que se reúnen han aprendido a dotar al tema en torno al cual se reúnen del poder para que efectivamente importe, para que se aproxime a ellos y les hagan pensar. Estos “hechos individuales” son difíciles de definir, pero no debemos mirar cómo definirlos, sino cómo hacerlos realidad. (Masschelein, 2020:197-198)

El encuentro en cada clase nos permite vivenciar la potencialidad de la experiencia en el proceso de aprendizaje, en la construcción de conocimiento (y no la mera adquisición del mismo), compartir una experiencia pedagógica que nos afecte ... y poder resignificar lo que se lee, lo que se estudia y dotarlo de otro sentido. Sostiene Estela Quintar que

... la pedagogía de la potencia es una pedagogía que asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, y al conocimiento como producción de sentidos y significados que se construyen *en la relación* con el otro y con lo otro que la realidad nos muestra a la vez que nos oculta. (Quintar, 2008:27)

3. Las propuestas de trabajos finales

A continuación, se exponen experiencias relacionadas con propuestas de trabajos finales, una de elaboración colectiva, oral y otra individual, escrita.

3.1. Trabajo final grupal: Exposición oral de problematización

El trabajo grupal pretende que los estudiantes realicen una reflexión compartida resultado de adentrarse en el estudio colectivo de un tema-problema de la historia de la educación. Para ello tienen que elegir uno que los interpele y que esté vinculado a los contenidos trabajados durante la cursada. Previo a la presentación se les pide que entreguen por escrito un boceto de lo que abordarán, en donde figure la problematización del tema elegido y la bibliografía que consideran que les puede ayudar a abordarlo. La presentación oral, de 30 minutos aproximadamente, consiste en compartir con el resto de la clase el proceso de problematización y reflexión que como grupo hicieron alrededor del tema-problema elegido. También implica abordar lo que les pasó al hacer el trabajo. La forma de presentación es libre pero necesariamente la exposición tiene que evidenciar un trabajo de discusión horizontal y colectivo, donde esté presente la voz de todos los integrantes. La propuesta es recuperar lo discutido y reflexionado en el grupo y compartirlo. Previamente se les aclarara que la presentación no es una lección oral, no es un trabajo de investigación, ni un examen.

El desarrollo de esta actividad a algunos grupos les resulta, al principio, compleja. Complejidad que aparece, en primer lugar, en relación al proceso de la problematización de un tema y no su mera descripción y exposición. Al respecto considero que la propia experiencia escolarizada de estudio y de acercarse al conocimiento se hace presente en una instancia considerada “evaluativa”. En segundo lugar, la dificultad se hace evidente en algunos grupos, al momento de exponer oralmente el trabajo realizado. A veces les cuesta, al principio, realizar el pasaje de la explicación para poder dar cuenta del proceso de problematización que al interior del grupo realizaron. En relación a este proceso es interesante advertir como algunos grupos evidencian la complejidad del proceso de problematización, lo que los lleva a repensar lo que están haciendo. Y desde la exposición de esa dificultad comienzan la presentación.

-En un grupo donde todas eran maestras -y que fueron desarmando, a lo largo de la cursada, cierto ideario del ser alumno y cierta idea de aprendizaje- les costó mucho el desarrollo de la actividad. Y en la exposición grupal pudieron dar cuenta del complejo proceso de aprendizaje construido. Comenzaron afirmando que “La pregunta era más profunda de lo que pensábamos”. Se plantearon “¿Por qué intenta la educación homogeneizar a sus alumnos?”, pregunta que calificaron al inicio como “súper tonta”. Luego advirtieron que, en la respuesta que buscaron inicialmente a modo de ejercicio al interior del grupo, “cada una respondimos distinto”. Se remitieron a distintos contextos históricos. En el camino de problematización, plantearse la pregunta por el sentido de ¿por qué y para qué homogeneizar? les ayudó a poder anclar un contexto histórico preciso: cuándo la homogeneización cobra sentido. A partir de ahí comienzan a plantearse interrogantes y problematizar su propia realidad educativa y remitiendo al ideal pansófico de Comenio se preguntan “para todos... ¿quiénes? ¿quiénes son todos?

Ya que no todos pensamos lo mismo acerca de quiénes son “todos”. Es importante destacar que a través del trabajo al interior del grupo pudieron percibir que “Nos dimos cuenta que sabíamos más de lo que pensábamos”, “nos íbamos dando cuenta del recorrido de autores que hacíamos sin querer”, ya que el ideal pansófico las llevó a pensar en el proceso histórico de construcción de la infancia, en el saber pedagógico al punto de preguntarse “¿qué pasa con el concepto de infancia hoy?”.

-Otro grupo: en el marco de pensar la cultura escolar y los sistemas educativos comenzaron a problematizar el triunfo de la escuela. Y se plantean luego “¿Es posible pensar la civilización occidental sin la práctica formal educativa?”. Y más adelante: “¿por qué cuesta cambiar la disposición de los cuerpos cuando trabajamos en grupo?”

A continuación se transcriben las problematizaciones presentadas por escrito por dos grupos, antes de la exposición oral:

“Teniendo en cuenta lo abordado a lo largo de la materia, planteamos el siguiente interrogante: “¿Porque existen los bachilleratos populares?” Nuestro interés al respecto surge luego de haber estudiado la importancia que históricamente se le ha dado a la educación como modo de “homogeneizar”, “formar ciudadanía”, “crear idea de Nación”, etc. Partiendo de estas premisas que dieron origen a los sistemas educativos, consideramos importante el hecho de indagar acerca de esta temática. Como, por ejemplo, hoy en día existen los Bachilleratos Populares como respuesta a las demandas de los sectores populares. ¿Por qué existen instituciones escolares paralelas a la escuela tradicional? ¿A qué parte de la población incluyen en su proyecto educativo? ¿Se relaciona esto, de alguna manera, con la importancia que históricamente ha tenido la transmisión de una cultura hegemónica? ¿Son sistemas complementarios? Al estar dirigidos a una parte de la población en particular, ¿se podría tratar de un proceso de democratización o podría generar mayor segmentación?

La Educación como ha incluido, también ha excluido, porque en ella claramente ha habido intereses, políticos, sociales, económicos, y culturales, en puja por quién tiene el “poder”, que fueron generando diferentes sentidos a lo largo de la historia de la educación.”

“A partir de la propuesta grupal, y teniendo en cuenta todos los contenidos abordados en el transcurso de la cursada de la materia historia social de la educación, destacamos la siguiente problematización la cual nos ha interpelado a todas.

Comenzamos con la lectura de las preguntas realizadas a principio de la cursada, luego debatimos y aunamos un problema en común.

Partiendo de que, a través de la historia, la educación siempre estuvo al servicio de la formación de personas, con diferentes objetivos dependiendo el contexto histórico. En sus comienzos, con la influencia de la iglesia, y luego de los estados que necesitaban consolidarse, nos surgen las siguientes inquietudes:

~ ¿Somos conscientes en nuestras prácticas que estamos formando ciudadanos?, ¿pensamos que tipo de ciudadano y bajo qué intereses?, ¿tenemos en cuenta el rol político que tenemos como docentes?, ¿logramos tomar un posicionamiento sobre qué tipo de docente, qué tipo de ciudadano queremos formar? ¿Disciplinamos? ¿Para qué?

~ ¿El aula sigue al servicio del estado?, ¿O lo hace bajo intereses del mercado? Relación estado-mercado.

~ La infancia a lo largo de la historia fue tomando diferentes significaciones, en un momento de transformación cultural profunda, ¿Qué concepto de infancia tenemos? ¿Debemos replantear ese concepto?

~ ¿Qué objetivos tenemos a la hora de educar teniendo en cuenta los diferentes niveles de enseñanza, primaria, secundaria, etc?, ¿somos conscientes de dichos objetivos en la práctica diaria?”

Este último grupo estaba conformado por profesoras de diferentes niveles y disciplinas: se plantean, para compartir, problematizar el rol político del docente en la educación. Al comienzo de la exposición destacan la potencialidad del encuentro: el juntarse (haciendo alusión al encuentro presencial) “fue fundamental”, “no sabemos cómo pensamos”. En ese encuentro sostienen que apareció el “ir y venir entre lo que íbamos viendo en las clases y lo que nos pasaba en nuestras clases”. Y en ese ir y venir fueron surgiendo las preguntas: “¿cuál es el rol de la escuela hoy en día? ¿cuál es el rol político de nosotras como docentes? ¿qué pasa con la infancia hoy?”. “Nosotras somos sujetos históricos (en este caso como docentes) de todo lo que vimos. (...) ¿Somos conscientes de que estamos formando ciudadanos?” se preguntaron luego.

En su proceso de aprendizaje resulta crucial, entonces, la incorporación de su propia experiencia a la hora de abordar la historia de la educación, ya que, al pensarla, se inscriben en ella. Es por ello que, hacia el final sostuvieron que “fue inevitable caer en lo anecdótico”, ya que fue el puntapié para re-pensarse. “Todo el tiempo nos surgieron preguntas... esto nos llevó a pensar la complejidad de la educación”. Luego continuaron: “¿Dejamos que se escuchen todas las voces?, ¿Estamos más para el lado transformador o conservador? ¿Qué queremos?, ¿Qué posicionamiento político tengo yo como docente cuando soy consciente que estoy formando personas?”

En las preguntas que se iban haciendo se repiensen como docentes: “no nos damos cuenta, lo hacemos sin pensar”, sostuvieron en relación a sus actuaciones educativas cotidianas. Por eso se plantean “¿qué nos pasaba frente a eso?”. En ese proceso, entonces, se replantearon la idea de escuela, de infancia, de ciudadano: y el hecho que no siempre estuvieron presente en la educación.

Las preguntas elaboradas por estos grupos parten de una interpelación de su propia experiencia como docentes, desde su propio presente, pero a su vez se enmarcan en una historia de la educación. Aparecen ellas mismas como sujetos, como docentes inscriptas en una trama histórica en la cual cobra sentido su hacer. Y frente a esto se plantean: Qué nos pasa, qué queremos...

Destacamos algunas conclusiones de los aprendizajes evidenciados en los trabajos de los estudiantes:

-Pensaron la historia y se pensaron en la historia. Se reconocieron como sujetos sociales e históricos.

-Pusieron en juego para el análisis sus propias experiencias y las someten a revisión a partir de lo abordado en la cursada. “Nos remitimos a nuestras propias prácticas” sostuvo un grupo.

-Abordaron los autores desde otro lugar, donde evidenciaron cómo la lectura fue importante para poder seguir pensando. Reflexionaron sobre lo que los autores dicen en función de su propia problematización. Lo que les permitió resignificar lo estudiado. “La primera pregunta [que plantearon] y la lectura de ciertos autores nos hizo hacernos muchas más preguntas”.

-A muchos les resultó complejo poder recortar el tema. Como también fue complejo para algunos correrse del plano explicativo y adentrarse en la problematización de un tema. Y en ese proceso abordar un texto no para explicar y sino como herramienta que les permita problematizar. Y abordar el contexto histórico no como mero contexto explicativo sino como posibilitador de la problematización.

-La reflexión grupal sobre los autores leídos, lo trabajado en las clases y la puesta en diálogo sobre sus propias experiencias resultó vital. "...debatíamos entre nosotros y nos surgían nuevas preguntas."

-Problematizaron sus propios cuerpos: "los cuerpos hablan", sostuvo un grupo.

-Al abordar la historia de la educación terminaron reflexionando sobre su papel como docentes. "...he logrado aprendizajes significativos que modificaron más de una manera de entenderme como docente" (YS).

3.2. Trabajo final individual

El trabajo final individual es una invitación a recuperarse como sujetos históricos. Es un ejercicio de integración que supone el cierre de un recorrido a partir de una reflexión surgida de la problematización y análisis de un tema elegido, dando cuenta de los temas y conceptos trabajados en las clases y en la bibliografía. Al ser una propuesta de trabajo domiciliario se hace lugar al encuentro con la escritura y el pensamiento en otros tiempos... una invitación para promover la reflexión en el encuentro con uno mismo. La propuesta de escritura es un texto que respete las pautas de formato académico.

Algo a destacar de sus trabajos es como muchos parten de considerarse como docentes, y como desde ese lugar se plantean los interrogantes, se animan a preguntar/se. Y en ese preguntarse en clave de historia de la educación se van inscribiendo en la historia.

Se exponen algunos pasajes de las problematizaciones que fueron planteadas a los efectos de mostrar el trabajo reflexivo implicado:

"Al finalizar la cursada y luego de haber atravesado los temas abordados por la historia de la educación, me surgen diferentes interrogantes. A continuación detallaré los elegidos para trabajar en este proyecto. Los mismos han sido seleccionados debido a que me interpelan de manera directa en mi accionar docente, y pueden ayudarme a repensar problemáticas relacionadas con mi rol cotidiano.

La intención de este trabajo será poder dar cuenta de cómo la historia de la educación nos atraviesa y nos forma como docentes y reflexionar así sobre las intencionalidades educativas de nuestro accionar. ¿cómo influye la historia en nuestra formación docente? ¿somos consientes de los objetivos de la educación? ¿qué tipo de ciudadano queremos formar? ¿logramos tomar un posicionamiento sobre qué tipo de docente somos?

Esto me ha llevado a pensar que en nuestro accionar diario utilizamos metodologías e intenciones educativas que forman parte de una historia, que somos parte de una historia la cual no podemos negar. Somos herederos de maneras de hacer y de pensar la educación. En más de un momento nos encontramos realizando prácticas con nuestros alumnos, los cuáles no sabemos de dónde las aprendimos, ni con qué objetivos las estamos aplicando.

¿por qué reflexionar sobre la historia? Porque la historia no es ajena a nuestra profesión ya que la misma la ha formado, la ha moldeado, saber de dónde partimos nos ayuda a redefinirnos." (GR)

"El siguiente trabajo está basado en la problematización ¿por qué la educación intenta homogeneizar a los alumnos?

Esta pregunta problematizadora fue presentada en el trabajo de exposición oral, grupal que hemos plasmado para la materia "Historia Social de la Educación".

En esta oportunidad desglosaré detenidamente los detalles de las respuestas que hemos encontrado a lo largo de la cursada de la misma. El problema se ha elegido debido a la inquietud que provocaba escuchar a diferentes personas decir que no había respuesta para esta pregunta. Ésta fue planteada al principio de la cursada, en

un trabajo de reflexión que nos hizo hacer la profesora donde teníamos que formular preguntas a la historia.

Tomando un párrafo del texto de María Susana Gambetta, ¿Por qué y para qué la Historia de la Educación? página 83 donde dice: “Quienes transitamos por algún Instituto de Formación Docente (maestros o profesores) hemos tenido contacto con ella, pero seguramente pocas veces nos detuvimos a reflexionar acerca de la razón de su presencia en nuestra formación; en otras palabras, estudiamos Historia de la Educación sin detenernos a pensar acerca de la importancia de su presencia”, me detuve a pensar en la real importancia de la Historia de la Educación y sobre para mí que soy docente, por tal motivo desarrollaré el tema para responder a la pregunta inicial teniendo en cuenta el contexto histórico y el sentido dado a la palabra “homogeneizar”.

(...) En estas lecturas no sólo encontré los “por qué” y los “para qué” de la homogenización, sino que también descubrí que antes no estaba posicionada en la postura de sujeto histórico ni pensaba en la importancia de la Historia de la Educación.

Para posicionarme como sujeto histórico me sirvieron las palabras de Hugo Zemelman cuando dice: “Los sujetos históricos no son los filósofos, son las personas de la vida cotidiana. Cuando la Revolución Francesa comienza (...) con la toma de Bastilla, los que tomaron la Bastilla no fueron los filósofos franceses, ni los teóricos franceses. Los que se tomaron las Bastilla no habían leído a Voltaire ni a Rousseau, ni a los enciclopedistas; habían leído en el mejor de los casos los folletines (...) que se vendían en las esquinas de París (...), las ciento cincuenta personas que se tomaron la Bastilla son seres anónimos (...). Ustedes mismos a lo mejor, en su sala de clase se están tomando La Bastilla y no se dan cuenta que se la están tomando (...) no se da cuenta uno cuando se está construyendo la historia (...). Finalizando mi trabajo sigo teniendo preguntas para problematizar ¿Hace falta homogeneizar? ¿Qué sucedería si todo el sistema educativo se descontracturara un poco y deja de ser homogéneo?” (VB)

“Cuanto nos preguntamos si decimos que el sujeto histórico es un sujeto del presente...lo maravilloso de todo este trabajo de final es que soy uno de ellos.....inconscientemente fui y soy parte de esto...” (GQ)

“¿Cómo, para qué y por quién fue educada la mujer a lo largo de la historia?” (CA)

“¿Tenemos los docentes tiempo y herramientas para pensarnos como sujetos históricos? Siguiendo con el concepto de sujeto histórico me quedo pensando en mi formación docente y en el paso por todos los niveles educativos, hoy desde mi lugar de estudiante pienso en otro tema que se debatió en clase de zoom: “estudiantes reproductivos” ¿Leer y escribir lo que les profesores esperan? Simplemente un depósito de saberes, donde no sucede el proceso de aprendizaje ni la construcción de conocimiento. Eso de hacer/decir lo que el otro espera, o simplemente estudiar para aprobar sin dudas habla de nuestra historia de la educación y de los elementos que aún sobreviven desde el origen de la “escuela” hasta hoy.” (RC)

Reflexiones finales

“Profe... se me acaba de caer la estantería...” (Palabras expresadas por un estudiante-profesor de economía- luego de un debate en clase donde muchas de sus compañeras exponían ideas que entraban en tensión con lo que él pensaba, no sólo como docente, sino como sujeto social).

“La conversación nos fue llevando a pensar nuevas cosas” (Palabras de una estudiante al finalizar la problematización que su grupo había realizado).

Historia social de la educación ofrece una historia para pensar el presente. Y pensarnos en ese presente. “Según sugiere Walter Benjamin (1955/1985), la historia del presente es donde cada generación halla el pasado de una nueva forma,

a través de un encuentro crítico en el que los fragmentos del pasado se encuentran con el presente” (Popkewitz, Pereyra y Franklin, 2003:16).

Pensar y vivir el aula como un espacio-tiempo disponible para el encuentro. Encuentro que no es sólo con el conocimiento, sino también con otros y con uno mismo lleva a preguntarnos ¿Qué encuentros queremos fomentar? ¿Qué tipo de formación queremos propiciar? ¿Qué lugar le damos al “otro” en ese proceso? ¿Y qué nos pasa, tanto a los docentes como a los estudiantes, en ese encuentro educativo que semana a semana llevamos adelante en cada aula?

Si partimos de considerar que la historia nos posibilita visibilizar un encuentro con el pasado que es a su vez un encuentro con el presente y por qué no con uno mismo, ¿qué pasado queremos encontrar para pensarnos en este presente? ¿Qué historia de la educación nos ayuda a repensarnos como docentes?

Como docente formadora de docentes considero importante, como vengo sosteniendo, convertir al aula como un lugar de encuentro... encuentro que es a la vez con el saber, con otros y con uno mismo; donde podamos vivir experiencias educativas que al transformarnos nos permiten encontrar otros modos de habitar el aula... de transmitir... y poder encontrar una forma más genuina de construcción colectiva del conocimiento posibilitado a partir de un encuentro con el otro... que posibilite la experiencia de poder vivenciar que aprendemos con otros y aprendemos de otros. Y en esa experiencia, poder llenar de sentido esas frases que solemos escuchar o decir.

Como docente considero importante redoblar la apuesta de la propuesta formativa de un profesor o futuro profesor, porque como sostiene Skliar en una entrevista:

... educar no consiste en transmitir el valor de objeto, para qué sirven las cosas. Sino que es una conversación a propósito de los efectos que esas cosas tienen en nosotros. (...) Lo que garantiza la transmisión es si uno puede mostrar la relación que uno tiene con ese objeto y los efectos que le ha producido en la vida. Y por lo tanto eso se puede dar bajo la forma de una conversación. (López, 2014)

Historia social de la educación es una oportunidad de ofrecer una historia para pensar el presente educativo destinada a los docentes o futuros docentes. Y pensarnos en ese presente y comprender cómo nuestras prácticas, discursos y miradas educativas están históricamente situadas. Nos invita a abordar rupturas y continuidades en lo que atañe a la configuración histórica de la educación en general, de la escuela y de la cultura escolar en particular y poder inscribirnos en esa historia como sujetos, como alumnos que fuimos y como docentes que somos o que serán. Asimismo, entre otras cuestiones, permite dar cuenta de la construcción sociohistórica de los sujetos educativos, del curriculum escolar, de los saberes que terminan por convertirse en hegemónicos, de la relación entre cultura y política a la hora de abordar la configuración de los sujetos. Porque, coincidiendo con Popkewitz, Pereyra y Franklin (2003:17), la autocomprensión del presente es el resultado de “una orientación histórica que desafía la configuración “del pasado en un refugio estético.”

Elijo, para finalizar, las palabras de una estudiante (maestra del nivel inicial) que condensan las clases de esa cursada:

“Con respecto a la materia me llevo no solo un aprendizaje histórico que me resultó muy interesante y sobre todo me ayudó a comprender parte del presente que está instituido. Si no, a saber, que se puede hacer historia en presente, que soy un sujeto

histórico hoy. Me llevo las ganas de generar interrogantes y de poder transmitir ese deseo también a mis alumnos y que desde el nivel inicial puedan tener una mirada crítica.” (L)

Si partimos de considerar que nuestras prácticas educativas están históricamente situadas, historia de la educación, puede convertirse en una invitación a repensar:

El lugar de la escuela como institución transmisora de cultura.

La construcción del conocimiento histórico y de su sentido de enseñanza en la escuela.

El lugar del profesor de historia en las clases de historia.

Las prácticas de enseñanza en las clases de historia.

El lugar del alumno en las clases de historia.

Los materiales didácticos, los recursos.

Todas estas cuestiones que se engloban en: ¿qué enseñamos cuando enseñamos historia? ¿Cómo enseñamos historia? ¿Para qué enseñamos historia en y para el mundo de hoy?

Referencias

- Arata, N. y Southwell, M. (2014). Itinerarios de la historiografía educativa e Latinoamérica a comienzos del siglo XXI. En Arata, N. y Southwell, M. (comps.). *Ideas de la Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico*. Buenos Aires: UNIPE.
- Chartier, A.-M. (2009). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Historia de la Educación. Anuario N° 9–2008*. Buenos Aires: Prometeo.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Ginestet, M. (coord) y Meschiany, T. (comp.) (2016). *Historia de la Educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. La Plata: EDULP.
- López, M. V. entrevista Skliar, C. (2014) (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iSJF5mJz6kQ&t=218s>
- Mallo Gambetta, M. S. (2009). Aportes desde la Historia de la Educación. ¿Por qué y para que la Historia de la Educación? *Quehacer Educativo*, diciembre, 83-86.
- Masschelein, J. (2020). Algunas notas sobre la universidad como Studium. Un lugar de estudio público colectivo. En Bárcena, F.; López, M. V. y Larrosa, J. (org). *Elogio al estudio* (203-237). CABA: Miño y Dávila.
- Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: «Esto es la educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo»”. En Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T.; Pereyra, M. y Franklin, B. (comp.) (2003). Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción. En Popkewitz, T.; Franklin, B. y Pereyra, M. *Historia cultural y escolarización. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (15-58). Barcelona-México: Pomares.

- Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación Argentina. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL, Universidad de Manizales
- Rodríguez, L. (2014). Historia de la Educación Latinoamericana: aportes para el debate. En Arata, N. y Southwell, M. (comps.). *Ideas de la Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico (65-77)*. Buenos Aires: UNIPE.
- Rüsen J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-93.
- Stengers, I. (2005). La propuesta cosmopolítica. *Pléyade*, 14, 17-41.
- Tutiaux-Guillon, N. y Mousseau, M.J. (1998). Les jeunes et l'histoire, identités, valeurs, conscience historique. París: INRP.
- Zemelman, H. (2008). Conferencia "Los docentes protagonistas en los procesos educativos". *Octavo encuentro Internacional de Educación*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pj84A>

Notas

- 1 Versiones anteriores de este trabajo fueron presentadas en las IV Jornadas de Formación Docente y III Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Universidad Nacional de Quilmes. 17 y 18 de septiembre de 2018. Y en XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Catamarca, 2-5 de octubre de 2019.
- 2 Las carreras del Departamento de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Quilmes se componen de tres ciclos: Ciclo Introdutorio, Ciclo Inicial o Diplomatura en Ciencias Sociales y Ciclo Superior. En estos dos últimos ciclos las carreras cuentan con materias obligatorias y otras electivas.
- 3 El presente trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de la autora.
- 4 Parte de la elaboración del curso es el resultado de ser integrante, como Ayudante Diplomada, de la Cátedra Historia de la Educación General (PUEF y otras carreras) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Por lo que en algunos de los planteos que realizo en este apartado son planteos elaborados desde dicha Cátedra.
- 5 Las palabras son textuales de la estudiante.
- 6 Se colocan sólo las iniciales de los nombres de los estudiantes para preservar su identidad.