

**ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: REFLEXÕES EM TORNO DE
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA EM MEIOS
VIRTUAIS NA PROVÍNCIA DE BUENOS AIRES**

**ENSEÑAR Y APRENDER HISTORIA: REFLEXIONES EN TORNO A
EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN
ENTORNOS VIRTUALES EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Talia Meschiany

Profesora Adjunta Ordinaria de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina
Mestra em Educação pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina
e-mail: taliameschiany@gmail.com

Verónica Hendel

Profesora de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina
Doutora em Ciências Sociais pela Universidad de Buenos Aires, Argentina
e-mail: vero_hendel@yahoo.com

DOI:

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v5i9.19624>

Recebido em 11 de novembro de 2017

Aprovado em 22 de março de 2017

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões preliminares sobre um conjunto de práticas e representações da prática de professores sobre o ensino da história, parte do Departamento de Educação Continuada (DFC) da Dirección-Geral da Educação e Cultura da província de Buenos Aires (DGCyE) durante os anos de 2015 e 2016. Analisamos como a formação de professores em exercício através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (EVA) promove e fortalece as boas práticas de ensino. Nós exploramos a troca coletiva no campus virtual da DFC e do uso de redes sociais (*Facebook*). Estes espaços permitem gravar alguns pensamentos que os professores fazem sobre si mesmos, a sua formação e práticas. Neste sentido, eles funcionam como uma possibilidade de análise e diagnóstico do que acontece hoje nas aulas de história no ensino secundário, a partir da troca coletiva entre os colegas. Por outro lado, sugere o ensino de história na escola, incluindo as possibilidades oferecidas pelas TIC nos processos de reflexividade professoral sobre ensino e aprendizagem desta disciplina.

Palavras-chave: Ensino de História; Ambientes Virtuais de Aprendizagem (EVA); Formação Contínua de Professores; Tecnologia de Informação e Comunicação.

RESUMEN

Este trabajo presenta algunas reflexiones preliminares sobre un conjunto de prácticas y representaciones de docentes en ejercicio acerca de la enseñanza de la Historia, en el marco de la Dirección de Formación Continua (DFC) de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE) durante los años 2015 y 2016. Nos proponemos analizar de qué

modo la capacitación de docentes en ejercicio a través de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) promueve y fortalece buenas prácticas de enseñanza. Exploramos el intercambio colectivo en el campus virtual de la DFC y el uso de redes sociales (*Facebook*). Estos espacios permiten registrar algunas reflexiones que los docentes realizan sobre sí mismos, su formación y sus prácticas. En este sentido, operan como una *gran posibilidad* de análisis y diagnóstico de lo que sucede hoy en las clases de Historia en el nivel de enseñanza secundaria, a partir del intercambio colectivo entre colegas. Por otra parte, permite pensar la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, incluyendo las posibilidades que ofrecen las TIC en los procesos de reflexividad profesoral sobre la enseñanza y el aprendizaje de dicha asignatura.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA); Formación Docente Continua; Tecnologías de la Comunicación y la Información.

INTRODUCCIÓN

...Esta perspectiva es la que Bossuet había adoptado para formar al futuro rey de Francia. Él trataba la historia como un repertorio de situaciones presentadas de modo que el joven príncipe se preguntará: “¿Y yo que hubiese hecho?”. Este ejercicio de ficción lo obligaba a clarificar principios, definir prioridades, combinar datos heterogéneos, imaginar varias situaciones de acción. Lo conducía también a considerar que “lo que tuvo lugar” sólo era una de las salidas posibles, pero “los hechos” constituyen un nuevo reparto ineludible ¿Acaso no es eso formarse en cualquier oficio donde se debe tomar decisiones y actuar? (...). Por eso, si quieren contribuir a su formación (...) deben tratar a los futuros docentes como si fueran los futuros reyes¹. Las TIC no son la panacea, no van a solucionar por sí solas todos los problemas educativos, ni por su presencia en las aulas se reinventarán automáticamente las metodologías y los sistemas organizacionales. Lo que ofrecen a las instituciones formadoras es una buena oportunidad de cuestionarse a sí mismas y repensar la relación alumno-profesor-conocimiento².

A través de un relato de experiencia situado en el contexto de acciones destinadas a la formación docente continua, este trabajo presenta algunas reflexiones preliminares sobre un conjunto de prácticas y representaciones de docentes en ejercicio acerca de la enseñanza de la Historia, a partir de la experiencia que hemos desarrollado durante los años 2015 y 2016, como parte de la Dirección de Formación Continua de la Dirección General de Cultura y Educación

¹ CHARTIER, Anne-Marie. ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Historia de la Educación Anuario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 9, p. 34, 2008.

² ESPAÑA, M. Elena; FORESI, M. Fernanda. Las prácticas y el desarrollo profesional ante las tecnologías de la comunicación. In: SANJURJO, Liliana (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: HomoSapiens, 2012, p. 183.

de la provincia de Buenos Aires (DGCyE), en tanto miembros del Equipo Técnico Regional y el Equipo Técnico Central.³

Para ello analizaremos sólo dos de los dispositivos de formación actualmente en danza en la provincia de Buenos Aires para el área de Historia, a saber un curso de capacitación virtual, referido a la enseñanza de Historia argentina y otro presencial que aborda temáticas que hacen a cuestiones centrales de la planificación escolar. El primer curso se llama “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo” y el segundo “Planificación y enseñanza en Historia y continuidad pedagógica”. Vale aclarar que hoy en día el Equipo formador de formadores de Historia para el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires cuenta con más de una treintena de cursos virtuales y presenciales con una amplia variedad de temas, elaborados por el grupo de profesionales constituido por alrededor de 25 docentes representantes de todo el territorio provincial.

Ya sea en la instancia de capacitación virtual como en la presencial que analizamos, se implementaron espacios de trabajo compartidos como es el caso de un foro y una red social, Facebook, correspondientemente. Consideramos que estos espacios permiten registrar un conjunto de reflexiones que los docentes realizan sobre sí mismos, su formación inicial y sus prácticas áulicas. En este sentido, operan como una *gran posibilidad* de análisis y diagnóstico de lo que sucede hoy en las clases de Historia en el nivel de enseñanza secundaria, a partir del intercambio colectivo entre colegas - entre los profesores y entre ellos y el equipo docente formador-. Por otra parte, les otorga a sí mismos la posibilidad de *narrarse, contarse y legarse* un conjunto de saberes, estrategias y prácticas que, en términos generales, suelen quedar en la soledad del aula. Por último, habilita también a dar cuenta de una didáctica de la capacitación que se elabora y reelabora en diálogo con los docentes.

Partimos del argumento que sostiene que las “aulas de capacitación”, ya sea en las instancias virtuales o presenciales, constituyen “lugares de experiencia”, si por ello entendemos *un pasaje*, una “atravesamiento” de formación y transformación a través de la cual los sujetos se reconocen a ellos mismos y a los otros y modifican su existencia.⁴ Por otra parte, en ellas circulan imaginarios docentes y representaciones profesoras sobre la enseñanza pero también

³ Este artículo fue escrito y enviado para su publicación en el año 2016. A partir del año 2017, dentro de la Dirección de Formación Continua se produjeron algunos cambios que no están contemplados en este texto.

⁴ LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona: Laertes, 1996, p. 8.

sobre sentidos más amplios acerca de la escuela, los jóvenes, la sociedad, la cultura, la política, etc.

¿Quiénes asisten de manera presencial o cursan virtualmente los cursos de Formación Continua? Debemos decir que la población es heterogénea, tanto como lo es la provincia de Buenos Aires. Algunos docentes tienen una amplia trayectoria profesional y otros, en cambio, una más reciente; lo mismo sucede con la formación inicial. A propósito y tal como sostiene Andrea Alliaud, por la particularidad histórica de nuestro sistema educativo, conviven los que llegan de las universidades y aquellos que llegan de los institutos de formación docente (ISFD).⁵ Otros, y no en menor medida, aún cursan sus estudios de grado pero pueden dictar clase dependiendo de la cantidad de materias aprobadas.

En los apartados que siguen desarrollaremos algunas líneas de pensamiento que se desprenden de la experiencia de formación y que habilitan futuras rutas de trabajo para pensar la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, incluyendo las posibilidades que ofrecen las TIC en los procesos de reflexividad profesoral sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

LAS CULTURAS ESCOLARES Y LAS TRADICIONES INSTITUCIONALES FRENTE A LAS TIC: NUEVOS MODOS DE RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN DE LOS SABERES Y LOS CONOCIMIENTOS.

La literatura sobre el vínculo entre TIC y educación es cada vez más amplia y prolífica. Por lo cual, no nos detendremos en ella, menos aún considerando que no resulta objeto primordial de nuestro trabajo. Sólo tomaremos algunos aspectos señalados por la bibliografía que hoy circula en diferentes ámbitos (académicos, científicos, escolares, etc.) para circunscribir nuestras propias reflexiones.

Partimos de la premisa que acuerda con los argumentos de los especialistas en Tecnologías de la Información y la Comunicación quienes sostienen que las TIC favorecen la *ubicuidad*, es decir, el uso de la tecnología en todo tiempo y lugar y el *aula aumentada*, la posibilidad de combinar la clase en su formato escolar tradicional con otras formas de concebir y acceder al conocimiento, modificando las formas de relación con el saber.

⁵ ALLIAUD, Andrea. La formación de los docentes. In: ROMERO, Claudia (coord.). *Claves para mejorar la escuela secundaria*. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores. Buenos Aires: Noveduc, 2009, p. 198.

Cuando hablamos del aula tradicional nos referimos a aquella que emerge, persiguiendo los estudios de Dussel y Caruso, en el seno de las transformaciones producidas en Europa hacia los siglos XV y XVI con la formación del mundo moderno y la necesidad de generar dispositivos de (auto) regulación, control y disciplinamiento de la población, que hacia finales del siglo XIX se encuentra ya desarrollada y en pleno funcionamiento.⁶

En este tipo de aulas, y en relación con las estrategias de gobierno de los individuos (de las almas, los cuerpos, las mentes, los gestos), las formas de transmisión del saber se identificaban con el “método catequístico”, basado en una serie ordenada de interrogantes formulados por el docente hacia el alumno, donde la respuesta ya estaba, de algún modo, anticipada. En contraste, el avance de las TIC y su inclusión en el terreno educativo ofrece procesos de formación de docentes en ejercicio a través de espacios virtuales promoviendo verdaderos cambios significativos respecto a los modos de relación con el saber.

En este sentido, los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje rompen con algunas matrices legatarias de la “escuela republicana”⁷. Primera ruptura: la idea de *carrera* o *cursus* de los estudios: la concepción progresiva, lineal y gradual en la organización de los saberes resulta trastocada por una forma de producir y apropiarse del conocimiento de manera colaborativa. La metáfora del cambio podría sugerir más bien una relación con el saber como la de un abanico que abre distintos caminos, todos potentes para aprender en colectivo. Segunda ruptura: la *matriz de encierro* de la escuela moderna: la penetración de las TIC y la ubicuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ella genera hace temblar la imagen de los muros, los claustros, las paredes altas que separaban lo que pasaba dentro de la institución escolar de lo que sucedía en el mundo exterior y que la escuela decimonónica heredaba de la época medieval.⁸ Esta representación del *formato escolar* aislado se desvanece frente a la cantidad de información que penetra a través de diversos dispositivos (computadoras, celulares, internet, etc.) generando ambientes de alta disposición tecnológica.⁹ Tercera ruptura: las *formas de*

⁶ DUSSEL, Inés; CARUSO Marcelo. *La invención del aula*. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana, 1999, p. 48.

⁷ DARCOS, Xavier. *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica*. La escuela de Jules Ferry, 1880-1905. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008.

⁸ PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es la educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’. In: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *La Escuela como Máquina de Educar*. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2000.

⁹ MAGGIO, Mariana. *Enriquecer la enseñanza*. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 186

comunicación en el aula.¹⁰ Si la metáfora de Comenio en el siglo XVII, al calor de los descubrimientos que se desarrollaban en el marco de la Revolución Científica, era la del docente como un sol, alrededor del cual el resto de los planetas giraban (el saber, los alumnos, el método, la disciplina), actualmente ya no existe un solo portador del saber y un solo poder autorizante -el del maestro-, sino saberes que se pasan y traspasan *entre* múltiples y diversos interlocutores que producen -juntos- conocimiento. Podríamos decir que todos se mueven, inclusive los portadores del saber, movimiento que rompe con un modo de construcción del vínculo pedagógico asimétrico entre el maestro y el alumno.¹¹

El escenario de rupturas que señalamos de modo general da cuenta, entre otros aspectos no detallados aquí, del estallido que ha sufrido el aula tradicional frente al avance de las TIC, aún cuando todavía existen muchas resistencias para adaptarse a las nuevas condiciones tecnológicas que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las instancias de formación docente continua a través de distintos entornos virtuales de aprendizaje (EVA) se constituyen en tanto testigos de esas mutaciones y permiten articular en los espacios de formación los cambios producidos en la relación con el saber y el conocimiento y las experiencias de los profesores en términos de sus trayectorias escolares y biografías profesionales.

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN A DISTANCIA: EXPLORANDO LA ENSEÑANZA GENUINA Y POTENTE

En Argentina y, particularmente, en la provincia de Buenos Aires, se desplegaron procesos de reforma educativa – acompañados a procesos de escala global, regional y local- en los cuales la capacitación docente ha sido uno de los ejes centrales.¹² Si bien dicho aspecto tiene una larga historia, fue recién en el año 2005 que el estado provincial creó la Dirección de Formación Continua (DFC) con las características y competencias actuales.¹³ En el marco de la

¹⁰ DUSSEL; CARUSO, 1999, p. 48.

¹¹ GRECO, Maria Beatriz. *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario: HomoSapiens, 2007, p. 80.

¹² BIRGIN, Alejandra (coord.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 256.

¹³ Desde entonces, la capacitación se organizó bajo el supuesto que capacitar consiste en analizar la práctica para modificarla a la luz de los conocimientos y habilidades aprendidos, teniendo en cuenta el contexto adónde esa práctica se desarrolla. Concepción inspirada en el escrito: ZAPPETTINI, M. Cecilia;

DFC, las primeras experiencias de educación a distancia datan del año 2007 y dos años más tarde, en 2009, se lanzó el Plan de Alfabetización Digital.

El campus virtual de la DFC consiste en un entorno virtual de aprendizaje que permite brindar cursos de capacitación a distancia para los/as docentes del estado provincial, desarrollado a partir del software *Moodle*.

Los campus virtuales, “también conocidos como ‘plataformas’, son sitios web especializados que poseen herramientas comunicativas que posibilitan la gestión de la enseñanza y del aprendizaje (...) en relación a su función proporcionan un entorno que permite maneras nuevas de relacionarse y de interactuar entre docentes y alumnos, brindan la posibilidad de desplegar a través del monitor de una computadora espacios como aulas (con sus correspondientes clases, trabajos prácticos, bibliografía, recursos), bibliotecas, salas de reuniones, intercambio de experiencias y otras instancias”¹⁴. Para los recorridos de desarrollo profesional pueden promover nuevas reflexiones acerca de las formas de enseñar y una recuperación tanto de cuestiones epistemológicas como didácticas. La formación docente continua en entornos virtuales habilita procesos de construcción de conocimientos donde resulta primordial el trabajo *de* y *entre* los profesores.

Hasta el año 2016, el área de Historia tenía a su cargo tres aulas virtuales¹⁵, donde se encontraban los siguientes espacios, creados, proyectados y diseñados por el equipo docente formador, constituido por la tutora virtual, el tutor asistente TIC y la coordinadora del equipo provincial de Historia del nivel secundario:

- El texto de la clase para descargar, donde se desarrollan los contenidos, seleccionados y escritos por la tutora virtual y la coordinadora del equipo.

RODRIGUEZ, Laura. *Los dilemas de la capacitación*. Un estudio de caso. XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. La Plata: FAHCE-UNLP, 2006.

¹⁴ ESPAÑA, M. Elena; FORESI, M. Fernanda. Las prácticas y el desarrollo profesional ante las tecnologías de la comunicación. In: SANJURJO, Liliana (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: HomoSapiens, 2012, p. 215.

¹⁵ A partir del año 2017 la cantidad de aulas por Tutor Virtual pasó a ser de tres a dos, pero se agregaron cursos nuevos y más Tutores Virtuales, con el propósito de escalabilizar el Campus Virtual de la Dirección de Formación Continua. Asimismo, el diseño de las aulas también ha cambiado a los fines de fortalecer la identidad institucional del Campus Virtual. Según el actual Director del Campus, Ezequiel Layana, Tecnólogo Educativo (UTN), la cantidad de inscriptos durante el año 2015 fue de 13.874 y en 2016, se anotaron para cursar 16.292 docentes, distribuidos en tres cohortes. Para el año 2017 se proyecta el dictado de 4 cohortes, dato que eleva y garantiza una gran cantidad de plazas disponibles para aquellos docentes que aspiran a recorrer el trayecto formativo de desarrollo profesional para la carrera docente en el marco de la DFC. Para el área de Historia los docentes cursantes en esos años fueron aproximadamente 810, aprobó el curso un 40 %.

- Una carpeta de “Bibliografía” (con los materiales bibliográficos de la clase)
- Las consignas de las actividades a realizar.
- Un Foro de Intercambio (donde se socializan las actividades y los docentes se leen y comentan entre sí).
- Un Foro de Consultas TIC (solo para consultas sobre problemas de uso de la plataforma: ¿cómo subir un archivo?; ¿cómo descargarlo?, etc.).
- Foro de Consultas de cada Clase (espacio para hacer consultas sobre los temas que se desarrollan en la clase de esa semana).

En las aulas se diseñaron, a su vez, dos espacios a los que se accedía en forma permanente: el “Banco de Fuentes” y el “Diario de Registro de Experiencia”.

La construcción de un “Banco de Fuentes” ha sido una actividad que plantemos tanto en el año 2015 como en el ciclo 2016 y constituye un espacio en el que los profesores compartían sus actividades. A medida que transcurrían las clases semanales, incorporaban las devoluciones que recibían en los foros por parte de la tutora y el resto de los colegas. Allí también reunían fuentes históricas, recursos audiovisuales y materiales bibliográficos que iban seleccionando. Se trataba de un espacio individual a la vez que colectivo en el cual, como señalamos, recibían devoluciones periódicas por parte de la profesora a cargo y los docentes cursantes.

El “Diario de Registro de Experiencia” lo llevamos adelante solamente en el año 2015 y fue concebido como un espacio personal (a través de una *wiki*) donde los profesores podían expresar/contar/escribir sobre el desarrollo de su experiencia en el curso y sus prácticas docentes en general.¹⁶ A veces encontraban consignas concretas, formuladas por los responsables del curso; en otras ocasiones, en cambio, podían aprovechar el Diario para expresar el modo en el cual iban transitando el trayecto de formación continua.

¹⁶ La *Wiki* es un sitio web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios. El diario de clase, que nosotras llamamos “Diario de Registro de Experiencia”, funciona como un documento personal y autobiográfico del docente. Es un registro escrito que incluye opiniones, sentimientos, interpretaciones, reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas puestas en acto en el salón de clase. Se lo utiliza como instrumento para la construcción reflexiva del conocimiento profesional y como recurso de análisis de la teoría o supuestos que sustentan las decisiones docentes. Para profundizar: CAPOROSSI, Alicia. La narrativa como dispositivo para la construcción de conocimiento profesional de las prácticas docentes. In: SANJURJO, Liliana (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario-Santa Fe: HomoSapiens, 2012.

EJEMPLO DE TRABAJO 1: LA CONSTRUCCIÓN DE UN BANCO DE FUENTES

A lo largo del curso, dictado en su modalidad virtual, denominado “Enseñar historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, se les propuso a los/as profesores/as que realicen un Trabajo Práctico de carácter inédito sobre la base de bibliografía del curso, proporcionada por el equipo capacitador. La consigna consistía en seleccionar un conjunto de fuentes históricas escritas, visuales, fílmicas y estadísticas, buscar un principio ordenador de las fuentes en función de contenidos y conceptos a enseñar y secuenciarlas según una fundamentación articulada por un eje estructurante - hipótesis- de enseñanza vinculado con algunas de las entradas que le dimos al tema de los orígenes del peronismo. Sobre esta base, la perspectiva didáctica de la propuesta de enseñanza formulada a los docentes se inscribe dentro de lo que llamamos la historia-problema y el enfoque historiográfico de la Nueva Historia Social.

El proceso de elaboración del Trabajo Práctico se socializa y comenta en los foros específicos, puesto que allí se comparten las fuentes históricas que los docentes seleccionan. Por otra parte, aquí expresan sus inquietudes, el estado de avance de su trabajo mientras que, a la vez, intervienen sobre las fuentes históricas y los análisis de las mismas que el resto de los colegas comparte en los foros. El lugar de la profesora tutora como orientadora del proceso de formación, capacitación y reflexión en este espacio y en esta instancia resulta fundamental, pues opera de modo tal que genera condiciones propicias para crear un ambiente estimulante, reconocido ampliamente por el conjunto de profesores¹⁷:

Docente cursante: “Buenas noches compañeros, adjunto mi trabajo realizado para la clase 3. Espero que les resulte interesante, como a mí me ocurrió con los de ustedes, especialmente con el de Guido y el de María Fernanda.

¡Saludos para todos!”

Tutora: “Me parecieron muy interesantes las preguntas que propusiste. Para poder dar inicio a una clase imagino que se pueden emplear las imágenes junto a las preguntas, lo cual sería un excelente disparador...”

Docente cursante: “puntualmente me pareció un curso muy interesante en cuanto a la perspectiva planteada. Me costó llegar a los plazos porque las actividades tenían su complejidad... sumado al ritmo de trabajo que mantengo y una fuerte gripe, se me complicó un tanto...De todos modos tu muy buena predisposición Verónica es para destacar, como también el

¹⁷ ABENDAÑO LOPEZ, Sandra (coord). *El profesor tutor en la escuela secundaria*. Herramientas para la formación y la capacitación. Buenos Aires: Noveduc, 2013, p. 96.

tiempo que te has tomado en mirar cada actividad, realizar sugerencias, etc., por lo tanto, muchas gracias por la buena onda!!! A todos les deseo una muy buena finalización del curso!!! Nos leemos!!!”¹⁸

Se genera, como podemos leer, además de un intercambio de orientaciones, opiniones, sugerencias, perspectivas de abordaje, testimonio del valioso aporte colectivo en la construcción del conocimiento histórico escolar, cierta empatía entre los docentes donde, además de las cuestiones específicas, comparten situaciones personales pero con un tono amistoso y de cordialidad. Tomamos nota de este hecho porque creemos que en las aulas secundarias sería muy fructífero crear situaciones de enseñanza y aprendizaje amables y de confianza.

La construcción de un trabajo colectivo y colaborativo resulta realmente significativo porque pone en tensión ciertos argumentos que sostienen que la tarea profesional de los docentes radica en la reproducción de una serie de teorías formuladas en otros ámbitos como, por ejemplo, el académico. Por otro lado, existen quienes afirman que los profesores leen y traducen de manera literal lo que dicen los manuales. Si bien es cierto que existe cierta tendencia generalizada al uso de libros escolares más que bibliografía y literatura histórica, igualmente cierto es el hecho de que ninguna traducción es literal. Existe una amplia cuota de creatividad por parte de los docentes a la hora de enseñar.

EJEMPLO DE TRABAJO 2: EL DIARIO DE REGISTRO DE EXPERIENCIA. LA VOZ DE LOS DOCENTES.

En el campus virtual se habilitó un espacio para que los profesores expresen allí su experiencia de formación, de modo tal que oficiara como un diario o registro de clase que los habilitara a dejar por escrito no sólo su proceso de formación y opiniones sobre la modalidad de enseñanza sino, sobre todo, las expectativas respecto del curso y una autoevaluación acerca del desarrollo de su propia formación. Por esta razón, tenían la opción de ir completando este espacio desde el comienzo del curso hasta el final, a partir de una serie de reflexiones relativas a sus expectativas y, finalmente, mediante la elaboración de una evaluación cualitativa sobre la cursada. El registro de experiencia ha sido importante porque, entre otras cosas, arroja luz

¹⁸ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

sobre los modos a través de los cuales el curso impactó sobre su propia trayectoria formativa y las formas de concebir y llevar a cabo la enseñanza con sus estudiantes en las escuelas.

El trayecto del curso me resultó muy significativo para ampliar mi formación y replantear mis prácticas áulicas. Durante su trayecto fui implementando en mis clases o intenté aproximarme a la Historia problema, aunque con contenidos diferentes al origen del peronismo por tratarse de diferentes años.

Incorporé el uso de un banco de fuentes y el planteo de preguntas problemas. Esto resultó muy provechoso. La pauta de este enriquecimiento lo pude advertir a través de los interrogantes que planteaban los alumnos, y el nivel de relaciones que establecían. Además, contribuyó a que profundice más en la Historia social, alejándome un poco de los libros de texto que utilizan los estudiantes, en los que en general abordan más la Historia fáctica. Por último, me permitió repensar la forma de abordar la planificación. Realizar un recorte de contenidos, seleccionar conceptos y categorías de análisis, plantear una hipótesis o un problema de enseñanza como eje vertebrador, constituyó un desafío y una ruptura frente a seguir en forma lineal una lista de contenidos a enseñar. Sigo trabajando en ello¹⁹.

Respecto del modo en el que me fue enseñado el peronismo desde mi educación secundaria y terciaria, el curso dista mucho y es interesante el abordaje ya que nos muestra una variedad de textos, fuentes, donde podemos conformar un ideario del peronismo como ideología muy rico y transmitirlo a nuestros alumnos²⁰.

Ya sea a través de los foros donde manifestaron el desarrollo de su trabajo (ejemplo de trabajo 1) como el registro de experiencia (ejemplo de trabajo 2), los profesores se hacen visibles a través de la escritura. En tanto herramienta intelectual, ella favorece procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio pensamiento que, al materializarse y fijarse en un texto, favorece en el lector la revisión crítica de sus ideas y las posibilidades de transformación. Como herramienta cultural, habilita a la elaboración de géneros escritos (secundarios) que suponen determinada maduración (práctica y de entrenamiento) para producir una comunicación propicia, orientada al intercambio.²¹

Asimismo, estas escrituras iluminan algunas cuestiones fundamentales acerca del estado de la enseñanza de la historia en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, debido a que estos espacios habilitaron dinámicas de alta reflexividad sobre el propio trabajo docente:

¹⁹ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

²⁰ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Primera Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

²¹ ALVARADO, M. y Cortés, M. La escritura en la Universidad: repetir o transformar, *Ciencias Sociales*, Buenos Aires, n. 43, p. 1-3, 2000.

Principalmente la trayectoria por este curso me llevó a reflexionar sobre la importancia y significancia que tiene encarar nuestra práctica desde una perspectiva problematizadora. Considero que el planteo de interrogantes o ejes problematizadores como parte de nuestras estrategias didácticas ayuda a los alumnos a comprender la complejidad de cualquier hecho o proceso histórico analizado. A nosotros como docentes nos permitirá "conocer" qué es lo que realmente los alumnos aprenden sobre ese hecho o proceso enseñado²².

Creo que analizar críticamente las fuentes y poder abordar comprensivamente las representaciones sociales en el aula es sumamente rico e importante. No solo para abordar un proceso histórico como el peronismo, sino también para trasladarlo a la realidad cotidiana²³.

Estas reflexiones nos conducen a pensar en cierta circulación de la enseñanza de la historia como un saber revelado, objetivado, acontecimental, en detrimento de un abordaje de la historia en el aula en tanto una de las formas posibles de producir un relato sobre el pasado y su reposición en el presente con relación a problemas actuales. La historia como un saber que se elabora en torno a hipótesis, preguntas, debates historiográficos, entre otros. A propósito, un docente expresaba:

Considero que lo más complejo fue la construcción de problemas de enseñanza que rompan con la unilateralidad y permitan construir saberes significativos (trato de esforzarme sobre todo en este punto, aunque no siempre logre los resultados esperados) y críticos identificando los factores que intervienen en la explicación de este proceso histórico, estableciendo la red de conexiones entre estos factores y evaluando su incidencia con respecto al primer y segundo gobierno peronista²⁴.

La historia-problema como enfoque de enseñanza, y en tanto orientadora de una propuesta didáctica diferente al modo tradicional, también produce en los/as profesores una necesidad de evaluar los sentidos que adquiere para ellos/as enseñar historia:

Aprendí, que se puede enseñar problematizando, a re-preguntar sobre los hechos y sucesos. A que, dada determinada situación, darle una vuelta y no dejar que sea algo lineal, sin sobresaltos, a ver que se puede engrandecer la

²² Curso virtual "Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo", Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

²³ Curso virtual "Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo", Primera Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

²⁴ Curso virtual "Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo", Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

enseñanza con una sola pregunta, con sembrar una duda, a que los/as estudiantes puedan ir y venir sobre lo que van a aprender”²⁵.

(...) he aprendido que la historia no se puede enseñar de memoria y que es necesario que nuestros alumnos aprendan a investigar, para poder analizar la historia desde otra perspectiva y no solamente por un autor determinado”²⁶.

Frente al desafío de trabajar de una manera renovada con las fuentes históricas, los docentes señalan cierta novedad respecto del uso de diversostipo de información:

En mi experiencia como docente soy de utilizar imágenes para trabajar pero nunca estadísticas o propaganda eso me pareció interesante y lo voy a aplicar, durante mi cursada en la carrera trabajamos con imágenes fijas, videos, recortes pero no fuentes estadísticas²⁷.

Hace muy poco tiempo retome mi práctica docente, y mi experiencia con respecto a la enseñanza del tema "peronismo" es muy limitada. Sin embargo, comparando mi experiencia como alumna de nivel secundario y la manera como se aborda la temática en la actualidad, la mirada se enfoca mucho más en los cambios sociales y sus consecuencias. El desarrollo del tema a partir de imágenes, o del análisis de distintas fuentes nos permite una visión menos fragmentada del proceso y es un intento por despertar el espíritu crítico de los alumnos²⁸.

Me alegra mucho poder compartir con Uds. este espacio que a través de la pluralidad permite resignificar nuestras prácticas. Me sumo al aporte de Natalia en cuanto a la relevancia que cobra en nuestra selección y jerarquización las fuentes históricas iconográficas²⁹.

Se hacen presentes las reflexiones relativas a la incorporación de “nuevos” sujetos a la enseñanza de una Historia que ya no fija su mirada exclusivamente en los grandes líderes y figuras.

Pensando estos temas desde el abordaje de una “historia desde abajo”, es que inevitablemente hay que incluir a las mujeres para un estudio más cualitativo y completo. Y los motivos son varios, ya que al incluir la cuestión del género se profundizan las visiones sobre las relaciones socio-económicas y políticas de tiempos pasados. Al mismo tiempo se le da voz a las mujeres

²⁵ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

²⁶ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

²⁷ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Tercera Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2015.

²⁸ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

²⁹ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

como grupo que ha sido postergado y omitido intencionalmente por la Historia Tradicional³⁰.

En este sentido, hallamos alusiones al curso como experiencia que les permite “replantear” o “repensar” sus prácticas áulicas y proyectar modos de enseñanza u abordajes que no conocían o nunca habían implementado. Motivo por el cual, los criterios historiográficos interpelan a los docentes en su propia formación:

Al trabajar peronismo en la escuela secundaria no me animaba a plantear la utilización de la propaganda no sólo como generadora de consenso sino como herramienta para manipular o crear imaginarios. Luego de trabajar las interpretaciones regionales sobre el fenómeno peronista y los nuevos aportes a este campo de estudio, creo que puede trabajarse este problema como hipótesis con un marco teórico que lo fundamente, lo confronte y lo ponga en discusión”³¹.

En cuanto a lo que fue el curso en sí, me pareció muy enriquecedor, me abrió la mente en cuanto a las distintas fuentes históricas que puede utilizar en mis clases, así como también la posibilidad de que el alumno sea sujeto activo de nuestra historias”³².

He realizado varios cursos (Geografía, Economía, TIC, etc.) pero es mi primer curso de Historia y la dinámica conceptual es muy enriquecedora, ya que generalmente realizaba secuencias didácticas a partir del análisis del enfoque de la historia: social, desde abajo y de la cultura. Sin embargo, la historia de las mujeres, constituye en lo personal, un nuevo paradigma que este curso me dio la posibilidad de abordar, desarrollar y resignificar en futuros procesos de enseñanza³³.

La experiencia de intercambio en los foros, tanto con colegas de diversos lugares de la provincia de Buenos Aires como con la tutora, también ha sido valorada positivamente como un espacio que les gustaría poder sostener o profundizar.

Teniendo en cuenta lo ya mencionado, puedo decir que, todos si bien tenemos, y hemos pasado y hemos sido atravesados por diferentes instituciones que nos han formado. He visto en esta aula virtual y a lo largo de la cursada, diferentes puntos de vista y conceptos de los cuales, puedo decir, y no caer en la obsecuencia; que uno aprende no de solo de su propia

³⁰ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

³¹ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

³² Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

³³ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

experiencia, sino de las experiencia y puntos de vista, aun de aquellos que son contradictorios de nuestras instituciones que nos formaron, pero no por ello, menos enriquecedoras³⁴.

El curso me permitió reflexionar sobre las clases que he dado sobre el peronismo. Gracias a este camino transitado, noté que me centré muchas veces más en lo político (por cuestiones de tiempo y de programa) más que en el aspecto de la “historia desde abajo”. He obtenido recursos nuevos, al mismo tiempo que el trabajo de mis colegas me abrió varias puertas para tratar el tema (preguntas replanteos, etc.)³⁵.

La necesidad de “ser leídos” y la valoración de las devoluciones que reciben al compartir sus actividades con el resto de los colegas, da cuenta de la soledad con la que muchas veces se trabaja. El quehacer docente, sobre todo en el nivel secundario, transcurre en muchos casos sin la posibilidad de compartir e intercambiar los modos de aprender y enseñar.

Me pareció muy buena la propuesta de solicitar la participación en los foros comentado a los compañeros. A veces esto no se da porque no nos conocemos, es difícil repreguntar o cuestionar el trabajo de un colega, por eso los intentos son tímidos y de aprobación, pero creo que es una cuestión de práctica. Con el tiempo los debates virtuales van a ser tan ricos como si se estuvieran dando en el aula³⁶.

También, aparecen descripciones del contexto institucional como una limitante: la falta de tiempo para el dictado de clases más ricas y complejas, la excesiva cantidad de horas frente a los cursos, la escasez de recursos. De todos modos, en la mayoría de los casos, es posible observar la voluntad y el deseo de los docentes de re-pensar y enriquecer sus prácticas. Es decir, la condición de surgimiento de nuevas formas de enseñanza.

Hoy nuestros alumnos (no en su totalidad) están sumergidos en una problemática social cada vez más absorbente. Más allá de eso no todos los docentes, y acá cuestiono la vocación de algunos, dan lo suficiente en los diferentes tramos de la escuela en general. El alumno llega a los diferentes años sin las herramientas necesarias para una redacción o simplemente el entendimiento de texto, entendiendo también la difícil labor del docente que muchas veces es sin apoyo familiar de los alumnos. Esto nos imposibilita dar unos materiales un poco más complejos, ya que también estamos presionados con el tiempo y los contenidos a desarrollar, nos impide el

³⁴ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2015.

³⁵ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

³⁶ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Primera Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

detenimiento en ciertas cosas que deberían estar desarrolladas. Desde mi punto de vista, para seleccionar un material, sea el trabajado en este curso u otros es depende del grupo al que vamos a enseñar. Respecto a los contenidos trabajados son totalmente aplicables para el trabajo áulico y así lograr que no solamente exista la historia de personajes o sujetos específicos, dar cuenta que nosotros como sociedad, HOY estamos escribiendo la historia³⁷.

En concordancia con los aspectos señalados, emergen reflexiones vinculadas al curso como una instancia de potenciación de prácticas innovadoras.

Lo que este curso me aportó fue la reflexión de mi propio trabajo para pensar en cómo potenciar eso que venía trabajando. Una mirada más integral, concreta para pensar no sólo el contenido sino la forma en que se plantea. Pensar en el análisis de diferentes fuentes, cómo se analiza un documento (creo que este es un punto central para nuestros alumnos y que los acerca un poco al trabajo que realiza un historiador) la vinculación entre lo político-cultural-económico-social y el plano nacional y local son cuestiones que en términos de la metáfora de la autopista me hacen pensar que llegué a destino en mejores condiciones de las que arranqué³⁸.

Siempre me resultó difícil la enseñanza del peronismo, debido a la complejidad del histórico movimiento, su actualidad, su constante apelación y resignificación, y la abundancia de interpretaciones académicas y subjetivas. Siempre fue difícil no movilizar o sentirse movilizado y, al mismo tiempo, presentar un tema acabado. Sin embargo, hace un par de años que la decisión de apoyar las clases en diversas fuentes me ha servido para darle coherencia al conjunto y sentido al aspecto estudiado. Este curso no hace más que reafirmar mi idea, mi estrategia, en función de la consideración de la fuente visual como un recurso efectivo para la enseñanza del peronismo y de la unidad en general³⁹.

Como puede percibirse a través de las voces de los docentes, algunas reflexiones están orientadas por la especificidad de la enseñanza de la disciplina y otros factores por el orden institucional, ambas dimensiones se entrecruzan y resultan fundamentales analizarlas así, imbricadas, a la hora de pensar políticas de formación docente.

Los espacios de reflexión sobre el curso, entonces, emergen como lugares privilegiados en los cuales se puede volver sobre las prácticas y re-leerlas a la luz de la experiencia de

³⁷ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

³⁸ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

³⁹ Curso virtual “Enseñar Historia argentina: trabajadores y trabajadoras en los orígenes del peronismo”, Segunda Cohorte, Dirección de Formación Continua, 2016.

formación en curso o interrogarlas a partir de reconocer su propio accionar.⁴⁰ En este sentido, los entornos virtuales, en los cuales la palabra se expresa, fundamentalmente, en forma escrita, potencian las habilidades reflexivas de los docentes sobre su trayectoria y el quehacer cotidiano en las aulas.

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES

Para el curso presencial basado en la temática de la planificación escolar, también realizado en 2015 en un distrito de la Provincia de Buenos Aires llamado Brandsen, situado a unos 85 Km de la ciudad de Buenos Aires, se propuso a los docentes participar, además, en una red social, en este caso a través de *Facebook*.

A esta altura, no caben dudas que la cultura digital nos coloca frente a nuevos desafíos pedagógicos y, el uso de Facebook en el aula, es uno de ellos. Como señala Inés Dussel:

Las redes sociales tienen algunos rasgos que las convierten en ámbitos novedosos: la conectividad, la comunicación casi inmediata, la sociabilidad extensa y la gran visibilidad. Todo eso está permitiendo organizar mundos de experiencia muy distintos a los que conocíamos. También es una novedad la combinación de palabras e imágenes: si bien Facebook y Twitter son plataformas con codificaciones y géneros un poco distintos, ambos comparten (y pugnan por intensificar) esa mezcla de signos que puedan expresar ideas y, sobre todo, sensaciones momentáneas⁴¹.

Otras de las “bonanzas” que podemos señalar del uso de *Facebook* en la clase radica en la capacidad que tiene esta red social para producir una circulación horizontal de los mensajes; promover mayor colaboración debido al intercambio de contenidos; trascender, como señalamos anteriormente, el espacio del aula y seguir comentando, descargando materiales y publicando a cualquier hora y desde cualquier lugar.⁴² Asimismo, el espacio de “los comentarios” estimula la conversación y profundización de procesos cognitivos generados, en este caso, a través de los vínculos que se establecen entre los profesores y entre ellos/as y el/la

⁴⁰ LITWIN, Edith. *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós, 2008, p. 121.

⁴¹ DUSSEL, Inés y J. A. QUEVEDO. *Educación y nuevas tecnologías, los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana, 2010, p. 23.

⁴² ROMERO MANCO, Inés. Facebook. Aprendizaje en red: de lo social a lo educativo, 2011 Disponible em: <<http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/facebook-aprendizaje-en-red-de-1.php>>.

Acesso em:

docente capacitador/a.⁴³ Nos referimos, junto con la autora Mariana Maggio, al enriquecimiento de las prácticas que se produce en estos espacios informales pero no por eso menos formativos, al poder revisitarlas a partir de alguna sugerencia de textos, videos u otros recursos, los interrogantes que se formulan entre los mismos docentes o las sugerencias que se realizan entre ellos y la posibilidad de evaluar el sentido y la orientación de sus propios trabajos, que implementan o implementarán en el futuro.

Por otra parte, el hecho de compartir documentos (trabajos prácticos, materiales, bibliografía, otros), permite que estos textos, en tanto escrituras de los docentes, queden disponibles, visibles, para todos los participantes (e inclusive para otros en caso de que el grupo de *Facebook* sea abierto) y recurrir a ellas cuando así lo necesiten o deseen. Vale en este sentido retomar la categoría de “memorias docentes” para dar cuenta de que estos escritos (junto con documentos burocráticos, planes de estudios, discursos escolares, etc.) producidos en el ámbito escolar pueden iluminar aspectos de la vida de los profesores y sobre el sentido que le imprimen a su trabajo⁴⁴. De este modo, se evidencia que los profesionales de la educación no se limitan sólo a enseñar a leer y a escribir. Son productores de textos que proyectan formas de enseñanza, expresan dificultades, eternizan prácticas o las subvierten. Estas escrituras ganan importancia no sólo para comprender la cultura escolar sino, especialmente, la cultura docente.⁴⁵ En definitiva, textos que operacionalizan de algún modo la producción, transmisión y circulación de saberes y conocimientos. Sin embargo, en la medida que estos documentos se renuevan y/o se reescriben en el espacio virtual, resultan una muestra bien interesante acerca del carácter incompleto y provisorio del conocimiento, pero dejan huella, registro, de los saberes que han pasado por allí y cómo han sido resignificados en un intercambio colectivo entre colegas docentes y capacitadores.

A diferencia del curso virtual, donde se propuso a los docentes elaborar un banco de fuentes con distinto tipos de recursos (bibliográficos, pictóricos, fotográficos, etc.) se solicitó a los profesores que compartan en el espacio de comentarios un Trabajo Práctico ya elaborado

⁴³ MAGGIO, Mariana. *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 186.

⁴⁴ CATANI, Denice Bárbara.; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação, *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 11, n. 1, p. 5-22, 1998.

⁴⁵ MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). *Prácticas de memoria docente*. São Paulo: Cortez Editorial, 2003.

por ellos mismos, que considerasen su mejor producción, queriendo decir con ello un trabajo que considerara valioso por las posibilidades que generaba de aprender, de alcanzar los contenidos o que, simplemente, les gustara. No es motivo de este texto pero el gusto, el placer, las emociones deberían entrar con más énfasis en los estudios sobre la didáctica específica porque sin ese aspecto afectivo-sensitivo mucho de lo que sucede en las aulas, sobre todo la disposición de los docentes para enseñar, no sería posible.

El propósito de la consigna estaba orientado a provocar, poner en movimiento una actitud de búsqueda, reconocimiento y selección de sus propios materiales de trabajo, así como generar empatía con sus documentos y asumirse en tanto hacedores-productores de los saberes que transmiten y arquitectos de los contextos de enseñanza que promueven.

De este modo, la relación con el “saber de la experiencia” era diferente. No se partía de una consigna del equipo formador sino de sus propias elaboraciones y reelaboraciones en función de los intercambios entre colegas en el espacio de los comentarios. Sin embargo, no todo es la panacea. Algunos de los intercambios quedaban inconclusos, sin producir los efectos deseados sobre la práctica del trabajo colaborativo. Algunos ejemplos:

Docente cursante: “Buen día!! El trabajo práctico que voy a compartir con ustedes, es para 2º año de secundaria. Está pensado desde el proyecto de trabajo: "Enseñar Historia a través del cine". El tema abordado es: la Conquista y la Colonización. Trabajo práctico película: “1492. La conquista del paraíso”.

Frente a esta propuesta, la tutora del curso compartió en el espacio comentarios una bibliografía como orientación para el encuadre de su trabajo. La profesora agradeció el aporte pero no pudimos observar el modo en que esa bibliografía fue significativa para la docente. No recibió, en cambio, comentarios de colegas, pero sí dos “me gusta”.

En otra oportunidad, la profesora del curso dejó planteadas las siguientes preguntas:

¿Siempre en la historia hay respuestas correctas o incorrectas? La seguimos y espero se sumen a este debate! o en todo caso también, las respuestas son correctas para quién? ¿Cómo se construye el pensamiento y el conocimiento histórico? Espero intercambio.

Lo que sucedía, en general, era que los/as docentes retomaban los interrogantes en la instancia presencial del curso, puesto que era la primera vez que una red social era utilizada con

sentido pedagógico. De todos modos, esos interrogantes actuaban como estímulo para provocar su pensamiento, porque en los encuentros presenciales se retomaban y se trabajaba sobre ellos.

Creemos, en principio, que dar a conocer las voces de los/as docentes resulta fundamental si aspiramos a conocer qué piensan, qué sienten, qué tienen para decir, para a partir de allí, proyectar políticas de capacitación capaces de acompañar y satisfacer expectativas de los/as profesores que luego se traduzcan en un verdadero impacto en la transformación de la enseñanza. Sin dudas, los entornos virtuales, habilitan por aparición o por omisión a que esas voces aparezcan (o no) de manera espontánea. Y allí radica su valor. Si aparecen, ponen a rodar ideas, pensamientos, sensaciones y si no (como en la propuesta de la red social) también permite a los "formadores de formadores" reflexionar sobre el lugar donde intervenir para producir los cambios esperados.

Ya sea las propuestas de participar en los foros o las redes sociales, habilitan a reflexionar y promover el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. En el primer caso, porque *crear* un TP nuevo (aunque nunca es nuevo del todo) basado en las potencialidades del uso de fuentes históricas como textos posibles a partir de los cuales construir aprendizajes históricos de manera razonada, puede sacarle el vicio, por decirlo de algún modo, a prácticas reiterativas y habituales. Sabemos que, por el tipo de trabajo que atraviesa a los docentes (el vértigo del día a día, el calendario escolar, la cantidad de horas, la cantidad de evaluaciones para corregir, etc.), muchas veces no cuentan con tiempo disponible para "ponerse a crear". Y, en este sentido, el espacio virtual se convierte en un *ambiente estimulante*. En el segundo caso, aún cuando la participación en el espacio comentarios resultó difícil, compartir y revisar esas escrituras otorga certezas a los/as docentes y, sobre ellas, los profesores pueden volver a contextualizar sus producciones en el marco de las condiciones proporcionadas por las redes respecto a la producción del conocimiento y enriquecerlas, revisarlas, ajustarlas, etc.

CONCLUSIONES

La experiencia de formación docente continua que desarrollamos durante el año 2015 y lo que va de 2016 se basó en el dictado de un curso de modalidad virtual donde el foro constituía un espacio fundamental de intercambio colectivo y un curso presencial en el que,

además de las instancias de encuentro en la clase presencial, se les propuso a los docentes trabajar en una red social, en este caso particular, en *Facebook*.

Respecto de las posibilidades que estos espacios ofrecen para producir conocimiento colectivo, socializar, reescribir textos y compartir experiencias, no encontramos demasiadas diferencias, aún cuando existen para el primer caso reglas más “formales”, por decirlo de algún modo, relacionadas sobre todo con las formas de participación, evaluación y acreditación. Ya sea a través del espacio de “comentarios” en *Facebook* como en el espacio del foro (en el campus virtual), estas modalidades de intervención y participación resultan escenarios formativos donde, no sólo se produce el intercambio sino también la socialización, posibilitando el análisis y la interpretación de situaciones didácticas, identificar y contrastar puntos de vista propios y ajenos, articular la teoría con la práctica, explicitar marcos conceptuales, conformar comunidades de aprendizaje dispuestas a seguir aprendiendo sobre su propia enseñanza.

La experiencia nos autoriza a sostener la premisa de que los docentes se visibilizan, paradójicamente, en las instancias virtuales. Con ello no queremos decir que los EVA son la panacea. Pero, aún con sus diferencias (estilos, personalidades, etc.) en los distintos espacios (foros de la clase, de consulta, registro de experiencia, etc.) se expresan, reflexionan, comentan, hacen aparecer su voz por medio de la escritura. Y podemos afirmar que en la gran mayoría de los casos lo hacen con un gran compromiso en el que emerge, a “contrapelo”, la propia evaluación del recorrido de su formación.

Los intercambios, sin embargo, no significan necesariamente acuerdos. Las voces que se expresan a través de la escritura no dejan de ser, también, lugares de litigio.⁴⁶ Se litigan representaciones profesoras acerca de la enseñanza, los hechos de la historia, los modos de aprender y enseñar. Se disputan los saberes y la presencia del Estado a través de los textos curriculares. Arrojan, a su vez, cuestiones más amplias sobre las culturas escolares, la sociedad, la política y la cultura. De allí que se vuelve imprescindible la generación de espacios colectivos de intercambio que democratizan la palabra.

Por otra parte, a través de las voces de los/as docentes, estamos en condiciones de demostrar algunas cuestiones preliminares del estado de la enseñanza de la Historia en la provincia de Buenos Aires. Estas voces permiten registrar situaciones referidas a los desafíos

⁴⁶ RANCIÈRE, Jacques. *El desacuerdo, Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

que les genera a los /as docentes elaborar planificaciones didácticas basada en la historia-problema y enfoques historiográficos no convencionales, a la hora de seleccionar, jerarquizar y secuenciar contenidos. En este sentido, aún notamos la persistencia de prácticas tradicionales de lectura y escritura tales como la repetición, memorización, fijación, etc. El cuestionario guía con preguntas cerradas, el crucigrama y la sopa de letras perviven todavía en algunas prácticas de enseñanza. Nosotros apostamos a que las prácticas de escritura y lectura que propusimos en el campus virtual y en las redes sociales se constituyan en prácticas significativas posibles de traspasar a las aulas, con el objetivo de que propicien una resignificación potente de la enseñanza orientada a los/as jóvenes, centrada en las buenas prácticas.

Los cursos de capacitación junto con otros dispositivos de formación y actualización permanente de docentes en ejercicio que emanan de la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires, en tanto una política de promoción y regulación promovida por el Estado, que garantiza el derecho de capacitación a todos y todas las/los docentes del territorio provincial, tiene como propósito fundamental mejorar la enseñanza e inspirar buenas prácticas docentes capaces de transmitir a los/as jóvenes saberes socialmente significativos para su inserción en el campo laboral y ejercer su ciudadanía de pleno derecho. Es cierto que *creemos* que la transformación es posible, pero suponer que la modificación y el mejoramiento de las prácticas (y toda la educación) recae sólo en profesores y en dispositivos de formación continua, es olvidar la fuerte incidencia de la formación inicial, los “modelos” profesoraes, los factores contextuales de las instituciones que los atraviesan (estructurales y estructurantes), el peso de las culturas escolares y una “gramática escolar” que se resiste a las reformas educativas⁴⁷. Aún así, los espacios que permiten a los/as docentes “aprender a enseñar” resultan fundamentales para, como expresa Chartier en el epígrafe inicial, generar situaciones donde clarificar principios, definir prioridades, combinar datos heterogéneos e imaginar varias situaciones de acción en el terreno, agregamos, de sociedades democráticas.

⁴⁷ TYACK, David; CUBAN, Larry. Ciclos de política y Corrientes institucionales” “Cómo las escuelas cambian a las reformas. In: _____. *En búsqueda de la utopía*. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.