Enseñar Historia de la Educación en la formación docente inicial: tensiones curriculares, enfoques pedagógicos y dispositivos de formación en tres instituciones de La Pampa

Teaching History of Education in Initial Teacher Education: Curricular Tensions, Pedagogical Approaches, and Training Devices in Three Institutions in La Pampa

Lisandro David Hormaeche*

RESUMEN

Este artículo analiza la enseñanza de la Historia de la Educación en la formación docente inicial en tres instituciones de nivel superior de General Pico (La Pampa, Argentina), con el propósito de identificar qué tensiones estructurales atraviesan esta práctica y cómo condicionan las posibilidades pedagógicas de docentes y estudiantes. Desde un enfoque cualitativo interpretativo que combina el análisis temático con aportes del enfoque biográfico-narrativo, a partir de un dispositivo de intercambio colectivo y del análisis de planes de estudio y programas, se identifican cinco tensiones constitutivas: el lugar curricular de la asignatura, la densidad teórica y el recorte de contenidos, los enfoques de enseñanza, las estrategias de evaluación y la articulación con otros espacios formativos. El artículo propone leer estas tensiones no sólo como estructuras del campo, sino como experiencias construidas y reformuladas en trayectorias docentes y estudiantiles concretas.

Palabras claves: Formación docente inicial; Historia de la educación; Tensiones curriculares

ABSTRACT

This article analyzes the teaching of History of Education in initial teacher education in three higher education institutions in General Pico (La Pampa, Argentina), with the aim of identifying what structural tensions shape this practice and how they condition the pedagogical possibilities for teachers and students. Drawing on a qualitative interpretive approach that combines thematic analysis with biographical-narrative inquiry, and grounded in a collective exchange device and the analysis of curricula and course programs, five constitutive tensions are identified: the curricular position of the subject, theoretical density and content selection, teaching approaches, assessment strategies, and difficulties in articulating with other training areas. The article proposes reading these tensions not only as structural features of the field, but as experiences constructed and reformulated across concrete teaching and learning trajectories.

Keywords: Initial teacher training; History of education; Curriculum tensions

* Profesor Adjunto (Ciencias de la Educación) de la Universidad Nacional de La Pampa: General Pico, La Pampa, AR. E-mail: lisandrohormaeche@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3243-9272

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Historia de la Educación en la formación docente inicial presenta, en el contexto argentino contemporáneo, un conjunto de tensiones que exceden las decisiones individuales de los equipos de docentes y remiten a condiciones estructurales del campo. Enseñar Historia de la Educación a futuros/as profesores/as para distintos niveles del sistema educativo no equivale a formar necesariamente historiadores/as del campo: esta distinción, aparentemente evidente, organiza sin embargo decisiones nodales en torno al recorte de contenidos, la selección de lecturas, los modos de evaluación y los propósitos formativos.

Como señala Perrupato (2024), la historia de la educación en Argentina atraviesa un proceso de expansión y consolidación académica, evidenciado en el crecimiento de investigaciones, jornadas y publicaciones. Sin embargo, esta vitalidad convive con una serie de desfasajes persistentes: planes de estudio con contenidos mínimos que datan de más de una década, una producción fuertemente orientada a la investigación antes que a la enseñanza, y trayectorias docentes que, en muchos casos, se inician sin formación específica en la didáctica del campo. Esta disociación entre desarrollo disciplinar y enseñanza efectiva configura un escenario particularmente complejo para quienes deben diseñar y sostener propuestas pedagógicas en la formación docente.

Aproximarse a los fenómenos educativos desde una perspectiva histórica implica, entre otros aspectos, descentrar la mirada, redefinir la interpretación en torno a la difusión y recepción de las ideas pedagógicas, y volver a ponderar la capacidad de agencia de los sujetos y las instituciones educativas (SOUTHWELL & ARATA, 2014). No obstante, esta potencialidad se ve tensionada por condiciones concretas de enseñanza: la ubicación de la asignatura en los primeros años de las carreras, donde los/las estudiantes aún no han construido interrogantes sobre el sistema educativo; la persistencia de marcos curriculares desactualizados; y las dificultades para articular la perspectiva histórica con los campos específicos de formación.

En este escenario, recuperar la especificidad de la Historia de la Educación como espacio de formación implica también revisar críticamente los modos en que ha sido tradicionalmente enseñada. Como advierte Chartier (2008), la disciplina oscila con frecuencia entre una función de cultura gene-

ral retrospectiva, la transmisión de relatos identitarios o la formulación de explicaciones totalizantes sobre la escuela, configuraciones que tienden a debilitar su potencial formativo. Frente a ello, el desafío consiste en construir una enseñanza que no clausure el sentido del pasado, sino que habilite su problematización en relación con la práctica docente contemporánea.

En este marco, el trabajo analiza los cursos de Historia de la educación de tres instituciones de formación docente de la ciudad de General Pico: la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, el Instituto Superior de Educación Física y el Instituto Superior de Bellas Artes a partir de la siguiente pregunta problema: ¿qué tensiones estructurales atraviesan la enseñanza de la Historia de la Educación en la formación docente inicial, y cómo condicionan las posibilidades pedagógicas de docentes y estudiantes en instituciones con perfiles diferenciados? A partir de dicha pregunta, este artículo identifica cinco tensiones que estructuran la enseñanza de la Historia de la Educación en estos contextos: (1) el lugar de la asignatura en el plan de estudios; (2) la densidad teórica y el problema del recorte; (3) los enfoques de enseñanza en relación con el sujeto que se busca formar; (4) las estrategias de evaluación frente a estudiantes con escasa tradición lectora; y (5) la dificultad de articulación con los campos específicos. Estas tensiones no son entendidas aquí como obstáculos a resolver, sino como dimensiones constitutivas del campo, cuya explicitación permite avanzar en la construcción de propuestas pedagógicas más situadas y reflexivas.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El presente trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a comprender las prácticas de enseñanza de la Historia de la Educación en la formación docente inicial a partir de la reconstrucción de sentidos producidos por los actores involucrados. El estudio analiza tres cursos de Historia de la Educación correspondientes a los profesorados en Educación Física, Música y Ciencias de la Educación, dictados en instituciones de formación docente de la ciudad de General Pico (La Pampa, Argentina) con perfiles diferenciados. El Profesorado en Educación Física se desarrolla en el Instituto Superior de Educación Física Ciudad de General Pico, con una orientación centrada en la intervención pedagógica en prácticas corpora-

les; el Profesorado en Música en el Instituto Superior de Bellas Artes Municipalidad de General Pico, en un entorno formativo vinculado a la producción y enseñanza artística; y el Profesorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, en el marco de una institución universitaria orientada a la formación académica y la producción de conocimiento. Estas diferencias institucionales configuran condiciones específicas para la enseñanza de la asignatura. El análisis se basa en planes de estudio, programas de cátedra y entrevistas grupales a docentes y estudiantes mediante la técnica de focus group. Desde el punto de vista metodológico, se propició una dinámica de discusión colectiva orientada a producir conocimiento a partir de la interacción entre participantes (MARRADI et. al, 2007). No obstante, más que orientarse a la búsqueda de consensos, el dispositivo habilitó la emergencia de perspectivas diversas, tensiones y experiencias situadas en torno a la enseñanza del campo.

De este focus group participaron docentes a cargo de las actividades curriculares de Historia de la Educación y quince estudiantes (cinco por cada institución) de tres instituciones de formación docente. El dispositivo fue concebido como un espacio de intercambio reflexivo entre pares, organizado a partir de consignas abiertas que promovieron la explicitación de decisiones pedagógicas, problemas de enseñanza y condiciones institucionales.

El abordaje analítico se apoya en una estrategia de tipo temático-interpretativa, orientada a la identificación y comprensión de patrones de sentido en los discursos producidos por los participantes (BRAUN & CLARKE, 2006; DENZIN & LINCOLN, 2012), combinada con aportes del enfoque biográfico-narrativo. Este último permite considerar las intervenciones de docentes y estudiantes no solo como opiniones aisladas, sino como expresiones situadas de trayectorias formativas, experiencias de enseñanza y aprendizaje, y posicionamientos construidos a lo largo del tiempo (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNÁNDEZ, 2001; BERTAUX, 2005). En este sentido, las narrativas son entendidas como formas de configuración de la experiencia que posibilitan acceder a los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas en contextos institucionales específicos (POLKINGHORNE, 1995). Concretamente, el análisis atendió a tres dimensiones narrativas presentes en las intervenciones: la reconstrucción de trayectorias docentes y estudiantiles (cómo los participantes llegaron a sus posicionamientos actuales sobre la enseñanza del cam-

po); la narración de episodios críticos que marcaron decisiones pedagógicas (momentos de quiebre, reformulación o descubrimiento en la propia práctica); y la presencia de objetos biográficos compartidos –como los textos clásicos del campo que todos habían transitado – cuya relación narrada da cuenta de continuidades y rupturas en la transmisión disciplinar. Este encuadre permite leer las tensiones identificadas no solo como estructuras del campo, sino como experiencias vividas y narradas por sujetos situados en trayectorias específicas.

Asimismo, el análisis se complementa con la revisión de los planes de estudio de las carreras y de los programas de las asignaturas de Historia de la Educación en cada institución. Este relevamiento permitió contextualizar las problemáticas emergentes del intercambio, particularmente en relación con la ubicación de la asignatura en el trayecto formativo, la organización curricular y los contenidos propuestos. A partir de una lectura iterativa del material, se identificaron recurrencias, puntos de tensión y zonas de convergencia que dieron lugar a la construcción de categorías analíticas –definidas como tensiones estructurales – en diálogo con los marcos teóricos del campo.

EL LUGAR DE LA 'HISTORIA' EN LOS PLANES DE ESTUDIOS: CONDICIONAMIENTOS CURRICULARES Y POSIBILIDADES DE LA MIRADA HISTÓRICA

Una de las tensiones más reiteradas refiere al lugar que ocupa la actividad curricular Historia de la Educación dentro de los planes de estudios y a los efectos que esta ubicación tiene sobre las posibilidades de enseñanza. Lejos de tratarse de un aspecto meramente organizativo, los/las docentes coincidieron en señalar que el momento del recorrido formativo en el que se inserta la materia condiciona tanto el tipo de contenidos que pueden abordarse como los modos en que los/las estudiantes se vinculan con ellos. En particular, la ubicación en los primeros años de las carreras aparece como un elemento crítico. Tal como se señaló en el intercambio, los/las estudiantes que transitan estas instancias iniciales suelen carecer de herramientas consolidadas de lectura académica, de experiencias de reflexión pedagógica sistemática y de una problematización previa del sistema educativo. En este contexto, la enseñanza de la Historia de la Educación se enfrenta a una doble exigencia: introducir a los/

las estudiantes en un campo disciplinar específico y, al mismo tiempo, contribuir a la construcción de categorías básicas para pensar lo educativo.

Esta situación contrasta con lo que sucede cuando la asignatura se ubica en tramos más avanzados del recorrido formativo, donde la experiencia de prácticas docentes y el tránsito por otras materias habilitan preguntas más complejas y una mayor capacidad de apropiación crítica de los contenidos. Sin embargo, como señalaron algunos participantes, incluso en estos casos la ubicación más tardía no garantiza por sí misma una enseñanza más articulada, si no se acompaña de decisiones pedagógicas e institucionales que favorezcan dicha integración.

El análisis de los planes de estudio de las carreras involucradas permite profundizar estas observaciones. En dos de las instituciones relevadas, la asignatura se ubica en el primer año, con una carga horaria acotada y sin correlatividades explícitas que aseguren su continuidad en el trayecto formativo. Esta configuración curricular limita las posibilidades de construir progresiones conceptuales y de establecer vínculos sostenidos con otros espacios de formación pedagógica. En la tercera institución, si bien la asignatura se localiza en un tramo más avanzado, su inserción no se acompaña de dispositivos de articulación sistemática con las prácticas docentes ni con otras asignaturas del área, lo que atenúa el potencial que podría derivarse de su ubicación.

Asimismo, la revisión de los programas de las actividades curriculares muestra que esta ubicación curricular se traduce en decisiones concretas sobre la organización de los contenidos. En los casos analizados, los programas tienden a estructurarse en torno a grandes períodos históricos o procesos generales, priorizando una cobertura amplia antes que una problematización en profundidad. Esta lógica responde, en parte, a la necesidad de ofrecer a los/las estudiantes un panorama general del campo en un tiempo limitado, pero también refuerza una enseñanza centrada en la transmisión de información antes que en la construcción de problemas.

En este punto, la tensión entre extensión y profundidad adquiere una centralidad particular. Tal como se planteó en el conversatorio, la pregunta "qué enseñar" no puede disociarse de la pregunta "para qué enseñar historia de la educación" en la formación docente. La disyuntiva entre recorrer exhaustivamente determinados períodos o seleccionar núcleos problemáticos que

permitan comprender procesos históricos más amplios atraviesa las decisiones cotidianas de los equipos docentes.

Desde una perspectiva más amplia, esta problemática puede ser leída en relación con lo que Perrupato (2024) identifica como una disociación entre el desarrollo del campo académico de la historia de la educación y su enseñanza en la formación docente. Mientras la producción historiográfica avanza en la complejización de los objetos de estudio y en la diversificación de enfoques, los planes de estudio y programas de asignatura tienden a sostener estructuras más tradicionales, lo que genera un desfasaje entre los saberes disponibles y aquellos efectivamente enseñados.

En este sentido, el lugar de la asignatura en el plan de estudios no constituye únicamente una condición externa a la enseñanza, sino una dimensión que configura de manera directa sus posibilidades y sus límites. Reconocer este condicionamiento implica, al mismo tiempo, asumir la necesidad de construir estrategias pedagógicas que, aun en contextos restrictivos, permitan sostener la potencia analítica de la perspectiva histórica.

LA DENSIDAD TEÓRICA Y EL PROBLEMA DEL RECORTE: ENTRE LA ERUDICIÓN DISCIPLINAR Y LA ACCESIBILIDAD PEDAGÓGICA

Una segunda tensión estructural que emergió con fuerza en el focus group refiere a la densidad teórica de la asignatura y al problema del recorte de contenidos. Lejos de tratarse de una cuestión meramente técnica, esta tensión remite a decisiones de fondo sobre el sentido de la enseñanza de la Historia de la Educación en la formación docente inicial.

Uno de los ejes del intercambio giró en torno a la persistencia de ciertos textos clásicos del campo, particularmente aquellos que presentan una narrativa lineal y acumulativa de la historia de la educación. La referencia recurrente a estos materiales – que han estructurado durante décadas la enseñanza de la asignatura – pone en evidencia la fuerza de tradiciones pedagógicas que aún organizan los programas, incluso cuando resultan tensionadas por desarrollos historiográficos más recientes.

En este marco, el desafío de incorporar perspectivas críticas – como las desarrolladas por Puiggrós (1990), Pineau (2001), Morgade (2016) y Southwell (2020), entre otros autores del campo – se enfrenta a una dificultad

concreta: su densidad conceptual y su distancia respecto de las herramientas de lectura con las que cuentan muchos/as estudiantes en los primeros años de formación. Tal como se planteó en el conversatorio, la inclusión de estos enfoques no puede resolverse únicamente mediante su incorporación en el programa, sino que requiere un trabajo pedagógico específico que habilite su apropiación.

Una intervención sintetiza con claridad esta tensión desde la propia trayectoria docente. Un profesor que ingresó por primera vez a dictar la materia ese año narró el proceso de rediseño del programa heredado: "lo rompo porque no me gustaba la propuesta, era súper lineal", y agregó que al encontrarse con sus estudiantes debió volver a reestructurar todo, ya que el grupo con el que se encontró no coincidía con el que había imaginado al preparar el curso. Otro docente, que lleva años en el campo, lo formuló en términos de dilema: "sabemos que hay que correrse de esos relatos más lineales, pero cuando llevás textos más complejos, muchos estudiantes no logran entrar; entonces la pregunta es qué hacer con eso". Estas narrativas ponen en evidencia que el problema no reside exclusivamente en la selección de contenidos, sino en las condiciones de posibilidad de su enseñanza – condiciones que cada docente negocia desde su propio recorrido y desde el perfil concreto del estudiantado que tiene enfrente.

En este punto, la discusión se desplaza hacia una pregunta central: ¿qué tipo de conocimiento histórico resulta relevante en la formación docente? Tal como se expresó en el intercambio, la alternativa no se reduce a elegir entre "simplificar" o "complejizar" los contenidos, sino a redefinir el sentido del recorte. En palabras de uno de los docentes, "no es lo mismo que sepan cuántas escuelas se crearon que entender por qué se crearon y qué modelo de sociedad había detrás". Esta tensión adquirió una densidad particular en torno a la figura del manual de Luzuriaga, que emergió en el intercambio como un objeto biográfico compartido: todos los docentes participantes lo habían estudiado, lo habían recibido como herencia al asumir la cátedra, y habían debido tomar una decisión sobre él. Las narrativas al respecto fueron reveladoras: mientras uno lo describió como el primer texto que "abrazaron" sus estudiantes – precisamente por su estructura lineal, que reproduce los modos de aprender historia en la escolarización secundaria–, otro señaló que fue lo primero que decidió sacar, porque esa misma linealidad reproducía aquello que pretendía

cuestionar. En ambos casos, la decisión no era puramente técnica: era una toma de posición biográfica sobre qué historia de la educación vale la pena enseñar y desde qué lugar.

Esta distinción permite pensar la enseñanza en términos de contenido--información y contenido-problema. Mientras el primero se orienta a la transmisión de datos y secuencias cronológicas, el segundo busca habilitar una comprensión de los procesos históricos como construcciones situadas, atravesadas por conflictos, disputas y proyectos pedagógicos. En esta línea, como señalan Southwell y Arata (2014), la perspectiva histórica en educación no se reduce a la reconstrucción de hechos del pasado, sino que constituye una herramienta para descentrar la mirada, problematizar el presente y reconocer la historicidad de las prácticas educativas.

El análisis de los programas de asignatura refuerza esta lectura. En los casos relevados, si bien se observan intentos de incorporación de perspectivas críticas, la organización de los contenidos continúa respondiendo en gran medida a estructuras cronológicas amplias, lo que dificulta la construcción de problemas históricos en profundidad. Esta configuración puede interpretarse como una respuesta a las limitaciones de tiempo y a las características del estudiantado, pero también como expresión de la persistencia de matrices tradicionales en la enseñanza del campo.

Desde una perspectiva más amplia, esta tensión puede ser leída en relación con el desfasaje entre la producción académica y la enseñanza señalado por Perrupato (2024). Mientras la historiografía de la educación ha avanzado en la complejización de sus objetos y enfoques, su traducción pedagógica en la formación docente enfrenta restricciones que obligan a redefinir continuamente el equilibrio entre rigor disciplinar y accesibilidad.

Esta tensión puede leerse también a la luz de lo planteado por Chartier (2008), quien advierte que la enseñanza de la historia de la educación ha tendido a organizarse en torno a relatos acumulativos o enciclopédicos que, lejos de favorecer la comprensión, producen un distanciamiento respecto de los problemas actuales de la enseñanza. En este sentido, el problema no radica únicamente en la cantidad de contenidos, sino en el tipo de relación que estos establecen con la formación docente: una historia concebida como sucesión de autores, ideas o períodos corre el riesgo de volverse una "cultura general retrospectiva" sin incidencia en la construcción de una mirada pedagógica situada.

En este sentido, el problema del recorte no puede resolverse como una mera reducción de contenidos, sino que implica una operación pedagógica y epistemológica que redefine qué historia de la educación se enseña y con qué propósitos. Asumir esta tensión supone reconocer que toda selección implica una toma de posición, y que la enseñanza del campo se juega, en gran medida, en esa decisión.

LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y EL SUJETO DE LA FORMACIÓN: ENTRE LA TRANSMISIÓN DISCIPLINAR Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA MIRADA PEDAGÓGICA

Una tercera tensión estructurante identificada en el conversatorio refiere a los enfoques de enseñanza adoptados y, de manera inseparable, al tipo de sujeto que se busca formar a través de la Historia de la Educación. A diferencia de otros campos disciplinares donde el objetivo puede orientarse a la especialización, en este caso el consenso entre los/las docentes participantes fue explícito: no se trata de formar historiadores/as de la educación, sino docentes capaces de construir una mirada crítica sobre los procesos educativos.

Esta distinción, lejos de ser meramente declarativa, tiene implicancias concretas en la organización de la enseñanza. Supone, en primer lugar, revisar los criterios de selección de contenidos y lecturas en función de su potencial formativo, más que de su centralidad en el canon historiográfico. En segundo lugar, implica redefinir el lugar del conocimiento histórico en la formación docente, desplazándose de una lógica acumulativa hacia una lógica interpretativa y problematizadora.

En este sentido, los aportes de Puiggrós (1990), Southwell (2020) y Pineau (2001) resultan especialmente relevantes al señalar que la historia de la educación no debe ser concebida como una sucesión lineal de hechos y reformas, sino como un campo de disputas en el que se configuran proyectos pedagógicos, sujetos sociales y relaciones de poder. En esta misma línea, investigaciones más recientes como las de Morgade (2016) y Dussel (2014) han profundizado en las dimensiones de género y cultura visual que atraviesan la historia de la escolarización, ampliando los objetos de análisis del campo. Desde esta perspectiva actualizada, enseñar historia de la educación implica

habilitar herramientas para comprender cómo se construyen, legitiman y transforman las prácticas educativas en contextos específicos.

En este marco, los aportes de Chartier (2008) permiten profundizar la discusión al señalar que la historia de la educación sólo adquiere sentido formativo cuando deja de presentar el pasado como un conjunto de respuestas cerradas y comienza a ser pensada como un repertorio de situaciones abiertas a la interpretación. Desde esta perspectiva, el objetivo no es que los futuros docentes acumulen conocimientos sobre sistemas educativos o corrientes pedagógicas, sino que puedan reconocerse como sujetos capaces de intervenir en procesos históricos, comprendiendo que las prácticas escolares han sido – y continúan siendo – el resultado de decisiones situadas, atravesadas por tensiones, conflictos y márgenes de acción. Esta concepción dialoga con la perspectiva histórica como herramienta de desnaturalización (SOUTHWELL & ARATA, 2014) y con la necesidad de formar profesionales capaces de interrogar críticamente su práctica, más que de reproducir marcos interpretativos predefinidos.

A su vez, esta orientación dialoga con planteos que insisten en la necesidad de vincular la enseñanza de la historia con la formación de una conciencia histórica situada, capaz de articular pasado y presente en la interpretación de los fenómenos educativos. En esta línea, la pregunta no es solo qué contenidos históricos enseñar, sino qué tipo de relación con el pasado se promueve en los/las futuros/as docentes y cómo esa relación incide en su práctica profesional. El focus group evidenció que esta redefinición del enfoque no está exenta de tensiones. En particular, varios docentes señalaron la dificultad de sostener propuestas pedagógicas orientadas a la problematización cuando los marcos institucionales y curriculares continúan privilegiando formatos tradicionales de enseñanza. Asimismo, la presión por "cubrir contenidos" puede entrar en conflicto con la intención de desarrollar procesos de comprensión más profundos. Lo significativo, desde una perspectiva biográfico-narrativa, es que varios de estos desplazamientos no respondieron a decisiones previas al inicio del curso, sino a procesos reflexivos desencadenados por la propia experiencia de enseñar. Un docente narró cómo, a mitad de año, recogió evaluaciones anónimas de sus estudiantes de primer año y encontró que sus clases eran percibidas como "monótonas" y excesivamente expositivas: "tomé esa sinceridad de ellos y cambié todas las clases". A partir de ese momento, reor-

ganizó el trabajo sobre los textos en grupos, incorporó preguntas entre pares y dividió los materiales por capítulos para trabajarlos en clase. El mejor resultado evaluativo del año, según su propio relato, fue el que siguió a ese cambio. Por su parte, un estudiante de ese mismo grupo dejó registrado en la evaluación final algo que condensa el potencial formativo de esta reorientación: "aprendí a preguntar". Esta formulación – brevísima pero cargada de significado – da cuenta de un desplazamiento en la relación con el conocimiento histórico: del aprendizaje como reproducción memorística, al aprendizaje como ejercicio de interrogación sobre el pasado y el presente educativo.

En este contexto, la decisión de "ceder" ciertos contenidos o autores clásicos – lejos de interpretarse como una simplificación – se configura como una estrategia pedagógica deliberada. No se trata de abandonar la tradición disciplinar, sino de reconfigurarla en función de los sujetos concretos que se están formando y de los usos posibles del conocimiento histórico en su futura práctica docente.

De este modo, la enseñanza de la Historia de la Educación se sitúa en una zona de tensión entre la transmisión de un saber disciplinar consolidado y la construcción de una mirada pedagógica crítica. Esta tensión no puede resolverse de manera definitiva, pero sí puede ser asumida como parte constitutiva del campo, orientando decisiones didácticas que prioricen la formación de docentes capaces de interrogar la realidad educativa desde una perspectiva histórica.

LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FRENTE A ESTUDIANTES CON ESCASA TRADICIÓN LECTORA: MEDIACIONES PEDAGÓGICAS Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

Una cuarta tensión que emergió con fuerza refiere a las estrategias de evaluación en contextos donde los/las estudiantes presentan trayectorias educativas con escasa familiaridad con la lectura académica, la escritura argumentativa y el pensamiento histórico. Este aspecto, lejos de constituir un problema meramente técnico, se vincula de manera directa con las condiciones de posibilidad de la enseñanza del campo y con los modos en que se construye el acceso al conocimiento disciplinar.

Los intercambios entre docentes pusieron en evidencia que la evaluación

no puede pensarse de manera disociada de los procesos de enseñanza, sino como una dimensión constitutiva de los mismos. En este sentido, la presencia de estudiantes con dificultades para abordar textos extensos o conceptualmente densos obliga a repensar no sólo qué se evalúa, sino también cómo se construyen las condiciones para que ese aprendizaje tenga lugar. Estas reflexiones emergieron, en todos los casos, de experiencias concretas narradas por los propios docentes: no de posicionamientos teóricos previos, sino de encuentros con el estudiantado real que los obligaron a reformular sus supuestos. Una docente que trabaja con estudiantes avanzados narró que, al revisar el acceso al campus virtual, descubrió que sus materiales de apoyo no eran consultados: "todo lo que yo producía, no le daban lugar de consulta". Ese hallazgo la llevó a replantear la función del aula virtual como recurso de acompañamiento diferido, especialmente para quienes viajan desde localidades lejanas o tienen dificultades de continuidad. Un docente de primer año, por su parte, describió cómo a mitad de año llegó con la mitad del grupo desaprobado y debió interrogarse sobre su propia práctica antes de atribuir el problema exclusivamente a los estudiantes.

Como señalaba la docente: "si evaluamos como si todos supieran leer estos textos, en realidad estamos evaluando otra cosa: quién ya trae esas herramientas y quién no". Esta observación permite desplazar la mirada desde la evaluación como medición de resultados hacia la evaluación como dispositivo que puede reproducir o tensionar desigualdades en el acceso al conocimiento, en tanto opera sobre condiciones de partida heterogéneas. En este marco, las experiencias compartidas en el conversatorio dan cuenta de una diversidad de estrategias situadas: el uso de rúbricas de autoevaluación que explicitan criterios y promueven procesos metacognitivos; la implementación de trabajos domiciliarios con acompañamiento progresivo; la selección de fragmentos de textos trabajados en clase para instancias evaluativas; y la incorporación de fuentes históricas mediadas por el docente. Estas prácticas configuran un conjunto de mediaciones pedagógicas orientadas no solo a evaluar aprendizajes, sino a hacerlos posibles.

Tal como se planteó en el intercambio, estas decisiones no implican una renuncia a la exigencia disciplinar, sino una redefinición de los modos de acceso. Un docente lo formuló con precisión: "no es que bajamos la exigencia, es que cambiamos el modo de llegar; si no, muchos quedan afuera antes de

poder siquiera entender de qué trata la materia". Esta afirmación pone en evidencia que la evaluación se convierte en un espacio privilegiado donde se negocia la tensión entre inclusión y rigor académico, y donde se materializan decisiones pedagógicas que tienen efectos concretos sobre las trayectorias de los/las estudiantes. En este marco, la narrativa estudiantil sobre el uso de rúbricas de autoevaluación resultó especialmente elocuente. Una estudiante describió su experiencia inicial con la rúbrica como desorientadora ("al principio no entendía nada") y narró el proceso mediante el cual fue apropiándose del instrumento como herramienta de reconocimiento del propio recorrido: "cuando uno entiende el sentido de poder pensar en qué instancia del aprendizaje estás y poder poner ejemplos sobre eso [...] poder decir, aprendí esto y lo demuestro porque pude explicar este proceso educativo". Esta narración da cuenta de algo que va más allá de la evaluación técnica: el desarrollo de una capacidad metacognitiva que le permite al sujeto reconocerse en su propio proceso formativo. Desde una perspectiva teórica, este desplazamiento puede leerse a la luz de los aportes de Anijovich (2019), quien destaca el carácter formativo de la evaluación y su potencial para acompañar procesos de aprendizaje, haciendo visibles los criterios de producción del conocimiento y promoviendo instancias de reflexión sobre el propio proceso.

En esta línea, los aportes de Chartier (2008) permiten también desplazar la mirada sobre las dificultades que emergen en el trabajo con textos y conceptos, al situarlas no como déficits individuales sino como expresión de formas históricamente construidas de transmisión del saber escolar. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Historia de la Educación requiere generar condiciones que permitan a los estudiantes no sólo acceder a los contenidos, sino comprender los modos en que estos se construyen, se seleccionan y se ponen en juego en la práctica docente.

En una línea convergente, Morras (2019) subraya que la enseñanza de la historia debe orientarse a la construcción de sentido, entendida como la capacidad de los sujetos de articular información, interpretación y posicionamiento frente al pasado. En este marco, la evaluación no puede reducirse a la reproducción de contenidos, sino que debe habilitar la elaboración de interpretaciones, la formulación de preguntas y la construcción de relaciones entre pasado y presente.

De este modo, la enseñanza de la Historia de la Educación en la forma-

ción docente inicial se configura como un espacio donde la evaluación debe ser pensada en clave pedagógica e histórica al mismo tiempo. Lejos de constituir soluciones definitivas, las estrategias desarrolladas por los equipos docentes ponen en evidencia que la evaluación es uno de los terrenos donde se juega con mayor intensidad la tensión entre las exigencias del campo disciplinar y las condiciones reales de los sujetos que aprenden.

En este sentido, las estrategias de evaluación analizadas pueden leerse como intentos de construir mediaciones pedagógicas que habiliten la apropiación de una perspectiva histórica entendida no como repetición de información, sino como capacidad de problematizar la enseñanza en su dimensión temporal.

LA ARTICULACIÓN CON LOS CAMPOS ESPECÍFICOS: FRAGMENTACIÓN CURRICULAR Y DESAFÍOS DE INTEGRACIÓN

Una quinta tensión estructural identificada en el conversatorio refiere a las dificultades para articular la enseñanza de la Historia de la Educación con los campos específicos de formación de cada profesorado. Este problema, señalado de manera reiterada por los/las docentes participantes, no responde únicamente a decisiones individuales, sino que se inscribe en la propia organización curricular de las carreras, caracterizada por una fuerte compartimentación entre áreas de conocimiento.

En las distintas instituciones, la asignatura se presenta, en muchos casos, como un espacio de formación general escasamente vinculado con las prácticas específicas de cada campo – ya sea la educación musical, la educación física o las ciencias de la educación–. Esta desvinculación se traduce en una percepción, por parte de los/las estudiantes, de que los contenidos históricos carecen de relevancia para su futura práctica profesional, lo que dificulta la construcción de sentido y la apropiación significativa de los saberes.

El análisis de los planes de estudio y de los programas de las asignaturas permite profundizar esta interpretación. En las tres instituciones relevadas, la Historia de la Educación se inscribe dentro de un conjunto de materias de formación general, sin referencias sistemáticas a los saberes específicos de cada profesorado. Los programas analizados tienden a organizar los contenidos en torno a grandes períodos históricos, corrientes pedagógicas o procesos educa-

tivos generales, con escasas conexiones explícitas con los modos en que estos saberes se vinculan con la enseñanza de la música, la educación física u otros campos disciplinares.

A su vez, la organización curricular evidencia superposiciones entre asignaturas afines – como Historia y Política de la Educación – que no siempre se traducen en una articulación efectiva, sino que en algunos casos derivan en reiteraciones de contenidos o en abordajes paralelos sin diálogo entre sí. Del mismo modo, la ubicación de la asignatura en el plan de estudios y la estructura cuatrimestral de algunas carreras dificultan la construcción de vínculos sostenidos con los espacios de práctica docente, limitando las posibilidades de integrar la perspectiva histórica en la reflexión sobre la enseñanza.

Desde una perspectiva más amplia, esta dificultad de articulación puede ser leída en relación con lo que Perrupato (2024) identifica como una tendencia del campo de la historia de la educación a desarrollarse de manera relativamente autónoma respecto de otros espacios de formación. Si bien este proceso ha contribuido a su consolidación disciplinar, también ha favorecido cierto aislamiento que se reproduce en la enseñanza, dificultando su integración con otras áreas del conocimiento pedagógico y con las prácticas profesionales.

No obstante, los intercambios entre docentes también pusieron en evidencia la existencia de intentos – muchas veces incipientes – de construir puentes entre la perspectiva histórica y los campos específicos. Entre ellos, se destacan propuestas que buscan analizar la incorporación de determinados saberes en las políticas educativas a lo largo del tiempo, o que intentan vincular los contenidos históricos con problemáticas contemporáneas de la práctica docente, tales como la inclusión, la profesionalización docente o la configuración de los sistemas educativos.

Estas experiencias sugieren que la articulación no depende únicamente de modificaciones estructurales en los planes de estudio, sino también de decisiones pedagógicas que permitan resignificar los contenidos en función de los intereses y necesidades de los/las estudiantes. En este sentido, la historia de la educación puede constituirse en una herramienta para comprender la genealogía de los saberes específicos, sus modos de institucionalización y sus transformaciones a lo largo del tiempo.

Esta dificultad de articulación puede analizarse también a partir de lo

planteado por Chartier (2008), quien señala que la historia de la educación tiende a constituirse como un campo relativamente autónomo, con escasa incidencia en los debates pedagógicos contemporáneos, lo que refuerza su desvinculación respecto de otras áreas de la formación docente. Superar esta fragmentación implica, en este sentido, reponer su potencial como herramienta para pensar problemas comunes a los distintos campos disciplinares. Sin embargo, estas posibilidades se ven limitadas cuando la organización curricular no favorece el trabajo interdisciplinario ni la construcción de recorridos formativos integrados. La fragmentación del conocimiento no solo afecta la enseñanza de la Historia de la Educación, sino que incide en la formación docente en su conjunto, dificultando la construcción de miradas complejas sobre los fenómenos educativos.

De este modo, la tensión entre especialización y articulación se presenta como uno de los desafíos centrales del campo. Pensar la enseñanza de la Historia de la Educación en relación con los campos específicos implica no solo revisar su lugar en el currículum, sino también reconfigurar sus modos de enseñanza, de modo que la perspectiva histórica pueda dialogar efectivamente con las prácticas profesionales de los/las futuros/as docentes. Esta perspectiva es coherente con lo señalado por Terigi (2012), quien advierte sobre los riesgos de la fragmentación disciplinar en la formación docente inicial y la necesidad de construir saberes integrados que articulen los campos específicos con los de la formación general.

CONCLUSIONES

El análisis de experiencias de docentes y estudiantes de Historia de la Educación en tres instituciones de formación docente permitió identificar un conjunto de tensiones que, lejos de constituir problemáticas aisladas, configuran dimensiones estructurales de la enseñanza del campo en el contexto argentino contemporáneo. A lo largo del artículo se han reconstruido cinco de estas tensiones – el lugar de la asignatura en el plan de estudios, la densidad teórica y el problema del recorte, los enfoques de enseñanza y el sujeto de la formación, las estrategias de evaluación y la articulación con los campos específicos – como núcleos analíticos que atraviesan de manera recurrente las prácticas docentes.

En este sentido, uno de los principales aportes del trabajo radica en haber desplazado la mirada desde la descripción de experiencias particulares hacia la construcción de categorías que permiten interpretar dichas prácticas en un nivel más general. Las tensiones identificadas no son entendidas como obstáculos contingentes ni como déficits a subsanar, sino como condiciones constitutivas del campo de la Historia de la Educación en su dimensión de disciplina escolar dentro de la formación docente inicial.

En particular, el análisis permitió evidenciar que la enseñanza de la Historia de la Educación se encuentra atravesada por una serie de desfasajes entre el desarrollo académico del campo y sus formas de transmisión pedagógica, tal como ha sido señalado por Perrupato (2024). Estos desfasajes se expresan en la persistencia de marcos curriculares desactualizados, en la dificultad de articular con otros espacios de formación y en la necesidad de construir propuestas didácticas que respondan a trayectorias estudiantiles heterogéneas.

Asimismo, el trabajo pone de relieve que las decisiones pedagógicas – lejos de ser meramente instrumentales – implican posicionamientos teóricos y políticos en torno al sentido de la enseñanza de la historia en la formación docente. Definir qué recortar, cómo evaluar o qué tipo de sujeto formar no son elecciones neutrales, sino que remiten a concepciones sobre el conocimiento histórico, la educación y el rol docente. En este marco, la tensión entre la erudición disciplinar y la accesibilidad pedagógica, así como la distinción entre formar historiadores o formar docentes con mirada histórica, se presentan como ejes centrales que orientan dichas decisiones. En consonancia con lo señalado por Southwell (2020) y Morgade (2016), estas tensiones no son exclusivas de la Historia de la Educación, sino que expresan condiciones estructurales de la formación docente en Argentina, marcadas por la coexistencia de mandatos institucionales heterogéneos, trayectorias estudiantiles diversas y campos disciplinares en transformación. Asimismo, la necesidad de integración curricular subrayada a lo largo del análisis dialoga con los aportes de Terigi (2012) sobre los límites del currículum fragmentado en la formación inicial y la importancia de construir dispositivos que favorezcan la articulación entre saberes.

Recuperando los aportes de Chartier (2008), es posible afirmar que la potencia formativa de la Historia de la Educación no reside en la transmisión de un relato cerrado sobre el pasado, sino en su capacidad para abrir interro-

gantes sobre la práctica docente. En este sentido, enseñar historia de la educación implica construir un espacio en el que los futuros docentes puedan ensayar preguntas sobre su propia acción: qué decisiones son posibles en determinados contextos, qué márgenes de intervención existen, qué alternativas pueden imaginarse frente a problemas recurrentes. Lejos de ofrecer respuestas definitivas, la perspectiva histórica se configura así como una herramienta para pensar la enseñanza como práctica situada, abierta e históricamente condicionada.

Finalmente, la dificultad de articulación con los campos específicos de formación pone en evidencia los límites de una organización curricular fragmentada, que tiende a aislar los saberes en compartimentos estancos. Frente a este escenario, la historia de la educación puede aportar una perspectiva particularmente fértil para reconstruir la genealogía de los saberes pedagógicos y profesionales, siempre y cuando logre establecer vínculos efectivos con las prácticas docentes y con los intereses de los/las estudiantes.

En conjunto, los hallazgos del artículo invitan a pensar la enseñanza de la Historia de la Educación no como la aplicación de un modelo didáctico previamente definido, sino como un campo de problematización permanente, en el que se ponen en juego tensiones entre disciplina, pedagogía e institución. Asumir estas tensiones – en lugar de intentar resolverlas de manera simplificada – permite abrir un espacio de reflexión colectiva sobre las condiciones, los sentidos y las posibilidades de la formación docente en clave histórica.

En esta línea, se considera que el dispositivo de charla-taller analizado no solo funcionó como instancia de intercambio entre docentes, sino también como una herramienta de producción de conocimiento sobre la enseñanza del campo. Recuperar, sistematizar y conceptualizar estas experiencias se vuelve, así, una tarea central para fortalecer la articulación entre investigación y enseñanza, contribuyendo a un desarrollo más integrado de la Historia de la Educación en la formación docente inicial. En este sentido, el enfoque biográfico-narrativo no operó en este trabajo como un recurso ilustrativo, sino como una clave interpretativa que permitió leer las tensiones identificadas en su espesor temporal: no como problemas que los docentes "tienen", sino como situaciones que han ido construyendo, negociando y reformulando a lo largo de sus trayectorias. Las decisiones sobre qué texto incluir o excluir, cómo evaluar sin perder rigor, cómo reformular una propuesta a partir de lo que el

estudiantado devuelve, no son elecciones abstractas: son gestos pedagógicos que llevan la marca de una historia formativa, de encuentros con estudiantes concretos, de herencias curriculares aceptadas o cuestionadas. Atender a esa dimensión narrativa es, en definitiva, una forma de respetar la complejidad de la práctica docente y de reconocer que el conocimiento sobre la enseñanza se produce, también, en el acto mismo de narrarla.

REFERENCIAS

Anijovich, R. (2019). *La evaluación significativa.* Paidós.

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Chartier, Anne-Marie. (2008). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?. *Historia de la educación - Anuario*, 9 Recuperado en 03 de mayo de 2026, de https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313--92772008000100002&lng=es&tlng=es.

Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. SAGE Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.

Freeman, M. (2010). *Hindsight: The promise and peril of looking backward.* Oxford University Press.

Josselson, R. (2011). Narrative research: Constructing, deconstructing, and reconstructing story. En F. J. Wertz et al. (Eds.), *Five ways of doing qualitative analysis* (pp. 224–242). Guilford Press.

Marradi, A., Archenti, N. Piovani, J. I. 92007). *Metodología de las Ciencias Sociales.* EMECE

Morras, V. (2021). Enseñar y aprender Historia de la educación en la formación docente: la propuesta de un curso como invitación a pensar al docente y al estudiante como sujetos históricos. *Clío & Asociados* (32), 1-17. disponible: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13817/pr.13817.pdf

Perrupato, S. (2024). De Cenicienta a princesa. Proyectos, métodos y líneas de investi-

gación en la historia de la educación en la Argentina. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 95–112. https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.604

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. International *Journal of Qualitative Studies in Education,* 8(1), 5–23. https://doi.org/10.1080/0951839950080103

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino.* Galerna.

Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum todavía una herramienta útil para el trabajo docente? Una discusión de su potencial en el siglo XXI. *IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (35), 7–21.

Morgade, G. (2016). Educación, relaciones de género y sexualidad: Caminos recorridos, nudos persistentes. *La Aljaba. Segunda Época*, 20, 15–33.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel & M. Caruso (Comps.), *La escuela como máquina de educar* (pp. 27–52). Paidós.

Southwell, M. (2020). Formación para la enseñanza: Perspectivas históricas y debates actuales. En M. Southwell (Comp.), *La escuela y lo justo: Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 11–35). UNIPE Editorial Universitaria.

Terigi, F. (2012). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educar: ese acto político* (pp. 99–116). Del Estante Editorial.

Southwell, M., & Arata, N. (2014). La historia de la educación en Argentina: Debates, enfoques y perspectivas. En M. Southwell & N. Arata (Comps.), *Ideas en la educación latinoamericana: Un balance historiográfico* (pp. 15–36). UNIPE Editorial Universitaria.

Artigo submetido em 5 de maio de 2026.
Aceito em 06 de setembro de 2026.