Formarse para enseñar la historia reciente: perspectivas estudiantiles en un profesorado bonaerense

Teacher education for teaching recent history: student perspectives in a teacher training institute in Buenos Aires

Mariela Elizabeth Paiva

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Argentina

Becaria del Programa de Becas de Entrenamiento para Alumnos Universitarios - (Concurso BENTRE25)
Correo electrónico: mariela.paiva91@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3404-2544

Nota biográfica: Profesora en Historia; Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación; investigadora en formación en temáticas de formación docente, enseñanza de la Historia Reciente y memoria colectiva.

Resumen

Este artículo analiza las perspectivas de estudiantes avanzadas del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente del Conurbano Bonaerense acerca de la formación recibida para enseñar Historia Reciente y abordar la construcción de la memoria colectiva. La investigación se inscribe en un estudio de casos de orientación cualitativa y colaborativa. Para este recorte se recuperan 95 encuestas administradas a estudiantes de cuarto año durante 2022, 2023 y 2024, un grupo focal realizado en 2024 con cuatro participantes y una entrevista grupal realizada en 2025 con dos participantes. El análisis se organiza en torno a tres dimensiones: la valoración de la formación docente general, la formación específica en Historia Reciente y memoria colectiva, y las concepciones sobre su enseñanza en la escuela primaria. Los resultados muestran una valoración positiva de la formación pedagógica, particularmente de las propuestas participativas, los talleres interdisciplinarios y las experiencias institucionales. Sin embargo, las estudiantes identifican una distancia entre esas experiencias y la apropiación sistemática de conocimientos historiográficos y herramientas didácticas específicas. La tensión entre sentirse preparadas para enseñar y experimentar inseguridad frente a estos contenidos permite problematizar la articulación entre los campos de la formación docente. Se sostiene que las experiencias institucionales significativas requieren integrarse con una formación histórica y didáctica más sistemática, sin perder de vista las condiciones materiales que atraviesan las trayectorias estudiantiles y la producción de conocimiento sobre ellas.

Palabras clave: Historia reciente; memoria colectiva; formación docente inicial; perspectivas estudiantiles.

Abstract
This article examines advanced students' perspectives on their preparation to teach recent history and address collective memory in a Primary Teacher Education programme at a teacher training institute in the Buenos Aires metropolitan area. The study is part of a qualitative, collaborative case-study project. This analysis draws on ninety-five surveys administered to fourth-year students in 2022, 2023 and 2024, a focus group held in 2024 with four participants, and a group interview conducted in 2025 with two participants. The analysis considers three dimensions: students' assessment of their general teacher education, their specific preparation in recent history and collective memory, and their views on teaching these topics in primary school. Findings indicate a positive assessment of pedagogical training, especially participatory approaches, interdisciplinary workshops, and institutional activities. However, participants identify a gap between these meaningful experiences and the systematic acquisition of historiographical knowledge and specific teaching tools. The tension between feeling prepared to teach and feeling uncertain about these topics raises questions about the articulation between different areas of teacher education. The article argues that meaningful institutional experiences should be integrated with more systematic historical and didactic training, while considering the material conditions shaping student trajectories and research participation.

Keywords: Recent history; collective memory; initial teacher education; student perspectives.

Introducción

La formación inicial de maestras/os constituye un espacio estratégico para analizar cómo se construyen y transmiten conocimientos sobre el pasado reciente. En Argentina, la enseñanza de la última dictadura militar (1976-1983), el terrorismo de Estado y las luchas por la memoria, la verdad y la justicia se inscribe en un campo en el que convergen debates historiográficos, disputas públicas, posicionamientos éticos y decisiones pedagógicas. No se trata solamente de incorporar determinados acontecimientos al currículum: importa qué explicaciones se construyen, qué fuentes se ponen en diálogo y qué condiciones se generan para que niñas/os elaboren preguntas sobre el mundo social.

Este artículo recupera las perspectivas de estudiantes avanzadas del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) del Conurbano Bonaerense, identificado aquí como ISFD para preservar su anonimato. El propósito es comprender cómo valoran la formación recibida para enseñar Historia Reciente y trabajar sobre la construcción de la memoria colectiva, así como los sentidos que atribuyen a las experiencias transitadas durante su formación inicial. La pregunta que orienta el análisis es: ¿cómo se configura la formación para la enseñanza de la Historia Reciente y la construcción de la memoria colectiva desde las perspectivas estudiantiles?

Esta investigación se inserta en un proyecto colaborativo radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, donde se aborda la formación de profesora/es de Educación Primaria para la enseñanza de la Historia Reciente y la construcción de la memoria colectiva en instituciones del Conurbano Bonaerense. En este marco, el recorte presentado desplaza el foco hacia las voces estudiantiles, una dimensión necesaria para comprender cómo las propuestas curriculares e institucionales son interpretadas y resignificadas por quienes transitan la formación.

El interés en esta perspectiva responde a una vacancia relativa en los estudios identificados durante el desarrollo de la investigación. La producción sobre formación docente ha abordado políticas, currículos, prácticas y perspectivas de formadores, pero resulta necesario profundizar el conocimiento acerca de cómo las/os futuras/os maestras/os interpretan su preparación para enseñar contenidos de Historia reciente. Escucharlas/os no supone tomar sus apreciaciones como una evaluación objetiva y exhaustiva de la institución, sino analizarlas como experiencias situadas que permiten reconocer sentidos, tensiones y preguntas para la formación docente.

En este sentido, inicialmente, se presentan algunas coordenadas conceptuales sobre Historia Reciente, memoria colectiva y formación docente; luego explicita las decisiones metodológicas del estudio; a continuación, analiza los resultados en tres dimensiones -valoración de la formación general, formación específica y concepciones acerca de la enseñanza—; finalmente, discute los alcances del caso y sus implicancias para futuras indagaciones y para la formación inicial.

Historia reciente, memoria colectiva y formación docente

La Historia Reciente constituye un campo de investigación cuyos objetos no se delimitan únicamente por su cercanía cronológica. Su especificidad se relaciona con la persistencia de los efectos del pasado en el presente, la coexistencia de generaciones que mantienen vínculos con los procesos estudiados y la continuidad de debates sociales y políticos acerca de sus significados (Franco, 2020a; Franco & Levin, 2007). La última dictadura argentina (1976-1983) representa un objeto central de este campo, tanto por la violencia estatal como

por las luchas posteriores por la verdad y la justicia, las políticas de memoria y las controversias que continúan atravesando su interpretación.

Esta condición de contemporaneidad vuelve especialmente compleja su enseñanza. El pasado reciente no se presenta como un asunto clausurado ni separado de la experiencia social: sus efectos aparecen en las memorias familiares, en los testimonios, en los sitios de memoria, en las políticas públicas y en las discusiones del presente. Por ello, enseñar Historia Reciente implica trabajar con interpretaciones históricas fundamentadas, reconocer la pluralidad de experiencias y analizar las disputas por los sentidos del pasado, sin confundir pluralidad interpretativa con relativización de los hechos documentados ni de los crímenes cometidos por el terrorismo de Estado.

La memoria colectiva no es un depósito estable de recuerdos compartidos, sino que se trata de una construcción social e histórica, atravesada por procesos de transmisión, selección, silenciamiento y resignificación. Halbwachs (1968) permite reconocer que los recuerdos se organizan en marcos sociales, mientras que Jelin (2002) analiza las luchas por la memoria como procesos en los cuales los diferentes actores disputan qué se recuerda, cómo se interpreta y qué lugar ocupa ese pasado en el presente. La memoria, por tanto, es plural y conflictiva: se configura en relaciones sociales concretas y no se transmite de manera automática entre generaciones.

En el ámbito educativo, estas discusiones obligan a interrogar tanto los contenidos como las formas de enseñanza. La escuela participa en la transmisión cultural y en la construcción de referencias para la vida democrática, pero no constituye un espacio neutral respecto de los sentidos del pasado. Las propuestas de enseñanza pueden abrir oportunidades para investigar, contrastar fuentes y construir explicaciones, o bien reducir los procesos históricos a secuencias de datos y conmemoraciones. La relación entre historia y memoria requiere, en consecuencia, un trabajo pedagógico que permita distinguir preguntas y modos de producción de conocimiento, a la vez que examine sus vínculos.

Desde la perspectiva didáctica, el contenido no se separa de las formas en que se enseña. Litwin (1997) advierte que las configuraciones didácticas expresan decisiones y relaciones complejas entre conocimiento, enseñanza y aprendizaje. En consonancia, la formación inicial no puede limitarse a recomendar estrategias generales ni a promover sensibilidad frente a una temática: necesita favorecer la apropiación de conocimientos históricos y de herramientas para construir situaciones de enseñanza adecuadas a los sujetos y al nivel educativo.

La formación docente se produce, entonces, mediante la articulación de experiencias institucionales, trayectorias escolares previas, prácticas de enseñanza y saberes disciplinares. Las futuras docentes llegan al profesorado con imágenes sobre qué significa enseñar, construidas a lo largo de su escolaridad; la formación inicial puede confirmarlas, tensionarlas o transformarlas. En este sentido, los relatos estudiantiles permiten observar no solo qué contenidos recuerdan, sino cómo interpretan las relaciones pedagógicas, las formas de participación y las experiencias que consideran significativas para su identidad profesional.

En el caso de la Historia Reciente, la formación debe ofrecer condiciones para que las estudiantes comprendan procesos históricos complejos y, al mismo tiempo, puedan construir propuestas de enseñanza que no eludan los conflictos por considerarlos difíciles o sensibles. La responsabilidad ética de enseñar estos contenidos no sustituye la formación

historiográfica; por el contrario, vuelve más necesaria la construcción de marcos conceptuales sólidos, criterios de selección de fuentes y herramientas didácticas que permitan abordar el pasado reciente con rigor y responsabilidad.

Antecedentes y problema de investigación

Los antecedentes recuperados por el proyecto permiten reconocer un crecimiento de la investigación educativa sobre formación docente y un interés sostenido por la enseñanza de la Historia Reciente y la memoria colectiva. Sin embargo, las indagaciones centradas específicamente en las experiencias de estudiantes del Profesorado de Educación Primaria continúan siendo menos frecuentes que aquellas enfocadas en políticas curriculares, instituciones o perspectivas de docentes formadores. Los trabajos de Cappellacci (2013), Molinari y Ruiz (2023), Riestra (2020) y las producciones surgidas del proyecto de investigación[1], constituyen referencias para situar esta preocupación.

La vacancia no debe interpretarse como ausencia de estudios sobre dictadura, memoria o enseñanza de la historia, se refiere de manera más acotada, a la necesidad de comprender cómo las estudiantes[2] se apropian de estas problemáticas durante su formación inicial, qué experiencias reconocen como relevantes y qué aspectos consideran insuficientemente desarrollados. Las percepciones estudiantiles no permiten, por sí solas, establecer cómo se distribuyen efectivamente los contenidos en todos los espacios curriculares; pero sí permiten identificar interrogantes sobre el currículo vivido y sobre las articulaciones que las propias participantes reconocen entre formación pedagógica, conocimientos históricos y enseñanza.

Un primer acercamiento a estas preguntas surgió de las encuestas administradas en el ISFD. De las/los estudiantes consultadas/os, el 71,6 % recordó haber participado durante su trayectoria en alguna actividad vinculada con la Historia Reciente, la memoria colectiva o la última dictadura militar. Sin embargo, el 65,3 % manifestó no sentirse formada/o para enseñar esos contenidos. En las respuestas abiertas aparecieron cuatro núcleos recurrentes: la percepción de que el instituto no las/os había formado suficientemente para enseñar estas temáticas; la necesidad de profundizar conocimientos; la falta de herramientas didácticas, especialmente para trabajar con niñas y niños pequeños; y la preocupación por las repercusiones que estos contenidos pueden generar por su carácter controversial.

La coexistencia entre el recuerdo de actividades y la percepción de una preparación insuficiente constituyó el punto de partida para profundizar el estudio. El problema no consistía simplemente en determinar si se habían realizado propuestas institucionales, sino en comprender qué sentidos les atribuían las estudiantes y por qué esas experiencias no siempre se traducían en una sensación de seguridad para enseñar. De allí la decisión de articular la información de las encuestas con instancias de intercambio grupal que permitieran contextualizar, matizar y profundizar los resultados iniciales.

[1] Proyecto de Investigación "Historia Reciente y construcción de la memoria colectiva en la formación de grado de Profesoras/es de Educación Primaria. El caso del conurbano bonaerense". Radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Disposición CDDE Nº067/20, N°027/24 y N°163/25.

[2] Nos referimos a *"las estudiantes"* a raíz de que, en las encuestas sólo aparece un estudiante de sexo masculino y, tanto en la entrevista grupal como en el grupo focal, son todas estudiantes femeninas las que se presentaron a dichas instancias. Esto es un indicativo de la feminización del trabajo docente en el Nivel Primario.

Perspectiva metodológica

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo e interpretativo, con una orientación colaborativa. El proyecto más amplio aborda dos institutos del Conurbano Bonaerense; este artículo se concentra en uno de los casos, el cual hemos identificado como ISFD. El propósito no es generalizar estadísticamente los resultados a todos los profesorados, sino comprender sentidos construidos en una institución concreta y formular interrogantes que puedan orientar otros estudios. Un dato relevante, derivado del análisis colaborativo del equipo de investigación, es que en este ISFD existe una tradición institucional comprometida con la perspectiva de Derechos Humanos y la divulgación de la Historia reciente y la construcción de memoria colectiva sobre el periodo que abordamos.

En este artículo, el corpus empírico está integrado por 95 encuestas administradas a estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Primaria durante los ciclos lectivos 2022, 2023 y 2024; un grupo focal realizado en 2024; y una entrevista grupal realizada en 2025. Las encuestas permitieron identificar tendencias iniciales y núcleos de sentido, mientras que las instancias grupales posibilitaron profundizar las experiencias, recuperar ejemplos y explorar tensiones entre las valoraciones generales de la formación y las apreciaciones específicas sobre Historia Reciente y memoria colectiva.

La convocatoria para las instancias grupales presentó dificultades, ya que de 58 estudiantes que habían facilitado sus datos de contacto (cohortes 2023 y 2024) solo participaron seis. Entre las razones que limitaron la asistencia aparecieron el trabajo remunerado, la preparación de exámenes finales, las responsabilidades familiares, los problemas con los datos de contacto, la falta de interés y las dificultades para asistir presencialmente. Este dato requiere cautela: no permite establecer una explicación única de la baja participación, pero hace visible las condiciones materiales y temporales que atraviesan las posibilidades de involucramiento de las estudiantes en investigaciones educativas.

Las entrevistas se realizaron fuera del ISFD para favorecer la libre expresión de las participantes acerca de sus experiencias formativas. Estas fueron desgrabadas y revisadas mediante escucha humana, preservándose el anonimato tanto de las participantes como de la institución. En el análisis se utilizan identificadores como “Estudiante 01”, “Estudiante 02”, etcétera. Las citas incluidas se seleccionaron por su relevancia para ilustrar los sentidos construidos por las participantes; no se las considera representativas de todas las estudiantes ni se las separa del contexto interpretativo en el que fueron producidas.

El análisis se organizó a partir de una lectura comparativa de las dos instancias grupales, en diálogo con las respuestas de las encuestas y con el marco conceptual. Se construyeron tres dimensiones: a) formación recibida en el profesorado en términos generales; b) formación específica en Historia Reciente y memoria colectiva; y c) concepciones sobre cómo enseñar estos contenidos en el Nivel Primario. La lógica de análisis fue inductiva y comparativa, orientada a reconocer recurrencias, tensiones, diferencias y ausencias en los discursos (Glaser & Strauss, 1967).

El diseño presenta límites que deben explicitarse: se trata de un caso institucional y de un corpus cualitativo reducido en las instancias grupales. Las voces recuperadas permiten profundizar sentidos, pero no describir la totalidad de las experiencias estudiantiles ni evaluar de manera exhaustiva el conjunto de las propuestas curriculares. Los resultados se interpretan, por tanto, en el marco del recorte realizado y como una contribución situada al análisis de la formación docente.

Una valoración positiva de la formación docente

En términos generales las estudiantes expresan una valoración positiva de la formación recibida en el ISFD. En sus relatos, el profesorado aparece como una experiencia que excede la adquisición de contenidos curriculares e involucra dimensiones intelectuales, emocionales, corporales y ético-políticas. Una participante sostiene que "*la formación no se cierra solo en el Diseño Curricular de Primaria, sino que abarca un poco más (…) no es solo intelectual"* (Estudiante 02, grupo focal, 2024). Otra asegura que en la formación *"ponemos el cuerpo, (…) la salud mental, (…) las emociones, todo se pone en juego*" (Estudiante 01, grupo focal, 2024).

Estas expresiones sugieren que ellas reconocen el carácter integral de la formación docente. No la describen únicamente como preparación técnica para desempeñar tareas, sino como un proceso que transforma sus modos de mirar la enseñanza y comprender su futura responsabilidad profesional. En particular, destacan la posibilidad de revisar modelos pedagógicos construidos durante sus propias trayectorias escolares. Una recuerda que el profesorado la ayudó a "*cambiar la mirada sobre cómo se enseña (…) fuera del modelo tradicional en el que aprendí*" (Estudiante 03, grupo focal, 2024). Otra relata que tuvo que "*sacar*[se] *todo ese esquema de cómo se enseña (…) y tuv*[o] *que hacer*[se] *de nuevo a la hora de enseñar*" (Estudiante 01, entrevista grupal, 2025). La revisión de las biografías escolares aparece como una dimensión relevante del proceso formativo. Estas identifican una diferencia entre las prácticas de enseñanza que experimentaron como alumnas y las propuestas participativas que conocieron durante el profesorado. En sus apreciaciones, las metodologías centradas en la participación, el trabajo colectivo y la reflexión sobre las prácticas favorecen la construcción de nuevas concepciones acerca de cómo aprenden niñas y niños.

Las experiencias más valoradas son los Talleres Integradores Interdisciplinarios (TAIN), las actividades que articulan distintas áreas y las salidas educativas. Las participantes recuerdan propuestas en las que el aprendizaje se produjo a través de la experiencia y no solo mediante explicaciones verbales. Asimismo, reconocen el valor de las relaciones pedagógicas más horizontales y del acompañamiento docente, que contribuyeron a construir espacios de aprendizaje que consideran más amables y participativos. Esta valoración no supone que desconozcan las tensiones entre el instituto y las escuelas en las que realizan prácticas o comienzan a trabajar, por el contrario, señalan que al incorporarse en estas se encuentran con rutinas y formas de enseñanza que difieren de las propuestas aprendidas en el profesorado. Una participante observa que "*la escuela es totalmente distinta a lo que podemos leer en un libro*" (Estudiante 01, grupo focal, 2024). Otra describe que implementar propuestas diferentes puede generar "*un resquemor*" entre docentes con más antigüedad (Estudiante 01, entrevista grupal, 2025).

Estas tensiones permiten advertir que las experiencias formativas son interpretadas en relación con escenarios laborales concretos y que las estudiantes valoran las herramientas recibidas, reconociendo que su puesta en práctica requiere negociar con culturas institucionales, rutinas y condiciones de trabajo. En consecuencia, la formación inicial es concebida como una base importante, aunque no como un proceso cerrado. La necesidad de seguir estudiando y preparándose aparece como parte constitutiva del oficio docente.

La valoración positiva de la formación general es relevante para interpretar los resultados específicos sobre Historia Reciente, ya que las inseguridades que expresan respecto de estos

contenidos no equivalen a una descalificación global del profesorado. Más bien, puede afirmarse que estas percepciones se manifiestan dentro de una experiencia formativa que consideran significativa y les permitió construir criterios pedagógicos que desean recuperar en su práctica profesional.

Entre las experiencias significativas y la insuficiencia historiográfica

Cuando las participantes se refieren específicamente a la Historia Reciente y la memoria colectiva, la valoración general positiva se matiza. Reconocen el desarrollo de talleres, muestras, actividades y propuestas institucionales vinculadas con estas temáticas, pero consideran que estas no siempre alcanzaron para construir conocimientos históricos sistemáticos ni para sentirse seguras al enseñar. Una estudiante señala que "*se hicieron muchas cosas buenas en el instituto, de traer* [la Historia Reciente y la memoria colectiva] *con los talleres y con las muestras, pero estaría bueno* (…) *algo que se enfoque bien en enseñar cómo enseñar la historia*" (Estudiante 01, grupo focal, 2024).

Las estudiantes identifican una diferencia concreta entre participar de actividades que sensibilizan y permiten aproximarse al pasado reciente y, por otro lado, contar con una formación específica que articule el conocimiento histórico con su enseñanza. Los dispositivos institucionales son recordados como experiencias movilizadoras, pero no necesariamente como espacios que garanticen la apropiación de categorías historiográficas, debates interpretativos y herramientas didácticas para el Nivel Primario.

Por esta razón, en los relatos aparece la búsqueda autónoma de información. Algunas explican que, ante la percepción de una preparación insuficiente, recurrieron a documentales, materiales diversos, espacios de memoria y fuentes que encontraron por iniciativa propia. Una afirma: "*Yo fui y soy muy autodidacta con esta historia reciente. A mí me dicen salió un documental y ya lo estoy mirando* (…) *Pero estaría muy bueno que eso esté centrado en el instituto*" (Estudiante 01, grupo focal, 2024). El testimonio no expresa rechazo a las actividades institucionales; pone de relieve, más bien, que las estudiantes desean que el abordaje forme parte de una propuesta de formación más sistemática. Inclusive, esta necesidad se puede relacionar con las dificultades que algunas participantes manifestaron al emplear categorías analíticas propias del campo de la Historia Reciente.

En el marco de este estudio, la expresión "*vacío teórico-historiográfico*" no refiere a la inexistencia de investigaciones sobre la dictadura, la memoria colectiva o su enseñanza alude, más bien, a la percepción de estas estudiantes de que no siempre cuentan con marcos conceptuales suficientemente sistematizados y apropiados para interpretar los procesos históricos y construir decisiones de enseñanza fundamentadas.

La distinción es importante porque evita reducir el problema a una falta de actividades o de interés institucional. Los testimonios indican que existen experiencias y propuestas, pero plantean preguntas acerca de cómo se articulan con los contenidos históricos y con la reflexión didáctica. Una salida educativa o un encuentro con testimonios puede tener una gran potencia formativa, pero su alcance depende del trabajo previo y posterior: la contextualización histórica, el análisis de fuentes, la formulación de problemas y la construcción de explicaciones.

Las estudiantes reconocen que la enseñanza de estos temas puede suscitar controversias en las escuelas y la comunidad. Esa preocupación se combina con la percepción de que no disponen de conocimientos suficientes para sostener las decisiones pedagógicas ante posibles cuestionamientos. En consecuencia, esta inseguridad no debe interpretarse como

una dificultad individual o falta de compromiso, sino como un indicio de que las futuras docentes necesitan instancias formativas que permitan estudiar los debates historiográficos y ensayar modos de abordarlos didácticamente.

En este punto, emerge una tensión entre dos dimensiones: por un lado, reconocen herramientas pedagógicas generales para planificar propuestas, promover la participación y acompañar los aprendizajes; por otro, advierten que la enseñanza de Historia Reciente exige conocimientos disciplinares específicos. Saber diseñar una actividad no garantiza, por sí mismo, poder seleccionar fuentes pertinentes, contextualizar procesos, reconocer controversias historiográficas o responder a preguntas inesperadas de niñas y niños.

En este sentido, los hallazgos sugieren que las actividades institucionales pueden constituir puntos de entrada relevantes para la construcción de interés y sensibilidad histórica, pero requieren una articulación más explícita con los espacios curriculares responsables de la formación disciplinar y didáctica. La demanda de las estudiantes no se limita a hacer más actividades: apunta a construir una secuencia formativa en la que las experiencias, los conceptos históricos y las decisiones de enseñanza se refuercen mutuamente.

Cómo enseñar Historia Reciente en la escuela primaria

Al reflexionar sobre la enseñanza de la Historia Reciente y la memoria colectiva, las participantes sostienen que estos contenidos deben abordarse mediante propuestas participativas, problematizadoras y vinculadas con experiencias que permitan interrogar el pasado desde el presente. En sus discursos, enseñar no equivale a transmitir una versión cerrada de los acontecimientos sino a generar condiciones para que niñas y niños formulen preguntas, construyan significados y comprendan críticamente el mundo social.

En este sentido, destacan el valor de diversas fuentes y lenguajes. Los testimonios, documentales y sitios de memoria acercan a dimensiones del pasado que trascienden una narración abstracta. Sin embargo, su potencial didáctico depende de su incorporación a la enseñanza, los materiales no sustituyen la explicación histórica ni la contextualización, sino que permiten formular preguntas, analizar perspectivas y construir interpretaciones.

Las experiencias en sitios de memoria ocupan un lugar relevante en los relatos. Las participantes las describen como oportunidades para reconocer marcas materiales del pasado y comprender que los procesos históricos mantienen vínculos con los espacios y las comunidades del presente. En términos pedagógicos, estas experiencias pueden contribuir a poner en relación escalas temporales, testimonios y registros materiales. Al mismo tiempo, requieren preparación y acompañamiento para que la visita no se reduzca a una experiencia emotiva sin elaboración conceptual.

La dimensión afectiva aparece de manera explícita. Las estudiantes consideran que la Historia Reciente es un tema complejo y sensible, reconociendo que su abordaje puede generar conflictos. Una de ellas plantea que, cuando una temática se percibe como conflictiva, existe la posibilidad de evitarla: "*como trae conflicto* (…) *hay gente que piensa de una manera, hay gente que piensa de otra, para no entrar en esa y como uno no sabe mucho* (…) *decís, no me meto en esto*" (Estudiante 02, grupo focal, 2024). Este fragmento vincula el temor al conflicto con la percepción de no contar con suficiente formación historiográfica sistemática para sostener el abordaje. Esta relación es central para comprender el problema. Si la controversia se experimenta como un riesgo que debe evitarse, la enseñanza puede quedar desplazada por contenidos percibidos como menos conflictivos. La formación inicial necesita, por ello, ofrecer herramientas para reconocer las dimensiones controvertidas del

pasado reciente y trabajar con ellas de manera fundamentada. No se trata de eliminar las diferencias ni de presentar todas las interpretaciones como equivalentes, sino de construir criterios para distinguir entre debate historiográfico, memoria social y negación o relativización de hechos documentados.

A su vez, consideran que estos contenidos deben abordarse con sensibilidad hacia las edades y experiencias de las infancias. Esa preocupación no supone necesariamente postergar el tema sino pensar mediaciones didácticas adecuadas, seleccionar fuentes y preguntas pertinentes y construir ambientes que permitan el intercambio sin banalizar el sufrimiento ni reducir el pasado a una lección moral. La enseñanza de la Historia Reciente requiere combinar rigurosidad histórica, responsabilidad ética y decisiones pedagógicas situadas.

Finalmente, en los relatos aparece una comprensión de la enseñanza como responsabilidad ciudadana. Una participante afirma que hablar sobre la dictadura es un "*compromiso personal*" y que, ante posibles objeciones, considera importante trabajar estas cuestiones con sus futuros estudiantes (Estudiante 03, grupo focal, 2024). Esta afirmación permite reconocer que no interpretan las dificultades formativas como una razón para eludir la enseñanza sino, por el contrario, que atribuyen al tema una importancia que implica intensificar la demanda de preparación.

La tensión que atraviesa esta dimensión puede sintetizarse así: las futuras docentes consideran necesario enseñar Historia Reciente, reconocen su relevancia para la comprensión crítica de la sociedad y valoran los recursos pedagógicos que conocieron durante su formación; al mismo tiempo, expresan dudas sobre sus conocimientos históricos y sobre cómo afrontar posibles controversias. Esta combinación no debe leerse como contradicción, sino como indicio de una responsabilidad profesional que requiere sostén curricular, conceptual y didáctico.

Discusión: articular formación disciplinar, didáctica y experiencias institucionales

El análisis permite reconocer tres resultados relacionados. En primer lugar, las estudiantes valoran positivamente su formación docente general y destacan experiencias que contribuyeron a revisar sus biografías escolares y a construir concepciones pedagógicas participativas. En segundo lugar, esa valoración se matiza cuando evalúan su preparación específica para enseñar Historia Reciente y memoria colectiva: reconocen propuestas institucionales significativas, pero identifican una apropiación insuficientemente sistemática de conocimientos históricos. En tercer lugar, sostienen que enseñar estos contenidos constituye una responsabilidad ética y ciudadana, aun cuando reconocen temores e incertidumbres respecto de su tratamiento en el aula.

La principal tensión no se ubica, entonces, entre interés y desinterés, ni entre una institución que aborda el tema y otra que lo omite. Se encuentra en la articulación entre experiencias que sensibilizan, saberes disciplinares que permiten comprender procesos históricos y herramientas didácticas que hacen posible construir situaciones de enseñanza adecuadas al Nivel Primario. Si bien los datos disponibles no permiten establecer de manera exhaustiva cómo se distribuyen los contenidos en cada espacio curricular; sí muestran que las estudiantes perciben una distancia entre las actividades que recuerdan y la seguridad conceptual que consideran necesaria para enseñar.

Esta distancia invita a interrogar la articulación entre los campos de formación. En los relatos, las propuestas vinculadas con Historia Reciente parecen reconocerse especialmente

en asignaturas del Campo de la Fundamentación y en actividades institucionales, mientras que la presencia sistemática de estos contenidos en los espacios de Saberes a Enseñar y, en particular, en la Didáctica de las Ciencias Sociales aparece menos visible para las participantes. Esta observación debe tratarse como una hipótesis interpretativa derivada de sus percepciones, no como una conclusión definitiva sobre la organización curricular del instituto.

La pregunta por el lugar de la Didáctica de las Ciencias Sociales resulta especialmente relevante. La formación didáctica no puede suplir el conocimiento histórico, del mismo modo que la formación disciplinar no determina automáticamente cómo enseñar. La selección de contenidos, el diseño de problemas, el uso de fuentes y la anticipación de preguntas infantiles requieren decisiones que articulen ambos saberes. Si la formación se organiza de manera fragmentada, las estudiantes pueden contar con estrategias generales de enseñanza sin disponer de marcos historiográficos suficientemente sólidos para aplicarlas a un objeto complejo y controvertido.

Las experiencias institucionales —TAIN, muestras y visitas— no pierden valor por esta razón. Al contrario, el reconocimiento que reciben en los relatos muestra su potencial para generar interés, construir preguntas y favorecer aprendizajes significativos. El desafío consiste en integrarlas en una secuencia que incluya preparación conceptual, trabajo con fuentes, reflexión didáctica y análisis posterior. En lugar de oponer experiencias y contenidos, se trata de reconocer que su articulación puede fortalecer ambas dimensiones.

El estudio permite advertir que las condiciones de las trayectorias estudiantiles inciden en la posibilidad de producir conocimiento sobre la formación docente. La dificultad para convocar participantes después de la residencia y en el tramo final de la carrera estuvo asociada, en varios casos, a la superposición entre empleo, cursada, exámenes y responsabilidades familiares. Esta constatación no autoriza a generalizar sobre todas las estudiantes, pero invita a considerar que la participación en investigaciones requiere tiempos y condiciones que no siempre están disponibles. Las modalidades virtuales, las entrevistas breves o la incorporación de instancias de intercambio durante el mismo año de cursada podrían explorarse en futuras investigaciones, atendiendo a criterios éticos y a las posibilidades concretas de cada contexto.

Por último, la escala del caso exige prudencia. Seis participantes en las instancias grupales no representan al conjunto del estudiantado del ISFD ni a los profesorados de la provincia. El aporte del análisis reside en la profundidad con que permite examinar determinadas tensiones y en su capacidad para formular preguntas. La comparación con otros casos, el análisis de proyectos de cátedra y diseños curriculares, y la incorporación de las perspectivas docentes podrían contribuir a comprender con mayor precisión cómo se configuran las oportunidades de formación en Historia Reciente y memoria colectiva.

Conclusiones

En el marco del recorte, este estudio permite comprender cómo estudiantes avanzadas del Profesorado de Educación Primaria de un ISFD interpretan la formación recibida para enseñar Historia Reciente y abordar la construcción de la memoria colectiva. Sus relatos expresan una valoración positiva del proceso formativo general, especialmente de las propuestas participativas, el trabajo colaborativo, los talleres y las experiencias institucionales que les permitieron revisar concepciones pedagógicas construidas durante su escolaridad.

Esa valoración no se traslada de manera lineal a la formación específica en Historia Reciente. Las participantes reconocen que el instituto desarrolló actividades relevantes y que esas experiencias despertaron interés y sensibilidad frente al pasado reciente. Sin embargo, manifiestan que no siempre cuentan con conocimientos historiográficos suficientemente sistematizados ni con herramientas didácticas específicas que les permitan enseñar estos contenidos con seguridad. La percepción de una formación incompleta se expresa, sobre todo, en la distancia entre saber organizar propuestas pedagógicas y disponer de marcos conceptuales para explicar procesos históricos complejos, trabajar con fuentes y afrontar controversias.

El estudio sugiere que la formación inicial necesita fortalecer la articulación entre las experiencias institucionales, la formación disciplinar y la didáctica de las Ciencias Sociales. No se trata de reemplazar las actividades que las estudiantes valoran, sino de integrarlas en itinerarios que permitan preparar, desarrollar y analizar las experiencias desde preguntas históricas explícitas. La visita a un sitio de memoria, el trabajo con testimonios o el análisis de un documental adquieren mayor potencia cuando se articulan con contextualización, categorías analíticas, contraste de fuentes y reflexión acerca de las decisiones de enseñanza.

Las estudiantes consideran que enseñar Historia Reciente constituye una responsabilidad ética y ciudadana que no debe eludirse por su carácter sensible o controvertido. Esta posición vuelve especialmente significativa la necesidad de acompañar el compromiso con una formación rigurosa. La responsabilidad de enseñar no puede descansar exclusivamente en el esfuerzo autodidacta ni en la convicción personal de cada futura docente; requiere condiciones curriculares e institucionales que permitan construir saberes históricos y criterios didácticos sólidos.

Asimismo, las dificultades de convocatoria y participación permiten reconocer que las trayectorias formativas y laborales inciden en la producción de conocimiento sobre el estudiantado. La superposición entre trabajo, estudio y responsabilidades familiares plantea desafíos metodológicos que conviene considerar al diseñar futuras investigaciones. Incluir la perspectiva estudiantil requiere no solo reconocer su valor epistemológico sino construir condiciones reales para que esas voces puedan ser escuchadas.

Estos resultados deben interpretarse considerando el carácter situado del caso y el número acotado de participantes en las instancias grupales. No permiten establecer conclusiones generales sobre todos los ISFD ni evaluar de manera exhaustiva la organización curricular del instituto. No obstante, sí ofrecen elementos para profundizar nuevas líneas de indagación: analizar la presencia de la Historia Reciente en los distintos campos de formación; estudiar cómo se articulan los saberes históricos con las propuestas de Didáctica de las Ciencias Sociales; comparar experiencias institucionales en diferentes casos; y explorar qué herramientas requieren las futuras maestras para abordar estos contenidos en el Nivel Primario.

En síntesis, las voces recuperadas muestran que una formación docente valorada como transformadora puede coexistir con una demanda específica de mayor profundidad historiográfica y didáctica. Reconocer esa tensión permite desplazar el problema de la supuesta insuficiencia individual de las estudiantes hacia las condiciones curriculares y formativas que hacen posible enseñar el pasado reciente con conocimiento, sensibilidad y compromiso democrático.

Referencias

Carretero, M. (2007). Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Paidós.

Cappellacci, I. (2013). Los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia Reciente y las memorias en conflicto de la última dictadura militar. En Instituto Nacional de Formación Docente, La investigación en la formación docente: Selección de informes de la convocatoria de proyectos de investigación 2008 (pp. 76–92). Ministerio de Educación de la Nación.

Franco, M. (2020a). Consideraciones sobre política e historiografía: En la cresta de la ola. Debates y definiciones en torno a la historia del tiempo presente. En M. Franco (Comp.), La historia reciente en Argentina. Debates, perspectivas y desafíos para un campo en construcción (pp. 373–394). Paidós.

Franco, M., & Levin, F. (Comps.). (2007). Historia reciente: Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Paidós.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine Publishing Company.

Halbwachs, M. (1968). Memoria colectiva y memoria histórica. En La mémoire collective. Presses Universitaires de France.

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós.

Molinari, A., & Ruiz, G. R. (2023). La formación docente inicial para el nivel primario argentino: Federalismo y autonomías. Praxis Educativa, 27(3), 1–16. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270314

Siede, I. (2010). Ciencias Sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza. Aique.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.