

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de historia en la actualidad.

Andrade, Gisela (UBA) y Finocchio, Silvia (UBA / FLACSO / UNLP).

Cita:

Andrade, Gisela (UBA) y Finocchio, Silvia (UBA / FLACSO / UNLP). (2007). *Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de historia en la actualidad. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/253>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**XI° JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA
Tucumán, 19 al 21 de Septiembre de 2007**

Título: Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de historia en la actualidad

Mesa Temática Abierta Nro 33: LA HISTORIA ENSEÑADA: debates y desafíos en diferentes contextos.

Universidad, Facultad y Dependencia:

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Historia.

Autor/res-as:

Autoras:

Prof. Gisela Andrade. Historiadora. Docente UBA. - CEPA (GCBA).

San Blas 1859. Ciudad de Buenos Aires (1416) Tel: 011-4582-3792

giselafrade@yahoo.com.ar

Prof. Silvia Finocchio. Historiadora. Docente - Investigador UBA/FLACSO/UNLP.

Ayacucho 551. Ciudad de Buenos Aires (1026) Tel: 011- 5238- 9425.

silfino@flacso.org.ar

Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de historia en la actualidad

Gisela Andrade (UBA) - Silvia Finocchio (UBA)

Introducción

El objetivo de la ponencia es presentar algunas reflexiones fruto del trabajo realizado en los últimos tres años por la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia de la Facultad de Filosofía y Letras - UBA.

Partimos de la idea bastante extendida de que el recorrido académico propuesto por la carrera y el lugar que allí se le otorga a la enseñanza de la historia, confluyen en la construcción de una mirada desprestigiada sobre la tarea docente. Sin embargo, las diversas producciones de nuestros alumnos —ensayos, propuestas didácticas y relatos de sus prácticas—, las entrevistas a egresados y los informes de cátedra, nos han permitido identificar algunos cambios en la percepción que los futuros egresados tienen sobre el oficio docente luego de experimentar sus prácticas.

Creemos que este nuevo posicionamiento respecto de la tarea de enseñar parte de un diálogo permanente entre la práctica y los aportes teóricos de diversas disciplinas (y no sólo la didáctica) a los problemas de la enseñanza, generando un espacio de reflexión que permite encontrar algunas respuestas sobre los sentidos de la transmisión de la historia en la actualidad. Desandar cómo se construye una mirada más rica sobre la tarea del docente de historia es el propósito de esta ponencia.

Para ello, en el primer apartado presentamos una serie de reflexiones que se desprenden de la información que ofrece oficialmente la carrera y de los programas del conjunto de las materias dictadas durante el ciclo lectivo 2006. En el segundo presentamos los criterios que orientan la propuesta de formación que ofrecemos a los futuros profesores de historia como opción para asumir la enseñanza. En el tercero nos hacemos eco de la experiencia de nuestros alumnos y su deseo de enseñar.

1-La enseñanza como algo marginal

El diagnóstico que hemos realizado en estos años durante el dictado de nuestra materia da cuenta de una visión desprestigiada sobre la tarea docente entre los alumnos de la carrera de historia. Buscando entender el por qué de este parecer decidimos revisar la propuesta general de la carrera y, específicamente, la estructura de formación para los futuros profesores de historia, egresados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En este análisis intentamos identificar en qué aspectos se logra construir y/o contribuir a dicha mirada.

Lejos de proponernos criticar la tarea de colegas o señalar errores y aciertos de otras materias, intentamos revisar la propuesta en su conjunto de la carrera para instalar algunas preguntas que nos permitieran volver la mirada a la formación de nuestros graduados como profesores. Para ello nos remitimos a la información brindada en la web de la UBA así como a los programas de las diferentes materias.

En relación con la web de la UBA, ya desde la presentación del programa de la carrera de Historia se muestran signos sobre el lugar que se le otorga a la formación docente. En principio, los objetivos y contenidos generales se presentan sólo bajo el título de Licenciatura en Historia, para luego explicitar las materias específicas correspondientes al profesorado. A pesar de ello, la finalidad otorgada a esta formación es que los graduados "*sean capaces tanto de transmitir como de producir conocimientos en la materia*"¹. También se hace referencia a los posibles ámbitos de inserción laboral que tienen los egresados de esta carrera entre los cuales la docencia se presenta como la primera instancia.

Nuestro análisis de los programas remitió a los treinta y tres presentados para el ciclo lectivo 2006. Consideramos a estos programas herramientas de comunicación en las que se plasman los objetivos, expectativas y contenidos que cada una de las cátedras busca llevar adelante durante el dictado de la materia, enmarcándose cada una de ellas en el recorrido de la formación profesional de los alumnos. Sabemos que la propuesta de un programa no lo dice todo, existe una distancia importante entre lo que se propone y lo que acontece en el aula. A pesar de ello, estos programas brindan una valiosa información sobre cómo se piensa la formación de los alumnos como futuros profesores de historia.

¹ Programa de la carrera de Historia, página 1- www.uba.ar

En el recorrido por los programas nos interesaron algunos aspectos que consideramos centrales hoy en la formación docente y que si bien son contemplados en el desarrollo de la materia a nuestro cargo, entendemos como no privativos de las materias didácticas y, además, resultan de abordaje posible en distintos momentos de la formación. Esas cuestiones son: a) los propósitos de la formación como docentes; b) las propuestas de lectura y escritura; c) las discusiones y análisis teóricos, metodológicos e historiográficos; d) las propuestas de reflexión sobre el sentido de la historia hoy.

Al pensar en la tarea de quienes transmiten la cultura a niños y jóvenes —no como mera traducción del conocimiento o la escritura académicos sino como traspaso de los adultos a las nuevas generaciones— vino a nosotros la importancia del papel del docente como mediador, en palabras de Michèle Petit ².

Según Petit, el mediador es una persona que abre espacios donde el deseo de hacer y cierta libertad tienen un lugar, donde no todo se reduce a necesidades y expectativas que son, por cierto, cosas bastante diferentes al deseo de hacer algo. Desde esta perspectiva, la transmisión de los contenidos de la cultura hace sentido si se dejan trabajar por las inquietudes, permitiendo a los iniciados construir pasarelas, metáforas, que den cuenta de hallazgos, relatos, frases, proverbios, que hablen, den sentido a la vida y permitan aprender y crecer al mismo tiempo. Los iniciadores o mediadores que pudieron revisar la propia relación con la historia, probablemente sean los que mejor puedan alcanzar el anhelado encuentro entre el iniciador y el iniciado. En este sentido, revisar la propia relación con la historia implica trabajar sobre sí mismos y correrse del lugar de cruzados ahuyentadores o de infames demagogos en el que a veces se sitúan algunos discursos sobre la docencia.

¿Qué consideraciones se hacen en los programas con respecto a los sentidos de asumir la docencia y transmitir los contenidos de la historia en el espacio escolar? Con respecto a los objetivos, prácticamente está ausente en los programas de las materias una intencionalidad explícita sobre la formación como docentes, figurando sólo en dos de las propuestas referencias a este aspecto. En Historia de Oriente “B” se presenta como uno de sus objetivos: “*Contribuir a la formación de docentes-investigadores*”³.

² Petit, Michèle: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, FCE. 1999.

³ Murphy :Programa de *HISTORIA ANTIGUA I (Oriente) - Cátedra “B”*, , Depto de Historia F. F y L , UBA, 2006, página 1.

Con mayor profundidad se aborda esta problemática en Historia de España, ya que en este programa se contempla en varias oportunidades tanto la formación del docente como la del investigador y se avanza proponiendo distintas modalidades de trabajo y evaluación, como por ejemplo la elaboración de actividades didácticas y de recursos pedagógicos.⁴ Nuestros supuestos sostenían el lugar marginal de la formación docente en los programas de las diferentes materias de la carrera y esto fue comprobado.

Sin embargo, nos encontramos también que la formación como investigador tampoco se desarrolla de manera explícita, siendo menos de un tercio los programas que la distinguen.⁵ Más allá de la docencia y de la investigación, fueron también muy pocos los casos en los que se pudieron identificar referencias a otros ámbitos laborales o a espacios de desarrollo profesional.⁶

En el mundo actual, leer y escribir se han convertido en una imperiosa necesidad, una práctica donde se resignifica el diálogo entre poder e inclusión. Hoy, las vías de la lectura y de la escritura se transforman pero no cambian su carácter privilegiado. Emilia Ferreiro se refiere a nuestros tiempos como “*antesala de una gran revolución en la tecnología de la producción de textos y de sus modos de presentación*”⁷.

La preparación para la enseñanza de la lectura y la escritura constituye uno de los ejes de nuestra propuesta y por ello pusimos especial atención en estas prácticas, pues entendemos que comprometen la transmisión de los contenidos de historia. En relación con este punto, ¿qué proponen los diferentes programas? En general son muy pocos en los que se reconoce a la lectura y la escritura como una cuestión fundamental en la formación de docentes e investigadores. De los treinta y tres programas analizados, sólo en doce de estos se hace referencia a la lectura y, en general, aparece asociada a la crítica bibliográfica o al control de lectura de los textos propuestos por cada una de las materias. Por otra parte, en consonancia con la tradición historiográfica, la lectura de

⁴ Rodríguez Otero, M.: Programa de *HISTORIA de ESPAÑA*, Depto de Historia F. F y L , UBA, 2006, página 5.

⁵ Las materias que lo enuncian son: *HISTORIA ANTIGUA I “A” y “B”*; *HISTORIA ANTIGUA II*; *HISTORIA CONTEMPORANEA*; *HISTORIA DE AMÉRICA II*; *HISTORIA ARGENTINA I “A” y “B”*; *HISTORIA DE ESPAÑA “B”*; *DEMOGRAFÍA HISTÓRICA Y MÉTODOS CUANTITATIVOS*, *ELEMENTOS DE PREHISTORIA Y ARQUEOLOGÍA AMERICANA.*, Depto de Historia F. F y L , UBA, 2006.

⁶ Ver Forteza Programa de *HISTORIA de ESPAÑA A* , Depto de Historia F. F y L , UBA, 2006, página 2 y Zurutuza: Programa de *HISTORIA ANTIGUA II* , Depto de Historia F. F y L , UBA, 2006, página 9.

⁷ Ferreiro, Emilia: *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro.*, México, FCE, 1999.

fuentes suele traducirse en el análisis de documentos. Sin embargo, en los últimos tiempos ha adquirido relevancia también el tratamiento de fuentes iconográficas, fotográficas y orales así como el lenguaje audiovisual en los estudios históricos. En esta dirección, son escasos los programas que ponen el acento en la necesidad de preparar para la lectura de otros y diversos lenguajes.⁸ Son menos aún las materias en las que se presenta la escritura como una práctica importante, más allá de las diferentes instancias de evaluación como el parcial presencial o domiciliario. Sólo algunas materias realizan propuestas concretas para el fortalecimiento de la escritura como evaluaciones complementarias o alternativas. En el caso de Historia Contemporánea se agrega en la instancia de evaluación la posibilidad de elaboración de una reseña. También en Historia Argentina II se propone la elaboración de informes bibliográficos. En Historia Antigua II se plantea la realización de informes escritos, reseñas, papers, etc. Resulta interesante subrayar que en los casos en que se plantean alternativas de escrituras vinculadas a la actividad profesional, siempre aparecen ceñidas y limitadas al espacio de la promoción y evaluación de los alumnos y no como parte de los objetivos y/o contenidos a desarrollar a lo largo de la cursada⁹. Encontramos sólo dos programas en los que se hace referencia a la necesidad de la enseñanza de la lectura y la escritura como aspectos destacados y necesarios para la formación profesional. Se trata de Historia de España dictada por el Dr. Rodríguez Otero y Problemas de Historia Argentina a cargo del Dr. Pozzi, ambas materias optativas pertenecientes al ciclo de orientaciones de la carrera dictadas por el departamento de Historia. En el caso de Historia de España “B” se afirma que “...*el seguimiento pedagógico y didáctico que nos proponemos coincide con las necesidades de un alumno en transe de graduarse: la incorporación prevista de instancias de evaluación que vinculen la lectura y análisis historiográfico e historiográfico con la escritura profesional académica (reseñas, comentarios bibliográficos y monografías aptos para ser publicados) apuntala el esfuerzo que lleva a una tesis de licenciatura como instancia subsiguiente...*”¹⁰. En la propuesta del Dr. Pozzi se enuncia, dentro de los objetivos específicos, que los alumnos “...*adopten la capacidad y el hábito de realizar ejercicios de escritura de acuerdo con las formas de presentación, organización, formatos de citas, propias de las normas*

⁸ Es el caso de Antigua I; Medieval A; Contemporánea; España B; EEUU; Rusia; Problemas de la Historia argentina.

⁹ Ver Carlino, Paula: *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Bs. As. FCE, 2005. Se trata de un trabajo más general que reafirma y amplía lo aquí planteado.

¹⁰ Rodríguez Otero. , Op. Cit., página 2.

convencionales que rigen en una pesquisa histórica...”¹¹ También se propone una estructura de clase donde apunte a “...una lectura de los textos que favorezca la explicación y la interpretación de la historia Argentina”.¹²

Sostiene Agamben¹³ en sus consideraciones sobre historia e infancia que existe una experiencia inmediata en donde es posible hallar un nuevo fundamento de la idea de tiempo. Se trata de una experiencia a la que llama “patria original del hombre”. Ella es el placer. Agamben entiende a la historia como la liberación del tiempo. Aquel que a través del conocimiento logra liberarse del tiempo, pero no en el milenio sino ahora, es quien puede reconocer en la historia a su patria original.

¿Qué consideraciones sobre los modos de acercarse a la historia proponen los programas de las diferentes materias? En relación con los aspectos teóricos y metodológicos, la mayoría de los programas analizados contemplan las discusiones y el análisis de la bibliografía propuesta e identifican allí las posiciones historiográficas, pero dejan en un lugar marginal su profundización.¹⁴

Nietzsche en su tratado *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*¹⁵ plantea la relación de la historia con la existencia humana y retoma allí el papel que le cabe a la historia de los historiadores en la sociedad. Sostiene que la vida necesita a la historia, pero no como la necesitaría un tropel de puros pensadores, con fiebre histórica devorante, sino para entretejer la vida con hilos de sentido. Se requiere recordar y olvidar, aceptar lo histórico y lo ahistórico, para poder pensar y crecer desde el propio sentir, el imaginar, el crear y el actuar. La historia contribuyendo a re-poner lo que falta, al permitir hablar a voces que aguardan hacerlo, al hacer palpitar la vida, las ilusiones y los dolores de los demás puede habilitar una frontera impetuosa entre lectura y vida, “una interpretación intelectual y moral, un revivir”¹⁶, en tiempos en que “la nada” ronda entre diversas generaciones, pero sobre todo, entre las más jóvenes.

¹¹Pozzi: UBA, FFyL.: *PROBLEMAS DE HISTORIA ARGENTINA*, Depto de Historia., F.F.y L., UBA, página 1.

¹² Pozzi: Op.Cit., página 1.

¹³ Agamben, Gregorio. *Infancia e historia*, Bs As, Adriana Hidalgo, 2001.

¹⁴ Las materias que lo enuncian son: *HISTORIA ANTIGUA II* y *ELEMENTOS DE PREHISTORIA Y ARQUEOLOGÍA AMERICANA.*, Depto de Historia F. F y L., UBA, 2006.

¹⁵ Nietzsche, Friedrich *Sobre la utilidad y perjuicio de la historia para la vida*. Alción Editora, Córdoba. 1998.

¹⁶ Teran, Oscar: “*Tiempos de memoria*”, en *Punto de Vista*, N° 68. 2000.

La historia se ha depreciado en la escuela y un futuro profesor se encuentra frente a este problema. ¿Qué consideraciones ofrecen sobre los sentidos de la historia en las diferentes materias? La reflexión sobre los sentidos asociados a la historia figura sólo en la mitad de los programas, haciendo generalmente hincapié en la importancia del estudio de los contenidos allí abordados. Pero no podemos olvidar que el sentido de la historia para la formación de profesores se vincula con cuestiones culturales y sociales por las que atraviesa nuestra sociedad -como la fragmentación o la desigualdad entre otras- a las que se supone todo docente debe prestar atención desde la escuela. Sin embargo, estas problemáticas tampoco se enuncian en las propuestas de las materias de la carrera.

El papel de la docencia, el sentido de la historia, los marcos teóricos y metodológicos que permiten comprenderla así como los renovados significados de la lectura y la escritura en la era de Internet constituyen herramientas importantes para un futuro profesor. Volviendo a insistir en que los programas son apenas indicios y que las prácticas de enseñanza pueden ser mucho más ricas y valiosas de lo que ellos expresan, entendemos que el conjunto habla por su propio peso: la formación docente y cuestiones nodales asociadas a ella ocupan un lugar marginal en el recorrido académico propuesto por la carrera de Historia de nuestra Facultad.

2. La enseñanza como opción de formación

Enseñar a enseñar historia en relación con la pedagogía, la propia historia de la educación, el cine, la fotografía, la lectura, la escritura, las nuevas tecnologías, la política, la ética, la sensibilidad, el afecto y la propia subjetividad fue nuestra opción. Se trata de trazos que hablan de enseñar a mirar, a reconocer, a apasionar a las jóvenes generaciones para decirles que la docencia no es simplemente “un trabajo”, que no es sólo un trabajo a cambio de un salario, que no es cualquier trabajo, y que por tanto no se trata de cuanto menos trabajo mejor. La docencia está atravesada por el saber, por la cultura, por el compromiso con las jóvenes generaciones, y eso no puede faltar.

En la vida diaria de las escuelas se percibe la fragmentación del sistema educativo, la pérdida del sentido de la tarea pedagógica, el desencuentro entre los modelos educativos familiares y la cultura escolar, la erosión de la autoridad docente, la

proliferación de miradas estigmatizadoras sobre los jóvenes, entre otros problemas. Estos desdibujamientos trazan nuevos contornos de acción para la práctica educativa y, por tanto, suponen retos inéditos para quienes asumen la formación para la transmisión de los contenidos de la cultura y de la historia.

Frente a este escenario precario e ignorado en muchos aspectos, resulta necesario que la formación docente abandone su sesgo tecnocrático centrado en la elaboración de planificaciones, que opacan los problemas antes mencionados, y apunte a un diálogo intergeneracional, en el que las palabras de los adultos se presenten como sugerentes “pasadoras” de culturas e historias.

Desde esta perspectiva, entendemos resulta necesaria la apertura de los horizontes de la formación docente para profundizar en una mirada sobre el pasado, el presente y el futuro de la enseñanza de la historia. Resulta necesario problematizar la enseñanza de la historia en términos de subjetivación y socialización, de formación política y de apropiación cultural, de fronteras y vínculos entre jóvenes y adultos.

La enseñanza de la historia no es tanto lo que se ve como lo que se lee, ya que lo que se hace en el aula depende del sentido escolar, que rara vez se trae a la superficie para ser examinado. Aprender a pensar la enseñanza de la historia es parte fundamental del ejercicio a realizar en la formación docente. Resulta importante saber historia para poder transmitirla. Pero la mirada pedagógica, política, cultural es también crucial en los modos de definir la tarea del aula y asignarle significado.

Por este motivo, formar a los profesores de historia supondrá introducir algunos debates y reflexionar sobre el sentido y los problemas de la enseñanza la historia en las escuelas argentinas del presente. Con este propósito, se tendrán que analizar diferentes tradiciones políticas, ideas pedagógicas y prácticas escolares de formación ciudadana. Asimismo, se deberá reflexionar sobre el oficio del profesor de historia en el actual contexto, la complejidad del trabajo del aula, los significados de las culturas y prácticas juveniles y la erosión de la autoridad docente en las clases de historia. Finalmente, se tendrá que apostar a generar un espacio para pensar en contenidos y medios para un tratamiento diferente de la historia en la escuela al tiempo que se forma para la enseñanza.

Reconocer la complejidad que supone la formación para la enseñanza de la historia deja muchas preguntas pendientes. En cierta medida esto es interesante, porque la tensión entre rutina e inquietud alienta a la construcción de un pensamiento

productivo en el campo de la formación para la transmisión y recepción de la historia en las escuelas.

3. La enseñanza como deseo de hacer algo

La escuela ha sido maestra en anular las voces de los alumnos, ha sido maestra en anular la propia voz de los maestros y profesores. La idea de neutralidad, de asepsia, de objetividad, trajo a las escuelas escenas de aulas científicas y quirúrgicas muy alejadas de la posibilidad de habilitar un deseo. Podríamos reconocer diferentes tendencias que alentaron la enseñanza de la historia desde la formación del sistema educativo. Sin embargo, todas estas tendencias que sedimentan y se entretajan en prácticas y productos escolares, le hicieron el juego a la anulación de esas voces.

Pensar en que la historia puede ser narrada a partir del desarrollo historiográfico actual, alienta a que voces polifónicas puedan ser escuchadas en las escuelas. Un futuro profesor relata sus encuentros y desencuentros con un libro a lo largo de toda su vida. Luego, propone estudiar a los alumnos algunas cuestiones a partir de él y traza un recorrido del papel de ese libro en la historia de la humanidad. Más tarde, los alumnos leen algunos capítulos y conversan sobre los significados que ellos encuentran. Posteriormente, una alumna narra una historia familiar vinculada con ese texto. Finalmente, se cierra la clase con un comentario acerca del papel que tuvo ese libro en la historia argentina. La historia narrada habilita subjetividades, sensaciones, emociones, detalles que otorgan significados y que invitan a construir sentidos propios. La marca de esa clase de historia es la del entrecruzamiento de narraciones en las que diferentes voces — la del profesor, la de una alumna, la del autor del texto, la de historiadores de Europa y de la Argentina se dejaron escuchar—. Y son esos cruces de voces los que vuelven productiva a las clases de historia, los que forman realmente, los que invitan a pensar, los que acogen a profesores y alumnos, los que no anulan, congelan o matan el drama de la vida.

El psicoanalista egipcio Jacques Hassoun, en su obra *Los contrabandistas de la memoria*¹⁷, comparte su preocupación por los trastornos identificadorios que sufren los jóvenes de nuestras sociedades actuales, que oscilan entre el apego a tradiciones

¹⁷ Hassoun, Jacques: *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1993.

agonizantes y la falta de referencias históricas. Considero que esto nos implica como adultos, en particular a los educadores, y nos convoca a pensar en los modos en que transmitimos la historia. En relación con la transmisión, Jacques Hassoun propone: "*desprenderse de la pesadez de las generaciones precedentes para reencontrar la verdad subjetiva de aquello que verdaderamente contaba para quienes, antes que nosotros, amaron, desearon, sufrieron y gozaron por un ideal*"¹⁸. Reencontrar la "verdad subjetiva", sería algo así como la reescritura que hace el sujeto de su historia, donde es convocado a tomar la palabra y hacer un uso propio de lo heredado.

Cuentos, leyendas, historias repetidas y renovadas han ido construyendo la historia de las almas occidentales y latinoamericanas. Las historias de los otros ocupan el lugar de nuestra inquietud, dice Jorge Larrosa.¹⁹ La historia personal, la que un hombre se cuenta a sí mismo, es, la mayor parte de las veces, la repetición de otras historias en las que podemos adivinar algo de nosotros mismos. Los hombres somos lo que nos contamos y para contarnos recurrimos a palabras y frases que nos designen, que nos hablen, que nos expresen, sostiene este autor catalán. La narración cuenta así una historia e invita a contar otras historias, a reencontrar la "verdad subjetiva", que como educadores necesitamos fortalecer en las trayectorias de nuestros alumnos, futuros docentes, hoy.

Como acto educativo, en la transmisión no importa solo el contenido sino el acto de reconocimiento que uno con experiencia hace de otro que se inicia. En ese acto, la autoridad pedagógica, autoriza, faculta, aprueba que un joven ocupe un lugar en esa historia, no con fuerza manipuladora o con pretensiones de adoctrinamiento, sino con el propósito de legar lo mejor que tiene en sus manos para que libremente pueda recrear la cultura y su propia subjetividad al mismo tiempo.

La consideración anterior no es menor si pensamos a formación docente como un lugar donde se pueden relatar historias, construir una identidad en relación con las historias de otros, escribir una narración en relación con otros textos narrativos, contar frente a adultos experimentados que pueden escuchar sus historias y, en ese mismo espejo, reconocerse como parte de una comunidad, la colegialidad de profesores.

De este modo, perderse entre libros, ejercitar la escucha, aprender a leer y escribir de otros modos, contarse a sí mismo la propia historia, pensar en el futuro, retrotraerse

¹⁸ Hassoun, Jacques: *Op. Cit*, página 18.

¹⁹ Larrosa, Jorge: *Déjame que te cuente*. Barcelona, Laertes, 1995.

hacia el pasado, bucear en imágenes y conmovirse ante ellas²⁰, preguntarse y habilitar identidades en movimiento, puede ser un muy interesante modo de encarar la tarea de formar profesores, en particular, cuando hablamos de quienes tendrán el oficio de la transmisión de la historia.

Juan, un futuro profesor, así pensaba sobre estas cuestiones: “... *A la hora de definir el personaje surge la famosa transposición didáctica. El cuco (...) uno se imagina las bienintencionadas noches en vela pensando si la América Colonial era feudal o capitalista hechas un bollito y tiradas salvajemente al tacho de basura de la historia. Pero, descartada la hipótesis del máximo pesimismo (algo debe tener que ver, en el fondo), queda en pie la pregunta... (...) ¿Para qué la historia? Posibles respuestas: 1) Porque la única ciencia es la historia (Marx dixit, pero sin ayudar demasiado). La comprensión de las determinaciones objetivas del desarrollo histórico (poner voz de Astarita) es la base del desarrollo de la conciencia de clase para sí del proletariado. Y acá enfrente, tenemos a la mismísima clase obrera en proceso-de-formación-como-fuerza-de-trabajo-para-el-capital. ¿A bajar línea? (pero ojo, la escuela es la escuela, el docente es el docente y esto no es una asamblea estudiantil). Los tenés que tener bien agarrados para que no se te vayan, los tenés que calificar, todo eso... ¿Puede la escuela educar para la libertad? 2) (Complementaria de la 1) Enseñar historia es enseñar a pensar. Por lo que presupone, implica un savoir faire de mover la neuronita. Hay que saber leer y escribir. Hay que hacer ejercicios de pensamiento constantemente. Y eso sirve, ¡y cómo!... para la vida.*”²¹

Las preguntas de Juan son una muestra de los interrogantes que les preocupan a nuestros alumnos, los futuros profesores de historia que estamos formando. Lo manifiestan a largo de la cursada y, sobretodo, a la vuelta de sus prácticas. Nuestros alumnos muestran cierta preocupación a la hora de transmitir contenidos, ¿cómo seleccionar o “reducir” los contenidos para trabajarlos en el aula? ¿Qué historia transmitir? ¿La historia cómo la hacen los historiadores? Ellos discuten, piensan, revisan y vuelven sistemáticamente sobre esta idea. Los preocupa y muchas veces sienten que si se les instalan en las aulas aquellas discusiones historiográficas que consideran interesantes, se salen del diálogo con sus alumnos. Asimismo reconocen que dar clases los enfrenta con la necesidad de encontrar una nueva forma de estudiar, que los obliga a volver sobre los textos de las diferentes materias para encontrar qué y cómo

²⁰ Sontag, Susan: *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires, Alfaguara, 2003.

²¹ García, J.: *Informe final sobre las prácticas*, Escuela Reconquista, noviembre de 2006.

transmitir contenidos de la cultura y de la historia a los alumnos de alguna escuela secundaria. Dice un practicante en uno de nuestros encuentros: “en lo personal, me implicó contrastar que aquello que para mi era historia, no era historia para los alumnos. ¿Qué es lo que los alumnos consideran historia?”²² Esa era su preocupación, como la de muchos, hoy.

En las experiencias en el aula los alumnos se enfrentan al desafío de enseñar, desde la historia reciente, la historia Argentina contemporánea, hasta Egipto antiguo. A la vez se ven obligados a pensar estos temas tan dispares y complejos en relación con la vida de las personas, en relación con el presente y con la compleja realidad que atraviesa a sus alumnos. ¿Cómo y cuándo se enseña a los alumnos a estudiar? ¿Qué tiempo se le dedica a enseñar a leer y escribir? ¿Cuál es el aporte que cada una de las materias hace a su formación en estas prácticas? Nuestros alumnos reconocen la importancia de la lectura y la escritura en la situación del aula y advierten los miedos de los alumnos para escribir, identificando serios problemas de alfabetización. Su interrogante es ¿qué se hace con esto? También confirman el valor que tienen las propuestas que contemplan los lenguajes audiovisuales para educar las miradas y promover una cultura audiovisual más rica y valiosa que la que los alumnos portan.

Podríamos seguir enunciado cuestiones que los futuros profesores nos plantean. Pero dejamos aquí. Sólo quisimos compartir algunas inquietudes con la comunidad de historiadores porque nos sentimos parte de ella, porque entendemos existe una deuda con todos aquellos que cursan nuestra carrera, y porque creemos que es una deuda a saldar, sobre todo si revisamos la inserción laboral y académica de nuestros alumnos al egresar²³. Finalmente, quisiéramos agregar que entendemos que brindar herramientas a nuestros alumnos para dialogar con estos interrogantes es nuestra tarea, pero no exclusivamente. Por tanto, otros tienen la palabra.

²² Arnoux, E., Relato sobre su experiencia en la escuela de Deserción 0 de Barracas, diciembre de 2005.

²³ Según datos del Dpto de Historia de la FF y L UBA, en el año 2006 juraron 68 profesores y 13 licenciados en Historia.