

## **Pensar la Formación del Profesorado en Historia. Desafíos actuales**

*Miguel A. Jara (UNCo),  
María Paula González (UNGS).  
Susana Ferreyra (UNC)  
Sonia Bazán (UNMDP)*

El dossier que presentamos, sistematiza un diálogo muy interesante que se ha producido en el marco de un panel que convocó a profesoras/es que se dedican a la Formación de Profesores/as en historia en diversas Universidades Nacionales. El panel “*Entre la universidad y las escuelas. La docencia y sus desafíos actuales*” se desarrolló en el marco de XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia organizadas por APEHUN (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, realizadas en la Ciudad de Santa Fe el pasado 17, 18 y 19 de septiembre de 2014.

El panel tuvo como propósito intercambiar ideas y experiencias en torno a tres ejes temáticos:

- Marco de la formación, plan de estudios y vínculos con el contexto de formación.
- Los problemas de la práctica. Experiencias para compartir. Acciones de la cátedra
- Política Universitaria de formación del profesorado

Lo que sigue, son voces cargadas de experiencias diversas en la formación del profesorado. Una sinfonía que invita a escuchas para pensarlos en los actuales contextos y en las singularidades de la formación. Voces de una generación que habilita a los sentidos y significados del oficio de enseñar historia.

## **Miguel A. Jara (Universidad Nacional del Comahue)**

Primeramente quiero agradecer la invitación a este espacio de reflexión e intercambio de experiencias, en el ámbito universitario, de la Formación inicial del Profesorado en Historia. Considero valiosa la iniciativa de compartir voces y acciones que, una importante comunidad de especialistas en la Didáctica de la Historia, viene desarrollando a lo largo y ancho de nuestra geografía. Acciones que, seguramente, dan cuenta de una serie de preocupaciones epocales que ubican al campo específico, en la necesidad de atender a la complejidad que nos ofrece el escenario educativo en los contextos particulares.

En el marco de mis acciones como profesor de las cátedras de Didáctica General y Especial y de Práctica Docente del profesorado en historia, que se cursa en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, procuraré dar cuenta de algunos semblantes que hacen a la práctica de la enseñanza de la historia por un lado, y a los vínculos que se establecen entre la institución formadora (UNCo) y las instituciones (escuelas secundarias de las provincias de Río Negro y de Neuquén) que reciben a los/as futuros/as profesores/as. Aspectos, que a mi entender, pueden ser reveladores de una práctica formativa en contexto.

La Facultad de Humanidades forma a profesores/as en historia por más de cuatro décadas. El plan de estudio vigente<sup>1</sup>, data de principios de la década del 80, reforma que se llevó a cabo en el marco del proceso de democratización de la sociedad y las instituciones estatales. El plan actual, vigente desde 1986 con algunas reformas, está organizado en 4 áreas de conocimientos disciplinares e historiográficos<sup>2</sup>, dependientes del departamento de Historia. De las 29 asignaturas del plan -que reconoce un ciclo de formación común y un ciclo de formación específica- sólo 4 corresponden a las asignaturas llamadas “pedagógicas”, que son Psicología General y Evolutiva, Didáctica General y Especial y Problemas Fundamentales de la Educación y Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia y están ubicadas en el quinto año del Profesorado. Todas dependientes de la Facultad de Ciencias de la Educación. 2 de ellas

---

1- Actualmente se ha abierto un interesante proceso de debate y discusión con la finalidad de reformar el plan de estudios.

2- 1).-Área General con orientaciones en: génesis del viejo mundo, antigua y clásica, socio cultural, medieval y moderno y universal contemporánea.

2).- Área Teórica con orientación en técnicas y métodos, teoría de la historia y teorías políticas y económicas. 3).- Área Latino Americana con orientación en: colonial, S. XIX y S.XX y 4).- Área Argentina con orientación en: S. XIX y S.XX.

dependen del Departamento de Didáctica, área de Didáctica de las Ciencias Sociales: Orientación Didáctica de la historia, en la que me desempeño como profesor.

Es un plan de estudios que focaliza la formación del profesorado con una importante formación disciplinar y con una escasa formación pedagógica-didáctica, lo que se presenta como un límite para pensar en la enseñanza. Digo esto en tanto que si bien es condición necesaria ser competente con el objeto, paradójicamente, no alcanza solo con saber para enseñar; en tanto si compartimos la idea de que la historia que se enseña no es la historia de los historiadores, sino un nuevo producto cultural: el contenido escolar. En este sentido una dificultad evidente es la escasa formación didáctica, que ofrezca al estudiantado, la posibilidad de pensar en la construcción del contenido escolar y las múltiples formas de abordar la enseñanza de la historia en contextos singulares.

Esta situación se evidencia no sólo en la estructuración del plan de estudios, sino también en las representaciones y perspectivas prácticas del estudiantado respecto de las prácticas de la enseñanza, cuestiones que han sido analizadas en otro trabajo<sup>3</sup>.

Desde hace un buen tiempo me vienen preocupando los modos en que los y las estudiantes del profesorado, llegada la instancia de construir propuestas de enseñanza, resuelven situaciones de enseñanza con algunas dificultades o limitaciones. Observo que ellas se circunscriben a la organización del contenido/conocimiento histórico a enseñar, a las finalidades y a las estrategias con las que disponer y, entiendo, desde un plano conjetural, que ello puede atribuirse a los modos de conocer que se les ofrece en el trayecto formativo, además de las huellas que ha dejado, en su biografía escolar, el aprendizaje de la historia. Cuento, en mi trayectoria, con cierta información, documentación y registros que me permiten

---

3- Jara, Miguel A. y Salto, Víctor (2009). La Formación del Profesorado en Historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la Universidad Nacional del Comahue en la norpatagonia Argentina. En Ávila, R. M; Borghi, B.; Mattozzi, I. (Comp.): La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”, Bologna, Italia. Ed. Patron. Págs. 539 a 546. En él planteamos algunas constataciones y rasgos recurrentes expresados a lo largo de las experiencias en varios ciclos de formación que, a modo de brevatio pueden sintetizarse en: a) un cierto pragmatismo acrítico en la construcción metodológica para la elaboración de propuestas de enseñanza por parte del estudiantado, b) desajustes entre los diseños construidos y las realidades de los grupos-clase para quienes fueron pensadas las secuencias de clases, c) dificultades en la elaboración/recreación del contenido a enseñar con escaso reconocimiento y diferenciación cualitativa de las disciplinas escolares y el contexto/cultura institucional, d) una delgada relación/articulación teoría-práctica tanto en la construcción de la reflexividad del estudiante como en el intercambio con los/as docentes co-formadores en ejercicio y e) una recuperación poco ponderada de la cotidianeidad como categoría heurística rica en la captación de la experiencia social del estudiantado, vinculable con los contenidos sociales de la historia enseñada.

aventurar algunos nudos problemáticos relacionados con la formación. Estos nudos pueden servir como orientadores para establecer algunos “límites y posibilidades”, en la formación inicial del profesorado en historia de la UNCo, aunque algunas cuestiones pueden ser de ayuda para otras realidades. Son límites y posibilidades que se inscriben en el contexto de las finalidades y los propósitos de la formación del profesorado y que denomino de la siguiente manera<sup>4</sup>:

- límites y posibilidades del plan de estudios de la carrera del profesorado vinculados a las formación histórica del estudiantado;
- límites y posibilidades vinculados a la temporalidad histórica y a la enseñanza y aprendizaje del pasado reciente y.
- límites y posibilidades en la construcción de propuestas de enseñanza vinculadas con el desarrollo del pensamiento histórico y la formación ciudadana.

¿Por qué reconocerlos como límites y posibilidades? Cuando los límites son tan evidentes emergen las posibilidades, cuando los impedimentos de enseñanza del pasado reciente, por ejemplo, son conocidos, entonces emergen las posibilidades. Lo posible en el campo de la enseñanza es lo *real*, pero también lo que *puede ser*. Esto último pone el acento en el futuro más que en el pasado. No lo niega, pero tampoco lo entiende como algo estanco sino todo lo contrario, como algo indeterminado y en permanente reinterpretación y construcción. Por ello, pensar en que en los límites encontramos la posibilidad, habilita a buscar nuevas preguntas más que conocidas respuestas y esto es una opción de síntesis de múltiples dimensiones que cualquier formación debería promover.

### **a).- Límites y posibilidades del plan de estudios de la carrera del profesorado vinculados a las formación histórica del estudiantado.**

Es casi una obviedad sostener la idea de que el cambio de un plan de estudios en la formación del profesorado no garantiza, necesariamente,

---

4- Algunas de estas ideas las he trabajado en una ponencia compartida con Agnes Boixader, de la Universidad Autónoma de Barcelona. “El currículo y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la educación para la ciudadanía” y que ha sido publicada en: Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales de Joan Pagés y Antoni Santisteban (eds.) AUPDCS, UAB, Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales. España, 2014. ISBN 978-84-490-4419-9, Vol. 1; págs. 53 – 79

el cambio en las prácticas. También lo es pensar que los contextos de producción de los mismos no tienen relación directa con los proyectos políticos que los producen. El plan 96/85 fue elaborado bajo los signos de la democracia en la Argentina de la post-dictadura. En épocas de frágiles y dubitativas transformaciones, el gobierno se planteó, como política de estado, sostener y consolidar la democracia. Para ello las instituciones del estado, entre ellas la escuela, deberían constituirse en la base y en el fundamento de la democratización de la sociedad. En este marco, se llevó a cabo un proceso profundo de reformas curriculares en todos los niveles del sistema educativo con experiencias disímiles en toda la geografía nacional.

María Cristina Davini ha trabajado en profundidad la relación entre política y pedagógica en la formación del profesorado en Argentina. En uno de los capítulos de su libro<sup>5</sup>; sostiene que ha existido un “*voluntarismo tecnoburocrático*” (Vera Godoy, 1990) que ha caracterizado, mayoritariamente, las reformas educativas en América Latina, ya sea en la formación de grado o en servicio. En este sentido no es menor, dice la autora, considerar a las instituciones formadoras para poder comprender las regulaciones, tensiones y resistencias de las políticas en la formación docente: “El estudio de estas tensiones permitiría reconstruir el problema articulando las políticas y los proyectos con la concreción de las prácticas pedagógicas en el sistema escolar” (2001, p. 79).

Realiza un estudio de las tradiciones formativas y reconoce que han existido periodos de “picos” y de “estancamiento” de reformas y que ellas se han centrado más en la formación del magisterio que en la formación del profesorado de educación secundaria. Para el primer caso los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), no universitarios, se han encargado mayoritariamente de la formación de maestras y maestros y muy poco a la formación de profesores y profesoras para la educación secundaria. En la formación del profesorado en diversas disciplinas escolares para la escuela secundaria (historia, geografía, matemática, biología, física, literatura, entre otras) la Universidad tiene una presencia significativa. Lo novedoso es que, para los casos en que ambas instituciones comparten la formación para la educación secundaria, es casi nula la relación, articulación y diálogo entre ellas.

Por otro lado, y no menor, es oportuno destacar que la formación universitarita del profesorado va por caminos distintos a los que se producen en la escuela secundaria. Al menos en la región, Provincias de

---

5- Davini, M.C. (2011). *La formación docente en cuestión política y pedagogía*. Argentina: Paidós

Río Negro y Neuquén, en las se han producido reformas y contrarreformas curriculares y educativas, con ciertas innovaciones, que no han sido contempladas por las instituciones formadoras. La ausencia de diálogos entre niveles del sistema formador, es un obstáculo importante si pensamos en la posibilidad de innovación en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. ¿Para qué contextos de inserción profesional se forma al profesorado? Este es el dilema a repensar y el compromiso por asumir.

Un segundo límite se advierte en la lógica de la periodización que tradicionalmente organiza los procesos históricos de las asignaturas del plan de estudios. En la formación que recibe el futuro profesorado, los procesos históricos son presentados y abordados como procesos estancos, que dejan poco margen para pensarlo como problemas que habiliten a establecer nuevas periodizaciones para comprender la complejidad del presente vivido.

Finalmente, si bien existen otros tantos aspectos para reconocer en este apartado, haré referencia a otro límite, no menor en la formación del profesorado: la ausencia de articulación entre los espacios curriculares. Si bien existe un Departamento de Historia en la Facultad, la lógica del plan que se organiza en 4 áreas de conocimiento historiográfico, no permite articulación entre ellas. Aunque debemos reconocer algunos intentos fallidos. Pareciera ser que no se podrían pensar en núcleos/temas/problemas comunes y diferentes que contribuyan a pensar históricamente los procesos temporales y espaciales que son objeto de estudio en las distintas asignaturas del plan de estudios. La posibilidad no está puesta sólo en la articulación, que no demandaría de mayores acuerdos, sino en procurar que la formación que recibe el estudiantado, entre otros aspectos, se orienta a la enseñanza.

El desafío, entonces, apunta a romper definitivamente con la racionalidad técnica que imprimen ciertas prácticas y pensar en los problemas que dificultan la construcción de un currículo que por lo menos incentive la posibilidad de buscar soluciones a partir de la investigación de las propias prácticas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el profesorado. En síntesis, de lo que se trata es de rescatar el carácter inacabado del conocimiento y de la formación, enseñar a enseñar, reflexionando sobre qué significa aprender historia, qué significa aprender la historia para enseñarla. Sólo así la formación inicial contribuirá a la construcción de futuro, descartando una única realidad viable, observando la existencia de diversos horizontes posibles.

**b).- Límites y posibilidades vinculados a la temporalidad histórica y a la enseñanza y aprendizaje del pasado reciente.**

Si en la formación histórica/epistemológica del profesorado no se ofrecen otros modos de pensar la temporalidad histórica es muy probable que el cuatripartismo, es decir la división de la historia en antigua, media, moderna y contemporánea, siga estructurando no sólo la lectura del pasado, sino también su enseñanza.

Existen, como lo viene sosteniendo Pagès (2004, 2009), diversas investigaciones que se han ocupado de dar cuenta de las dificultades con las que se encuentra el estudiantado a la hora de ubicarse y comprender el tiempo histórico y es muy probable que ello obstaculice el desarrollo de un pensamiento histórico. Sin embargo y lamentablemente, sostiene el autor, esos resultados, sugerencias o ideas no llegan a la práctica del profesorado ni a las autoridades que administran el currículo (Pagès, 2009).

Situación de la que no escapa la formación del profesorado en la UNCo. La forma en que se organiza el pasado histórico y el tiempo que se le dedica al estudio de determinados procesos históricos indican que el peso está puesto hasta el S. XIX en la mayoría de las asignaturas, lo que deja poco margen para el tratamiento de los procesos de los siglos XX y XXI. Si bien existen tres espacios curriculares (Historia Argentina, Americana y Universal) que abordarían el proceso que va desde mediados/fines del siglo XIX hasta nuestro días, el extenso temario a desarrollar en un cuatrimestre imposibilita tal pretensión o al menos este proceso no recibe igual tratamiento que el pasado más lejano.

Esto evidentemente es un límite que configura una racionalidad para pensar el devenir histórico social. La organización cuasi cronológica del plan de estudios deja poco margen a pensar en otras temporalidades, como la historia reciente por ejemplo.

**c).- Límites y posibilidades en la construcción de propuestas de enseñanza vinculadas con el desarrollo del pensamiento histórico y la formación ciudadana.**

Es en la instancia de construcción de propuestas de enseñanza donde evidenciamos las dificultades. El estudiantado no logra desarrollar propuestas alternativas que superen la tradicional forma de enseñar historia en las aulas. Las representaciones y perspectivas prácticas que

poseen de sus propias experiencias transitadas por instituciones educativas, se imponen a las que ofrece el debate actual, las nuevas propuestas y la diversidad de estrategias que se abordan en el cursado de la cátedra.

Por otro lado, esas dificultades pueden atribuirse a la forma en cómo se les ha enseñado historia en la formación inicial. Las narrativas que dan cuenta del pasado, los discursos y acciones del estudiantado, están estrechamente ligadas a la racionalidad con la que los historiadores reconstruyen el pasado. Es decir, los grandes relatos, desde las diversas perspectivas, son los puntos de referencia para pensar la enseñanza de la historia, básicamente desde una dimensión cronológica de la temporalidad.

Pensar históricamente supone poner en juego una serie de procesos cognitivos y de relaciones temporales que nos permitan explicar un fenómeno, hecho o problema del pasado a la luz de un conjunto de conceptos y categorías que nos proporcionan las diferentes escuelas historiográficas junto a los modos en que ese pasado fue reconstruido por el historiador o la historiadora. Sostenemos que a pensar históricamente se enseña y se aprende y es una tarea en sí misma compleja. Es evidente que una enseñanza de la historia que se presenta como “producto acabado”, sin la posibilidad de adentrarse en los procesos de producción de ese conocimiento genera un aprendizaje conformista y rutinario que no se abre a las opciones por conocer problematizando lo conocido.

En este marco y como señalamos anteriormente, si no consideramos como punto de partida indagar las representaciones y experiencias que el estudiantado pone en juego a la hora de pensar históricamente y en la conciencia histórica que han construido, poco podremos tensionar los sentidos y significados que le atribuyen a la historia enseñada. Resignificar estos sentidos es la llave de ingreso al establecimiento de nuevas relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

Creemos que más allá de los programas de formación de las profesoras y de los profesores en historia y de sus límites, podemos pensar estrategias que nos ayuden a cambiar la enseñanza y la formación del profesorado de historia focalizando en una historia para la ciudadanía, una historia que explique problemas sociales y brinde elementos para una participación activa en la toma de decisiones. Redefinir, entonces, la formación inicial presupone partir de la consideración de estos aspectos. No alcanza sólo con los saberes de las disciplinas. Debemos pensar que

formar para la enseñanza de un objeto inacabado y en permanente construcción como lo es la historia, exige educar en y para una racionalidad que no ponga límites, así como fortalecer la capacidad crítica que traspase la perspectiva cosificada del saber-información.

¿Qué acciones se promueven desde la cátedra, como posibilidad para la formación de profesores/as? Son diversas. A modo de ejemplo solo enumeraremos algunas.

La primera tiene que ver con la posibilidad de que el estudiantado pueda construir un pensamiento didáctico-histórico. Para ello se promueve, primeramente, un ejercicio de “indisciplinamiento”, esto es comenzar a construir una nueva racionalidad en términos de pensar en la historia y su enseñanza. Es sin dudas una de las actividades más complejas a las que se invita al estudiantado, en tanto presupone redefinir a) la función social de la historia en cuanto a las finalidades que se plantean para su enseñanza; b) la elaboración de problemas que orienten la enseñanza, lo que implica la construcción de nuevas periodizaciones e identificación de conceptos y categorías que contribuyan a comprender y explicar el problema en cuestión y c) la construcción de propuestas que se organicen en torno a secuencias, que gradualmente, contribuyan al estudio y análisis de los procesos de referencia, en el marco de una construcción metodológica que vincula las formas y el contenido en estrecha relación con los sujetos de aprendizajes en contextos singulares. Una síntesis de opciones que ubica al estudiantado en la perspectiva de tomar decisiones, epistemológicas y metodológicas, creativas e innovadoras.

En segundo lugar y estrechamente vinculada a la idea anterior, se ofrecen temas/problemas/desafíos que permitan pensar en la enseñanza de la historia en los actuales contextos. Para ello se abordan reflexiones e investigaciones que abren un universo de posibilidades, por ejemplo; los problemas/conflictos sociales candentes o relevantes, la historia reciente/presente, los conceptos claves o estructurantes, problemáticas socio políticas, culturales, económicas y ambientales, entre otros, siempre con la idea de construir explicaciones no causales, ni lineales, sino que inviten a pensar en la complejidad, en la indeterminación, de los procesos históricos.

Una tercera acción que se promueve desde la cátedra tiene que ver con la construcción de materiales para la enseñanza. Se invita a pensar en la posibilidad de abordar estratégicamente la enseñanza atendiendo a la diversidad del grupo clase. En este sentido recobra significado la construcción metodológica. Se procura que las estrategias se piensen en

relación a sus finalidades, al problema que orienta la selección y organización del contenido y a las características del grupo para el cual se piensa la propuesta. Entre otros recursos se aborda la cultura digital, las fuentes, las representaciones y los conflictos como punto para organizar las secuencias didácticas.

Finalmente, una de las actividades que hemos incorporado en la instancia de la práctica es la institucionalización de las Jornadas de Práctica Docente de la Enseñanza de la Historia, un espacio que, al finalizar las prácticas, convoca a los/as estudiantes en formación, a los/as profesores/as que han acompañado en el aula a los practicantes, a partir de realizar un trabajo colaborativo, y al público en general, a compartir experiencias y saberes.

Todas estas acciones, en el marco de la formación del profesorado, vienen a cubrir un espacio ausente en la Universidad. No solo en términos de reflexionar sobre la formación que ofrece la institución formadora a partir del plan de estudios del profesorado; sino de establecer contacto, vínculos y diálogos con otras instituciones que participan de la formación. En definitiva, tratamos de subsanar, en la medida de las posibilidades un déficit de las políticas de formación que caracteriza a nuestra universidad.

### **María Paula González (Universidad Nacional General Sarmiento)**

Cuando comenzamos a intercambiar correos electrónicos entre quienes íbamos a construir este panel, todos coincidimos en señalar que reflexionar sobre el vínculo “entre la universidad y las escuelas” y “la docencia y sus desafíos actuales” -como invitaba su título- nos llevaba al espacio de prácticas y residencias donde cada cual trabajaba. Una oportunidad así, posible en el marco de un encuentro como el de las XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia, es una ocasión que quiero agradecer en primer lugar.

Con ese puntapié consensuado con los colegas de otras universidades, volví a algo que había apuntado en borrador a fines del año 2013 cuando me puse a escribir en torno a algo que había pasado (me había pasado) en Residencia II para el profesorado de Historia y había compartido en ese momento con mis colegas. Recuerdo que había garabateado algunas ideas que compartí en una charla con ellos.<sup>6</sup>

Y lo que me había pasado fue encontrarme con el desconcierto y malestar de unos estudiantes en particular en torno a los modos de escribir y de trabajar que se proponían en ese espacio de Residencia II,

particularmente frente a la revisión y reescritura de su secuencia didáctica y frente a la necesidad de ir y volver sobre esa propuesta, reflexionando y pensando alternativas para la enseñanza. Uno de ellos había dicho (palabras más, palabras menos) “yo nunca tuve problemas, siempre aprobé 'de una' todas las materias”. Otra estudiante había señalado “yo ya soy docente... ¿por qué tanta vuelta con todo esto?”

Esas palabras me habían impactado y me puse a pensar (y tratar de escribir) dónde anclaba ese desconcierto y malestar; qué era eso diferente que se planteaba y les generaba extrañeza. Porque había algo que ellos esperaban y sin embargo se encontraban con algo diferente.

Así, me puse a pensar en términos de “*interrupciones y aperturas*” y es lo que quiero compartir con ustedes.

*Interrupciones y aperturas* son términos que me ayudan a poner palabras lo que -siento y creo- acontece en el espacio de formación de profesores en Historia en la Universidad Nacional de General Sarmiento, y particularmente en el espacio de Residencia en Historia, una experiencia que aquí intentaré ponerle más palabras y otras voces (además de la mía).

*Interrupciones* alude a un conjunto de variaciones en los modos de leer, escribir, producir, evaluar, vincularse y construir saberes y prácticas. Son interrupciones que, perturbando lo conocido -generando inquietudes y, por cierto, no pocas molestias- inauguran otros espacios y otros rumbos. Es decir, generan *aperturas*.

En una carrera donde (no siempre, pero sí la mayoría de las veces) se lee para escribir parafraseando las interpretaciones de otros, Residencia en Historia requiere una producción propia donde se retoman aportes teóricos y propuestas para la elaboración de algo nuevo, de un saber nuevo y diferente al historiográfico (un saber escolar) y propio (a través de secuencia didáctica). Demanda una producción situada y oportuna para llevar a la práctica (la práctica docente). Así, *Residencia interrumpe los modos usuales de leer y escribir invitando a generar un nuevo tipo de saber en un nuevo tipo de escritura*.

En una carrera donde se trabaja sobre todo en relación con la historia académica, Residencia viene a señalar que tenemos que pensar en la historia escolar que está vinculada con la historiografía, con la investigación, pero que, a la vez, es otra cosa, por sus objetivos, fuentes, destinatarios, contextos de desenvolvimiento, tiempos, formas y autores. Así, *Residencia interrumpe un modo de entender la historia planteando que se vinculan pero también se diferencian, la historia académica y la*

6- Comparto este espacio en la UNGS con Yésica Billán, Sergio Carnevale y Emilce Geoghegan

### **historia escolar.**

En un plan de estudios donde abundan los parciales presenciales, individuales y manuscritos que suponen una escritura “de una vez y en dos horas”, Residencia en Historia propone una escritura compartida con un compañero, un docente-tutor y un docente co-formador (en el mejor de los casos) en cuatro tiempos: planificación, escritura, revisión y reescritura. Así, *Residencia interrumpe las formas habituales de leer, escribir y producir.*

En un profesorado donde las asignaturas tienen, en términos generales, un parcial cada dos meses y un final oral al término del semestre (no siempre obligatorio pues cabe la posibilidad de promoción directa), Residencia requiere la producción de un texto cada semana -una propuesta de clase- donde se entiende como propiamente formativo -y no como un déficit- escribir, borrar y volver a escribir; porque en esa escritura y reescritura, en ese ir y volver, se está aprendiendo. Por ello, *Residencia interrumpe los habituales modos de leer, escribir, producir y evaluar señalando la necesidad de volver sobre lo pensado permanentemente.*

En un trayecto universitario donde se lee para el práctico si se puede y, si no se puede, se leerá para el parcial o para el final, Residencia demanda un ritmo sostenido -semana a semana- de búsqueda, lectura, reflexión y producción. No hay tiempo para las dilaciones porque este espacio supone un fuerte compromiso, sobre todo, con los alumnos que los reciben en las escuelas que son los destinatarios de la práctica docente (y no simples “medios” para alcanzar el “fin” de recibirse de profesores). En consecuencia, *Residencia interrumpe los ritmos tradicionales de trabajo e impone otra temporalidad además de la necesidad de pensar más allá de uno mismo y su rendimiento académico.*

Acostumbrados a cursar en el *campus*, con un profesor y con un conjunto de compañeros (con los que, en ocasiones, se realizan trabajos conjuntos), Residencia establece otros vínculos. Un vínculo con otras instituciones: las escuelas medias que los reciben. Con otros actores: los directivos, profesores y estudiantes de las escuelas destino. Un vínculo diferente con los docentes de la asignatura que acompañan el trabajo semana a semana, que están en la universidad en clases y en tutorías pero también en las escuelas haciendo observaciones así como recibiendo entregas vía mail, usando plataformas virtuales, correo electrónico, e incluso mensajes de texto o *WhatsApp* para compartir novedades de último minuto (suspensión de clases por corte de luz, de agua, desinfección, paros, acto, jornadas, etc.). También establece un vínculo diferente con otro

compañero, un vínculo solidario y colaborativo, con el que se forma una pareja pedagógica para trabajar. Por ende, *Residencia interrumpe las formas más conocidas de vincularse e inaugura otros escenarios de trabajo*.

Si hasta el momento de cursar esta asignatura, el desempeño en las materias depende de variables más o menos controlables (leer, dar los parciales, hacer los trabajos prácticos), Residencia es un espacio de formación para una práctica -la docente- que está atravesada por la pluridimensionalidad, la simultaneidad, la imprevisibilidad y la inmediatez<sup>7</sup>. En consecuencia, *Residencia interrumpe las certidumbres universitarias e introduce las incertidumbres de la práctica docente*.

Contrariamente a la idea -largamente sedimentada- que concibe que la práctica es la acción visible, observable, externa y objetivable, esta asignatura invita a pensar que una práctica no es solo lo que se ve sino, también y sobre todo, *lo que se lee* como diría Jackson<sup>8</sup>. Dicho en otras palabras, que resulta de capital importancia lo que se piensa, se busca, se analiza, se propone y se revisa en el espacio de las tutorías antes y después de llevarlo al aula y que la residencia no “se juega” en el momento de las observaciones por parte del docente-tutor, sino que se define, sobre todo, en el antes y después de la clase. Así, *Residencia interrumpe los modos consagrados de pensar las prácticas*.

A partir de todas estas interrupciones, y en el espacio de la experiencia, se abren nuevos horizontes de expectativas (permítanme este uso ecléctico de Koselleck)<sup>9</sup>. Se trata de disrupciones que no buscan clausurar ni paralizar sino, precisamente, habilitar otros rumbos y movimientos.

Como dije, esto genera inquietudes y no pocas tensiones. Pero la propuesta es que Residencia sea una *experiencia* (con todo lo que significa). Porque, como señala Jorge Larrosa, “la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega<sup>10</sup>”. Es decir, es aquello a partir de lo cual nos transformamos, esos acontecimientos que dejan una huella, una marca, a partir de los cuales

7- Sobre esta cuestión, abundan las referencias teóricas. Véase, por ejemplo, Philip Jackson, *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002

8- Remito nuevamente a Jackson, ob cit.

9- Reinhart Koselleck, *Futuro pasado*. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona, Paidós, 1993.

10- Larrosa, Jorge, *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona, Laertes, 2003, p. 168.

podemos decir que somos otros.

Y sobre esto quiero hacer un paréntesis para realizar un apunte más. Según Larrosa, la experiencia es cada vez más rara por cuatro motivos: exceso de información, exceso de opinión, falta de tiempo y exceso de trabajo. No voy a detenerme en esto, pero me parece que nos queda pendiente -cuanto menos- revisar cuánto de exceso de opinión y juicio tiene la formación docente. Opinión y juicio que se manifiestan, por ejemplo, cuando los estudiantes refieren a las observaciones realizadas en las aulas antes de sus prácticas y que construyen desde un lugar de evaluación (negativa y destructiva, la mayoría de las veces) y no de interpretación que ayude a la comprensión; desde un lugar de inspección de lo que se repite y no de lo que cambia y se transforma sutilmente; desde un lugar de juicio de lo que es “rutina” y “tradicionalismo” sin poder advertir que lo cotidiano se mueve (pendular y necesariamente) entre el cambio y la conservación<sup>11</sup>.

Vuelvo a lo anterior, de la mano de Larrosa, para apuntar que la experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere de una disposición y de un gesto de interrupción: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pararse a sentir, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el automatismo de la acción, charlar sobre lo que nos pasa, darse ese tiempo y espacio.

Descubrí cuando volví a leer (a Larrosa) para escribir estas líneas que estaba pensando, justamente, en ese sentido, en el sentido de interrupciones, pero también en aperturas de las que quiero dar cuenta.

Y como la experiencia -y sobre todo la experiencia de la práctica- no puede captarse de modo global sino desde la reflexión del sujeto de esa acción, para cerrar esta intervención quisiera compartir las voces de los estudiantes residentes (a través de extractos de sus testimonios escritos) que polifónicamente aluden a esas *interrupciones* y también a las *aperturas* que visualizan.

Aperturas a pensar la autoría:

*“el problema surgió en el momento de realizar la planificación ya que no contábamos con un “modelo” que nos guíe en la difícil tarea de planificar, y quiero remarcar esto ya que durante todas las materias que cursamos en la*

---

11- Retomo la perspectiva de Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano*. 1 Artes de Hacer. México, Universidad Iberoamericana, 2007.

*carrera siempre existió un “modelo” a seguir para resolver los trabajos. Asimismo, el tipo de evaluación fue muy distinto al que estábamos acostumbrados ya que siempre habíamos sido evaluados a través de parciales “tradicionales” en los que la producción escrita nada tenía que ver con una planificación y fueron realmente muy pocos los trabajos de producción personal que hemos realizado durante nuestra carrera”*

Aperturas a una nueva etapa:

*“...creo que tiene que ver también con entender que estamos dejando de ser estudiantes del profesorado de Historia para dar nuestros primeros pasos en la docencia, es decir, que dejamos nuestro rol de estudiantes para ocupar el rol de docentes y es en esa transición donde se genera la tensión entre exigir herramientas para trabajar pero desde el lugar de estudiante universitario...”*

Aperturas a pensar la práctica y el compromiso de la práctica docente:

*Es así que cuando hablamos la primera vez con la profe, yo le planteo que vamos a dar el período [de historia argentina] 1955-1973. Le planteo que vamos a trabajar la idea de Cavarozzi de “semidemocracia”. Y allí comenzamos a debatir ese concepto, y yo ahí sentí que me iba a tener que comprometer... Además no sé por qué sentí [...] la necesidad de hacer las cosas lo mejor que pudiera y sin temor a hacer cosas políticamente incorrectas.*

Aperturas a pensar la propia historia desde la historia colectiva que se tiene que enseñar:

Quiero decir también que, en ocasiones, Residencia genera aperturas a pensarse, más allá de pensarse como docente, a pensar la propia historia personal y familiar. Y aunque esto no sea recurrente, quiero compartir también estas palabras de un estudiante que a mí me conmovieron especialmente.

*Qué raro, yo que estudio historia, que privilegiamos la memoria y yo no quiero acordarme... Será por esas cosas que*

*en familia no hablamos de las cosas que pasaron... Es muy raro: hablamos, pero no de "ciertas cosas". Mi vieja estuvo detenida en pleno operativo independencia en Tucumán y ella era militante...y yo no sé por qué ni qué paso. Y yo nunca supe por qué mi viejo estuvo como preso político dos veces. No les puedo preguntar...no puedo.*

*Fue a partir de la famosa clase 1 que empezamos a hablar. Y se ve que la cuestión del peronismo me atraviesa, y yo que me hacía el indiferente...*

*Lo que pasó fue que con eso de la planificación agarré el libro de Rodolfo Walsh, como para planificar mejor las clases... Y a medida que lo leía me comprometía cada vez más...*

*Fue esa vez que practiqué mi clase sobre la revolución libertadora y la desperonización frente a mi abuela y mi mamá, y mi abuela se puso a llorar... Y así fue que comencé a preguntar. ¡Cuántas cosas me perdí con mi abuelo! ¡ahora entiendo muchas cosas! Cuántos silencios tuvo mi abuelo.*

*Por suerte tengo a mi abuela que ayer cumplió 90 años y está re lúcida! Bueno, parece que ella siempre estuvo esperando que le preguntemos y nunca lo hicimos..."*

Este panel fue para mí una oportunidad, una ocasión para volver sobre algunas palabras y pensar otras nuevas para poder expresar sobre eso que me pasa, que nos pasa como equipo docente, en Residencia en Historia en la UNGS.

Como dije antes, Larrosa señala que para habilitar la experiencia tenemos que charlar sobre lo que nos pasa, darnos tiempo y espacio para eso. Y este panel fue una oportunidad en este sentido. Por eso, muchas gracias por la ocasión.

### **Susana Ferreyra (Universidad Nacional de Córdoba)**

En primer lugar, corresponde agradecer la invitación a integrar este Panel junto a destacados compañeros de distintas Universidades del país, como Miguel, Sonia y Paula. Espero que nuestras reflexiones sirvan de aporte a las discusiones de todos y cada uno de los que habitamos estos espacios compartidos de la universidad y las escuelas, tanto de nivel superior como secundario.

Siempre comenzamos las clases de la Facultad, con mis colegas de la cátedra<sup>12</sup> de Residencia docente en Historia, presentándonos y diciendo algo de nosotros mismos. Yo les digo a nuestros alumnos, que me pienso a mí misma como profe de secundaria, más allá de las tareas de formadora e investigadora. Mi construcción subjetiva como docente comenzó y se continúa en las aulas de una escuela secundaria y supongo que allí también cerraré mi carrera en pocos años.

Por eso, el título de este Panel me desafía en más de un sentido y, a partir de allí es que quisiera centrar mis palabras en tres o cuatro cuestiones que considero claves para propiciar la reflexión acerca de esta temática:

### **Primera cuestión:**

Si docentes somos todos, universitarios, superiores, secundarios, lo que nos diferencia no es la tarea de enseñar, sino el lugar, **la posición** desde la cual esa tarea se realiza. Y uso posición desde una mirada teórica que reconoce que ésta se construye en trayectoria<sup>13</sup>. ¿Dónde están las diferencias?

En principio, es necesario reflexionar sobre el lugar que cada una de estas Instituciones, claves en la educación argentina, ocupan dentro del sistema educativo, legislado por la Ley de Educación Nacional<sup>14</sup> una, la escuela y por la Ley de Educación Superior<sup>15</sup>, la otra, la Universidad.

Desde sus orígenes estas normativas reconocen fundamentaciones diferentes, y, en algún punto, casi antagónicas. La LEN es producto de las nuevas miradas sobre la enseñanza y la sociedad que fueron introducidas en la última década de gestión política en nuestro país.

La LES es un complejo normativo que refleja con claridad el posicionamiento eficientista y de estado neoliberal, fruto de la década de los noventa en América Latina y nuestro país. Lo que no quiere decir que no tenga, en su articulado, cuestiones interesantes que desafían las construcciones autónomas de las universidades, como por ejemplo la cuestión de la evaluación de las prácticas universitarias.

Esa Ley, como todos sabemos, no sólo es discutida, sino que

---

12- Compartimos el espacio del área Historia con Nancy Aquino, Celeste Cerdá, Mariano Campilia, Marina Rodríguez. La Cátedra es mucho más compleja, ya que integra a otras Áreas como Ciencias de la Educación, Letras, Filosofía y Psicología.

13- BOURDIEU, P. (2004) El Sentido Práctico. Siglo XXI. Buenos Aires.

14- LEN Nro. 26.206.

15- LES Nro. 24.521. Discusiones sobre el Art. 43 de la L.E.S. en AQUINO N, FERREYRA S.: "Formación docente, política, debates y propuestas". Revista RESEÑAS. Vol. 10. Nov. 2012.

actualmente existen proyectos para su modificación y su derogación. Los cuales, y eso hay que decirlo, no han recibido aún tratamiento parlamentario. Esto nos podría estar diciendo que no hay suficiente voluntad en nuestros representantes para su reemplazo por otra Ley que cambie la relación entre el Estado, sus universidades y la sociedad que las sostiene y les reclama.

Siguiendo este camino analítico, lo que se presenta a la vista es que la Escuela, un nombre genérico que agrupa en su seno desde la enseñanza primaria a la secundaria y con el nombre de Institutos a la enseñanza superior, en la cual se forman muchos de los docentes que ejercerán en ella, es parte de un sistema educativo jurisdiccional, o sea, provincial.

Sus referentes legales, curriculares, las políticas generales de sostenimiento de la disciplina, de contratación o reclutamiento de sus profesores, están fuertemente ligados a las políticas provinciales. Sin embargo, bueno es aclararlo, la LEN, los Acuerdos Federales y el INFOD, han introducido normativas generales que tienden a corregir la fragmentación y autonomización excesiva de sus Planes y Programas que había sido el producto más claro de la Ley Federal de Educación. Aún cuando se puede reconocer en el sistema escolar una clara dependencia de las políticas y decisiones jurisdiccionales, existe una cierta regulación acerca de la Escuela que muestra su relación directa con las disposiciones del Estado.

Las Universidades, por otra parte, según la Ley y las tradiciones de su creación y funcionamiento, desde las más antiguas como la nuestra cordobesa con 400 años o las más recientes y recién nacidas, sobre todo en la provincia de Buenos Aires, son, fundamentalmente, casi esencialmente, autónomas.

En las reuniones que desde hace años se han sostenido en la ANFHE<sup>16</sup>, una de las cuestiones claves de discusión en relación con los profesorado que se dictan en las universidades es, justamente, el grado de vinculación/desvinculación que existe entre los requerimientos curriculares jurisdiccionales, o sea los conocimientos requeridos para enseñar Historia en la escuela y los saberes o conocimientos ofrecidos en los Planes de estudios universitarios. En rigor de verdad, aunque en esas reuniones se han acordado algunos contenidos mínimos de alcance nacional, su llegada a los ámbitos propios de aplicación, o sea a las propias

---

16- Asociación de Facultades de Humanidades y Educación. Nuclea a estas casas de estudio a nivel nacional, con el objetivo de establecer criterios comunes para la formación de sus docentes y las propuestas curriculares vinculadas a la enseñanza.

facultades que podrían ser las que los trasladen a sus Planes aún es muy heterogénea.

Esa diferencia política marca el primer hiato profundo a la hora de relacionar Universidad-escuela.

En Brasil, por ejemplo, las Universidades no otorgan titulación de Profesor. El título de grado que habilita para el ejercicio de la docencia es la Licenciatura plena. Lo que constituye a un licenciado en Profesor es la tarea, el enseñar, tanto en la Universidad como en la escuela. Es interesante a la hora de analizar nuestra situación docente.

En nuestro país hay actualmente casi 50 (cincuenta) universidades públicas con 1.808.500 alumnos y 42.000 escuelas con 11 millones de alumnos, 3.400.000 secundarios y 600.000 de nivel superior. Entre ellas, y desde épocas recientes, existen vínculos que tienden a producir articulaciones en el paso de los jóvenes de la escuela a la Universidad. Hay Programas de Articulación Escuela Media Universidad e investigaciones profusas sobre esa temática. Esto quiere decir que a la universidad le preocupa la calidad de los aprendizajes de sus ingresantes, o sea, la calidad de los saberes de los egresados de la escuela<sup>17</sup>.

Por otra parte, la Escuela, sus alumnos, su currículum, sus problemáticas sociales y de aprendizajes es objeto frecuente de abordajes investigativos.

Sin embargo, lo que no es frecuente, o queda sólo en el ámbito de la investigación, es el reconocimiento de que los docentes que desempeñan su tarea en las Escuelas, esa tarea que suele diagnosticarse como incompleta, no lograda, son, en gran medida, formados por las Universidades que las investigan.

Según estudios realizados por colegas prestigiosos, como Eduardo Tenti<sup>18</sup>, por ejemplo, aunque los datos son diferentes por jurisdicciones, la mayor parte de los docentes secundarios se forman en las universidades.

Aquí surgen nuevas preguntas. Más allá de la autonomía constitutiva que señalábamos en las Universidades, del sistema educativo que las coloca en jerarquías de conocimiento diferente a las Escuelas, ¿no deberíamos pensar en procesos de articulación que avanzaran desde la bisagra del primer año universitario y se pensarán más en una escala social, acerca de qué conocimientos debería proporcionar la Universidad a aquellos que formarán a sus alumnos futuros y, sobre todo, a los

---

17- Ver por ej: MARQUINA y Otros (2009), CARLI y Otros (2014).  
18- TENTI FANFANI E.:(2007) La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI Editores S.A. Buenos Aires.

ciudadanos de esta sociedad que sostiene con su esfuerzo a las Universidades públicas?.

### **Segunda cuestión:**

En tal sentido y, ya enfocándonos en la enseñanza de la Historia nos preguntamos **¿Qué saberes son necesarios para ser un profesor de Historia?** Ese es nuestro tema actual de investigación junto al equipo que integro<sup>19</sup> y es, también, el eje de la ponencia que hemos presentado en estas mesas. En ella reconocemos que existen saberes experienciales, prácticos, propios de la tarea, del encuentro con los otros, el colectivo docente, que probablemente no puedan ser enseñados ni aprendidos en las aulas universitarias.

¿Dónde se aprenden las prácticas gremiales, los saberes particularísimos de encuentro personal en diferentes instituciones, las prácticas de relación con los colegas, con los directivos?

Eso marca también una característica de la docencia. Probablemente es una característica compartida con otras profesiones u otros oficios. Sin embargo, la conjunción de estas tensiones, acompañadas por el hecho de que un docente de escuela secundaria rara vez es un profesor de una sola institución, duplica el esfuerzo de reconocimiento de prácticas diversas en lugares distintos. Y es también una diferencia con la Universidad, dónde, por lo general, el docente no ejerce en varias. Digo, por lo general, porque puede ocurrir que lo sea, sin que eso lo convierta en el docente-taxi de la escuela secundaria.

¿Y la especialización del conocimiento? Otra gran diferencia. El profesor universitario es un especialista, dedicado a un campo de conocimiento específico. Aún en nuestro caso, el de formadores, nuestro campo es el de las didácticas específicas.

El profesor de secundaria es, en alguna medida, y sobre todo en los primeros años de docencia hasta que consigue una cierta estabilidad, un “todólogo”. Debe hacerse cargo de cursos de Historia Americana y Argentina, de Historia Argentina y del Mundo, de Historia Antigua general, en fin...de lo que el currículum de la escuela y sus necesidades de trabajo, y las demandas existentes en su zona, le requieran. Y eso sí que es un esfuerzo que pocas veces es visualizado en la Universidad.

¿Cuál es el lugar de la Universidad en la construcción de esos

---

19- Proyecto de Investigación presentado en SECyT.UNC: El campo de la enseñanza de la historia. Problemas, políticas y perspectivas desde las aulas de Córdoba.

saberes? O sea, nuestro lugar, en tanto universitarios formadores de docentes para las escuelas.

Cuando nuestros alumnos universitarios llegan a nuestra cátedra, al final de su carrera de profesorado, última materia, residencia, suelen comentar: Es la primera vez que alguien nos pregunta ¿qué es la Historia para vos? ¿Por qué crees que es importante el conocimiento histórico? Y se nos pide que escribamos sobre eso algo personal, no reproduciendo autores. No lo que piensa Aróstegui, Halperín, Ansaldi, sino vos, luego de leer a esos autores.

Su primer gran desafío es comprometer opiniones personales, no reproducir conocimientos, generar propuestas de selección pertinentes. Encontrarse con un currículum, en la escuela secundaria, que muchas veces está más actualizado que el que abordaron en la universidad, al menos en lo normativo. Temáticas como historia reciente, derechos humanos, nuevas lecturas sobre el orden colonial, estuvieron antes en el currículum escolar que en el Universitario.

Los residentes sienten que sus problemas para la trasmisión no son sólo didácticos, conocer estrategias de enseñanza, sino que son, centralmente, históricos. Periodizar, abordar conceptualmente ciertas temáticas, trabajar casos y no detalladas narraciones lineales les plantea serias dificultades.

En su trayectoria universitaria, rara vez se les mostró que las disciplinas académicas también son recortes de conocimiento, que ese recorte tiene alcances epistemológicos, metodológicos y también ideológicos. Y que debe estar disponible para ser transmitido, que allí reside su importancia social para la docencia. Otra cuestión será para la investigación histórica.

### **Tercera y última cuestión:**

Hasta aquí, los desafíos que he compartido con Uds. no son para nada nuevos, son los constantes en la relación Universidad-escuela-formadores.

La última cuestión que les propongo tiene que ver con problemáticas y desafíos muy actuales, aunque su novedad ya es relativa.

Estos nuevos sujetos de los que hablan las investigaciones educativas y psicológicas han llegado, no sólo a la escuela sino a la Universidad. Los nativos digitales, los nuevos incluidos a partir de la legislación de la última década han arribado a las escuelas y algunos de

ellos hicieron la opción por la Universidad. Sólo un tercio, si confiamos en los números que les citaba hace un rato.

Son los jóvenes procedentes de una sociedad en la que el esfuerzo y el conocimiento no son especialmente valorados, salvo en ciertos sectores. Los logros se asocian a lo mediático, a la escena pública. Sin embargo, muchos de ellos han decidido estudiar Historia, y, dentro de la carrera, hacen opción por la docencia, quieren ser profesores.

En nuestra Universidad, la carrera de Historia inscribe anualmente a más de 300 alumnos. ¿Qué tiene la Universidad para ofrecer a sus expectativas? En realidad, personalmente creo que la discusión pasa más por cómo puede establecer la relación clave entre sus aulas y las aulas de las escuelas dónde se desempeñarán sus alumnos como docentes, sin abandonar su pretensión de construcción de conocimiento, sin desmerecer las expectativas sociales, aportando a mejorar la calidad de lo que se enseña. Porque lo que debemos enseñar, nosotros, los profes de la última materia, de la Residencia, muchas veces tensiona lo que los estudiantes creen que necesitan, a veces sienten que lesionamos sus derechos por exigirles lecturas complejas, reflexiones difíciles, responsabilidades que no quisieran asumir.

Quisiera cerrar mi participación con una pequeña reflexión más general. ¿En qué medida los desafíos actuales para los docentes de Historia son compartidos con los de, por ejemplo, veinte años atrás? Sin dudas que la sociedad cambia, las costumbres, las conductas y las prácticas escolares se modifican, pero creo que el gran tema sigue siendo encontrar los espacios para desnaturalizar las desigualdades, para conseguir presentar nuestro conocimiento como una herramienta clave para comprender y transformar nuestros espacios de relación política y social.

Hoy hay más chicos en las aulas, hay menos interés por la Historia? Será que les estamos acercando una Historia que no parece ser parte de sus realidades?

Nunca ha sido simple nuestra tarea, estos encuentros que compartimos, como el de hoy aquí, deberían aportarnos nuevas fuerzas para sostenerla. Muchas gracias.

**Sonia Bazán (Universidad Nacional de Mar del Plata)**

En el diálogo que nos propusimos entablar desde las distintas cátedras de Práctica de la enseñanza de Historia, elegí imaginar a uno de nuestros estudiantes en el tránsito entre la Facultad y la Escuela secundaria

centrándome en reconocer con qué herramientas cuenta para realizar ese paso, qué tensiones se manifiestan entre un espacio y otro y cuáles pueden ser nuestras intervenciones en ese proceso. Seguramente influyó en mi elección, el momento del año en que planteamos esta conversación. Justamente en el segundo cuatrimestre, etapa en la que todos los años de formación disciplinar y pedagógica se ponen en juego a fin de iniciar, con las prácticas, ese extenso, deseado, vital y desafiante oficio de enseñar. Por esa razón imagino un personaje, en él, resumo voces y situaciones diversas no pertenecientes, necesariamente, a un estudiante concreto, sino a una composición “recreada” para este diálogo.

Propongo en esta intervención pensar la enseñanza de la Historia en el nivel secundario como un cruce de fronteras, entre la Universidad y la Escuela. Ese cruce de fronteras, llevado a cabo por un profesor principiante de Historia: el “cruzador de fronteras”. Mi cruzador de fronteras este año se llama Juan Manuel, porque *“cuando hablamos de “personas que cruzan fronteras” nos referimos a individuos capaces y deseosos de desarrollar empatía con el “otro” cultural y de ver los valores de ese “otro” como iguales, de una forma sincera, sin olvidar el status social subordinado que determinado grupo cultural tiene en la sociedad. Una persona que cruza fronteras es alguien que considera críticamente los rasgos culturales positivos del otro y que, al mismo tiempo, es capaz de criticar las prácticas discriminatorias de su propia cultura que pueden estar implicadas en la creación del otro cultural. Así, la pedagogía fronteriza inscribe a los maestros dentro de ciertos límites sociales, políticos y culturales, que son múltiples e históricos, y a la vez los interpela para proponer pasar a la acción con el propósito de igualar las relaciones asimétricas y de poder, erradicando identidades sociales estigmatizadas impuestas a los estudiantes* (Bartolomé, en: Kincheloe-Mc Laren; 2008:373-374).

En esta línea, plantearé dos situaciones de cruce de frontera con sus correspondientes desafíos. La primera frontera: desde la Formación del profesorado a la Práctica en la Escuela Secundaria que, en contrapartida, es un primer desafío para los docentes formadores. La segunda frontera: desde la Escuela Secundaria hacia la Facultad, con su consecuente desafío para el profesor practicante y nosotros sus docentes.

### **Primera Frontera.**

A punto de cruzar desde el profesorado en Historia a la clase de Historia en la escuela secundaria. Han transcurrido al menos cinco años

desde que se alejaron de ella; y en ese transcurrir, siguieron siendo estudiantes que han sumado 12 años de experiencia. La práctica es el momento de realizar el primer cruce, investido como profesor, transformado en docente. El espacio escolar no es desconocido para él, pero sí lo es su posición en el escenario; algo así como un ejercicio de multiperspectividad tan propio al conocimiento histórico. Vivió el aula desde su lugar de estudiante, el espacio es conocido, pero esta vez, deberá vivirlo desde el lugar del docente. La seguridad de la experiencia de ser estudiante se ve impactada por ese cambio de perspectiva del mirar, del hablar, del actuar. Es el pasar de ver/vivir el aula desde los ojos del estudiante al ver/vivir desde los ojos del profesor. (Westhoff; 2012).

Algunos relatos de “cruzadores de fronteras” lo muestran:

*“En mi caso fue bastante desesperante, porque la palabra que va mejor es pánico. Yo soy una de esas personas que mencionamos al principio, que nunca más pisé la escuela, salvo cuando tuve que hacer las observaciones para la materia. Y eso va volviendo [...]*

*Contacto con chicos de esa edad nunca más tuve y a la vez, uno se va distanciando en edad y eso te da más miedo. Y si, entré con pánico porque el miedo a hablar, romper el hielo, enfrentarme con el grupo y cómo me iba a sentir yo. Fue solamente presentarme y con el transcurso de las clases, soltarme y en ese sentido estoy más tranquila. Me siento bien con ellos pero fue pánico al principio porque no sabía con qué me iba a encontrar. Ahora estoy trabajando más tranquilo.” (E1-coloquio 2- 2012).*

*“Desde lo emocional, yo estoy muy alterada!!! (risas) Estoy muy nerviosa. Esta es la tercera semana y estoy con un nerviosismo...uno trata de relajarse un poquito...Desde que me siento a planificar hasta después de salir del colegio. Quedo agotada!!! Por el profesor que me viene a observar, por los chicos mismos, por el profesor que se queda, también te observa. Yo todo el tiempo me siento observada. Es muy fuerte la experiencia. Desde el punto de vista emocional, pese a todo esto, el nerviosismo que hay y todo, hay algo que compensa. Es mi caso, que me reconforta, son los pequeños signos de simpatía, esa complicidad. La primera vez que viniste vos (profesora*

*observante) hacían así (pulgares para arriba, guiño de ojos).” (E5-coloquio 2-2012)*

¿Cómo logra cruzar esa frontera Juan Manuel? Pasar de ver la clase con los ojos de estudiante y comenzar a ver la clase como profesor, es una situación que nos plantea contundentemente al menos dos cuestiones: que él no se siente preparado para desempeñarse en su oficio de profesor y que además en su formación de estudiante miró, básicamente su función de recepción. Se siente observado y estudiado porque es lo que él hizo también a lo largo de su escolarización. Hasta agregaríamos, escuchó. Nada nos dice acerca de otros sentidos, y podríamos imaginarlo allí, los cuatro o cinco años de estudio, mirando a través de sus ojos una situación en la que la relación con el saber histórico imprimió en él, el lugar de receptor de conocimientos,

*“...estoy muy nervioso y molesto conmigo muchas veces, mismo por el hecho que me quemó la cabeza pensando actividades y no me sale nada. Buscar en un libro y por ahí la magia me viene, Wooww, puedo hacer esto!!!! Todavía no me pasó mientras hago las prácticas. Evidentemente, yo pensaba cuando haga las prácticas voy a hacer actividades posta. Pero termino con las preguntas-respuestas. Quiero salir de eso pero me cuesta horrores. Estoy más nervioso en mi casa que en aula.” (E7- Coloquio 2-2012)*

**Primer desafío** para la cátedra de Didáctica de la Historia. A modo de acompañamiento en pos de intervenir durante el inicio de las prácticas, además de la observación del practicante, iniciamos a partir del año 2011 coloquios quincenales a modo intercambio de experiencia, diálogo, búsqueda de respuestas a las situaciones que seguramente comparten los practicantes. Desde la tercera clase los estudiantes participan de estos encuentros junto con la cátedra. A partir de las situaciones reales de aula, promovemos la búsqueda de soluciones a las problemáticas que se van planteando, proponemos readecuaciones de sus planes de clase, escuchamos descubrimientos, innovaciones, para que ese tránsito a la escuela secundaria deje de ser extraño. Son momentos promotores de reflexión, revisión de teoría y búsqueda compartida de soluciones. No les daremos las soluciones, no las recibirá escuchando, las buscará, las pondrá en práctica, la aprenderá de otros cruzadores de frontera. Así como las narrativas forman parte de la formación del pensar históricamente, las

narrativas generadas en los coloquios son dispositivos de investigación sobre la formación docente.

### **Segunda frontera.**

Nuestro cruzador de fronteras continúa con sus prácticas, atendiendo esta vez a los componentes centrales de la materia a enseñar. Ha aprendido acerca de la renovación historiográfica, ha transcurrido por diversas cátedras, se ha puesto en contacto con investigaciones meticulosas, se ha convertido en un lector competente. Ha aprendido acerca de la Historia. Pero es el momento de transformar el contenido disciplinar en contenido enseñable. Ha trabajado intermitentemente en la preparación de la programación pero en la escuela el escenario es distinto, aún distinto a las micro clases ensayadas en la cursada. El aula es un escenario en el que el practicante debe poner en juego el arte de la representación (Woods; 1998: 30) pero lejos de acercar las clases al oficio del historiador observamos la reincidencia de esa historia que parece encerrarse en un relato cerrado y sobre todo en la primacía de un discurso ya sea escrito u oral. La pregunta es entonces ¿cuánto ejercitó ese oficio del historiador durante su formación como profesor? Pero además del cómo de la construcción del conocimiento histórico está el para qué y para quiénes enseñar Historia. El esfuerzo para el “cruzador de fronteras” es arriesgarse a andar el camino de la intersubjetividad pedagógica mediado por los contenidos curriculares y los contenidos culturales.

Es en la escuela donde vemos puesto en acto el desafío que se presenta a la formación inicial: apelar a los estudiantes de la escuela desde lo cognitivo, pero también desde lo afectivo. Y si la historia es la ciencia que estudia las interrelaciones de los hombres en el tiempo, no podemos dejar de plantearnos cómo asumimos esa relación entre docentes y alumnos en el aula hoy, relación mediada por el currículum de Historia.

El cruce de esta frontera provee a Juan Manuel de un registro cultural, los saberes curriculares que a modo de herencia se enseñarán a la generación de estudiantes secundarios. Si bien los profesores más jóvenes pueden tener entre 23 y 24 años, la escuela a la que ingresan es prácticamente la misma escuela a la que ellos asistieron. Pero no son los mismos estudiantes los que habitan las aulas. La escuela es la misma en su formato de ordenamiento disciplinar, cajas ordenadas, con profesores de sus propias disciplinas. El cambio está en quienes habitan la escuela. Michel Serres (2013) encuentra esto en “Pulgarcita”, en alusión a la

destreza con que los mensajes brotan de sus pulgares la expresión de ese nuevo adolescente que nació en un mundo distinto. Pulgarcita usa el celular, la computadora. Estos elementos exigen de ella un cuerpo en tensión, en actividad, en demanda; el cuerpo deja de ser pasajero a ser cuerpo piloto, aprende de otro modo, se interesa de otro modo. Pero ¿cuál es la escuela a la que concurre Pulgarcita? ¿Podrán comunicarse Juan Manuel y ella en este escenario escolar?

Pasar de espectadores a participantes es una profunda transformación palpable en el entorno sociocultural, externo a la escuela. “En otros tiempos enseñar consistía en una oferta, el saber estaba acumulado en los libros, el portavoz lo mostraba, lo leía, lo decía. Las actividades eran: escuchen, lean, luego hagan silencio. Pero si prestamos atención la charla va ganando espacio, posiblemente trae un mensaje, se precisa otra oferta para presentar otro saber...” (Serres; 2013:48). En la escuela en la que se encuentran Juan Manuel y Pulgarcita circulan saberes divergentes, pero las rutinas instaladas presionan aún para que se encajen en una propuesta curricular dividida en materias separadas, clasificaciones distribuidas en disciplinas que de alguna manera reproducen la separación corporativa de las facultades, en la que se producen “instruidos incultos” y “cultivados ignorantes”. Juan Manuel no volvió a la misma escuela. Su desafío y el de sus profesores es generar en la escuela ese “tercer instruido”.

La propia construcción disciplinar muestra que en el ámbito académico los conocimientos de la Historia indagan y recorren otras disciplinas que aportan en el saber propio. La Historia Cultural, da muestra de ellos con la multiplicidad de fuentes y de aportes teóricos involucrados. El conocimiento histórico, como todo saber científico es provisorio, pero significa también entrenarse en la adquisición de saberes que son los que dan el sustento epistemológico a la disciplina.

**Segundo desafío** para la cátedra: empoderar a Juan Manuel para empatizar con los y las Pulgarcita, dar señales de reconocimiento, de vínculo, poner en práctica la escucha empática como mediación y ejercicio exigente hacia el intercambio dialógico (Sennet; 2012:40). Reconocer en el “otro cultural”, sus rasgos positivos y valorar los aportes de su formación en tanto y en cuanto desarrolle las posibilidades de comunicación, de entendimiento de los cambios producidos a nivel cultural y ante todo en comprometerse en ser un indagador de la propia disciplina, la Historia como el vehículo elegido para ese diálogo intercultural. Es imperioso, por

tanto, desarrollar en nuestra propuesta de cátedra, instancias de discernimiento en las que pueda reconocerse cómo se alcanzó el saber histórico y cómo puede enseñarse. Eso nos permite dilucidar junto al profesor practicante cuáles fueron los procedimientos propios de su aprendizaje acerca la Historia, realizar un ejercicio de metacognición por medio del cual escudriñar en los recorridos que, al momento de su graduación, parecen haberse entremezclado con los procesos históricos aprendidos. Es decir, es necesario desandar, como si fuera un film en reversa, cómo llegó a entender un proceso histórico.

En la línea planteada, buscamos evidencias, dispositivos presentes en las cátedras que nos permitan observar posibles andamiajes para este futuro profesor. En los dos primeros bienios, nuestra cátedra y el grupo de investigación iniciaron una interrelación con la de Historia Contemporánea. A partir de los trabajos prácticos iniciamos a los estudiantes en el abordaje de los contenidos disciplinares de la mano del aprendizaje del uso de fuentes visuales y recursos narrativos.

### **Metadesafío: lograr ser “cruzadores de fronteras”**

Para la cátedra es una encrucijada el conseguir, intelectual y emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes, significa interpelarnos también como “cruzadores de fronteras”. Seguramente nuestro “cruzador de frontera” tiene en su mochila múltiples elementos para desarrollar esa empatía con los “otros” de la escuela secundaria, pero también deberá entender que la historia se aprende con todos los sentidos. Si Juan Manuel pudo aprender el hacer de los buenos historiadores: cómo proceden y cómo escriben, tendrá elementos del pensar históricamente. Es posible que esos elementos fueran incorporados como meros conocimientos y no como saberes, es decir no como habilidades conducentes al pensamiento histórico.

Juan Manuel, debería poder reconocer que ese pensamiento histórico no se construyó a medida que cursaba materias que completaban una línea cronológica ya que, “[...] *el pensar históricamente no es un proceso estructurado en el que se requiere de ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, sino que se desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas*”. (Pla, 2005: 16).

El ejercicio a desarrollar con “los próximos” Juan Manuel sería el de indagar en la formación sobre cómo aprendió su disciplina, qué puede enseñar sobre esas estrategias: el qué y el cómo del saber histórico sin olvidar el interés por la atención a los problemas socialmente vivos (Santisteban, 2010), a nuestro entender, el nudo en el que se entrecruzan las fronteras.

En un ejercicio de multievocación y con la fuera de la analogía, me interesa “cruzar” el relato de Pulgarcita de Serres (2013), en especial los párrafos que invitan a conectar Historia y Literatura, con el de Emile Zola en su novela “El paraíso de las damas”: *“El fundador de la tienda Bon Marché, clasificó la mercadería por vender, en estantes ordenados, la mercadería quietita. Cada paquete en su lugar, en filas, ordenados. En su tienda había todo lo que un parroquiano podía necesitar, alimentación, vestimenta, cosméticos. Hasta que Boucicaut se encuentra ante una contrariedad cuando sus ganancias tocan el techo. Es entonces cuando se le ocurrió cambiar la clasificación”*

Supongamos a la abuela de Pulgarcita en la nueva disposición del almacén de Boucicaut en búsqueda de las habituales verduras. Con los cambios producidos pasó antes por la sección de puntillas, de lencería, observó, disfrutó y hasta sumó eso a su compra hasta que, finalmente llegó a encontrar los puerros que necesitaba.

Podríamos pensar en nuestra escuela como si fuera este almacén: práctico y rápido. El orden facilita el movimiento, pero también puede aprisionar, al cabo lo congela. Puede esterilizar el descubrimiento. El desafío es cambiar algunos recorridos instalados: la centralidad puesta en los contenidos disciplinares, prestando mayor atención a las prácticas de Historia que se enseñan en cada año; descubrir conexiones con otros saberes; explorar e indagar en nuevas fuentes, en otros formatos textuales; incluir las tecnologías de información y comunicación y el trabajo en red. En definitiva, animarse a reconocer en la Historia una posibilidad de crear, de ejercer el oficio de profesor como intelectual, interesado en los problemas socialmente vivos para que Juan Manuel y Pulgarcita puedan dialogar.

## BIBLIOGRAFÍA

BARTOLOMÉ, L. (2008). “La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras. Radicalización del profesorado futuro”, en *Pedagogía Crítica*, de qué hablamos, dónde estamos. Peter McLaren, J.C. Kincheloe (eds.) Barcelona, GRAO. pp. 365/388.

EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

PLA, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en el Bachillerato*. Mexico, Plaza y Valdés

SANTISTEBAN FERNANDEZ, A. (2010). “La formación de competencias de pensamiento histórico”, en: *Clio y Asociados* (14), p.34-56.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona, Paidós

SENNET, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona, Anagrama.

SERRES, M. (2013). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Buenos Aires, FCE.

SHULMAN, L. (2005). “Conocimiento y enseñanza, fundamentos de la nueva reforma” *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9, 2. Disponible en

<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>

TERIGI, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.

WESTHOFF, L. (2012). “Seeingthroughtheeyes of a Historyteacher”. *TheHistoryTeacher*. 45, August 2012,533.548.

WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Buenos Aires, Paidós.