
V. ENTREVISTAS

Entrevista a la Lic. Susana Barco

Susana Barco es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, (UBA). Ha sido Profesora Titular e Investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación en la UNComahue; Profesora de Didáctica en la UNC, UNLu. Directora de la Maestría en Educación Superior de la UNComahue, donde ha sido Decana.

Es autora de numerosos artículos y libros sobre la problemática didáctica, curricular y la formación docente publicados en Argentina, Brasil, Uruguay y Venezuela, entre otros. Ha participado y escrito artículos y ponencias en innumerables Foros, Paneles, Jornadas y Congresos en su especialidad.

A lo largo de su extensa trayectoria ha participado en diseños curriculares de la Reforma Educativa Rionegrina así como en diseños universitarios.

Actualmente es la Coordinadora de la Mesa Curricular Provincial para la elaboración del nuevo Diseño Curricular de Formación Docente Inicial y Continua.

Dicta cursos de posgrado en diversas maestrías del país y del extranjero. Asesora proyectos de investigación y dirige tesis de postgrado. Es evaluadora de trabajos de investigación de diversas universidades argentinas, uruguayas y del CONICET. Consultora por UNESCO en la Universidad de Tarija, Bolivia.

Es cofundadora de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la UNCo. En 2006 Susana Barco obtuvo el Premio Konex a la Educación

*“Todo transcurrir de la vida de los pueblos
es creadora de Historia”*

Entrevista: Prof. Teresita Moreno

E: En primer lugar nos interesa agradecerle el acompañamiento y la colaboración permanente con Reseñas de la enseñanza de la Historia, participando en el Comité Académico desde los comienzos de esta revista. A partir del número anterior de la misma, se ha decidido desarrollar un ciclo de entrevistas a pedagogos y didactistas que deseamos continuar con usted.

Para comenzar, nos gustaría saber ¿cuáles fueron las motivaciones que la llevaron a usted a estudiar Ciencias de la Educación?

SB: Graciosas, porque son infantiles. Pero te diría que son el cimiento de una larga construcción inconclusa. Tuve dos maestras, de cuarto y sexto grado (el último de la primaria por entonces), que me parecieron fantásticas. Como a los 13 o 14 años -estaría en primer año- me preguntaron- como se estilaba entonces: ¿qué vas a estudiar cuando seas grande? y contesté: *voy a estudiar para enseñarles a las maestras a enseñar*. Quería que enseñaran tan bien como ellas! Hoy lo recuerdo y me impacta porque más claro que mi orientación era Didáctica y en formación docente, imposible!

Cuando egresé como maestra, entré en la Facultad en Ciencias de la Educación, y me recibí en el 62. Cursé mis estudios trabajando como maestra. Mi primer trabajo universitario fue en la cátedra de Didáctica como ayudante alumna; me recibí y mi primer trabajo universitario en Córdoba, es en la Cátedra de María Saleme, también en Didáctica. No fue casualidad esto, sino mi elección entre otras cátedras posibles, porque entendí que en Didáctica uno podía hacer una buena articulación entre teoría y práctica. Me parecía que historia de la educación, por

ejemplo, no me permitía hacer la articulación que sí era posible desde la perspectiva de Didáctica, que no es excluyente, pero bueno, yo elegí esa.

E: El peso que tuvieron sus maestras y los lugares que ocuparon en su trayectoria es muy significativo

SB: Electra Di Battista y Carmen Pozuelo, (claramente las estoy viendo) fueron realmente para mí, maestras formidables: la primera tenía fama de muy exigente, y lo era, y a mí me gustaba. Que me acicatearan para que “diera” más, eso me gustaba. Y mi profesora de Castellano en tercer año, María Teresa Fernández, fue otra marca importante: ella también me decía: esto está bien, pero no para vos, vos podés más, hacelo de nuevo

E: ¿Qué cosas cree que le impactaron? Por un lado, esa exigencia...

SB: Más que la exigencia, yo vivía el aprender como una aventura, que me iba llevando a mundos nuevos. Recuerdo de cuarto grado, la llanura boscosa y la pita o ágave :ver la planta y reconocerla en el botánico yendo con mi padre y poder decir, explicar lo que se sacaba de la fibra...y lo que se hacía...Para mí era maravilloso eso. Nos hacía trabajar mucho en casa y nos hacía buscar, cuando no existía internet por supuesto, para responder a los trabajos que planteaba. Esa cosa de darnos un espacio donde ella no enseñara, sino que nosotros buscáramos y aprendiéramos, eso me pareció maravilloso.-

E: ¿Y la otra maestra, por qué cree usted que la marcó?

SB: La otra maestra porque le gustaba mucho el arte, entonces mechaba con cuestiones de literatura, de arte francés, porque era profesora de Francés, y nos abría un mundo. Ver los vitrales, enterarse cómo se producían, cómo era la época en que vivían esos vitralistas, anónimos en su

mayoría. Realmente en ese sentido, para mí fue maravillosa. Ni qué decir que de ellas, de las que guardo el mejor de los recuerdos.

Recuerdo que le compramos para un día del maestro, tres tomos de Skira que era una editorial de obras de arte, de arte medieval que-por supuesto-compartió con nosotros; nos dejó verlos, manejarlos y di una clase con proyector de cuerpos opacos como se estilaba entonces, con los vitrales. Porque nos hacían dar clases en 7mo grado. A mí me tocó un tema del medioevo y entonces armé la clase con un resumen final.. Tomaba el modelo de mis maestras y había hecho una especie de relato en un papelógrafo, donde habían lugares en blanco cubiertos por dibujos, para que mis compañeras reemplazaran por palabras y quedaba el texto de una síntesis. Di clase en Geografía sobre Holanda, e hice 48 mapas a mano, calcados con el plumín con tinta verde, negra y roja. Un aprendizaje del artesanado! Ahora, fijate qué temprano empezamos a “dar clase”, que es una oportunidad que en la universidad se desperdicia terriblemente. Digo, no hacer exponer, en el más tradicional sentido de la lección, pero un tema del cual el profesor haya dado elementos generales y pedirles que lo trabajen y vean cómo le dan una clase a sus compañeros, es una oportunidad, ¿por qué no?, El adelantamiento de las prácticas tiene que ver con eso. Está bien, no es el juego real, es un juego de simulación, estoy de acuerdo; pero alguna entrada en plantearte: a ver, qué cosas hacen los profes mal que yo pueda hacer de otra manera, es interesante

E: En las cátedras en las cuales trabajó ¿qué cree usted la marcaron? y fundamentalmente con María Saleme, ¿cuáles son las “huellas” que resignifica después de haber trabajado en esa cátedra?

SB: En realidad, más huellas que la cátedra de didáctica (donde me dieron libertad para armar estrategias en mis prácticos, pero no elegir la temática) me dejaron huellas otros Maestros: Don Juan Mantovani, por su empeño en buscar oportunidades para sus alumnos/as y su respeto por las opiniones de ellos; de Gilda Romero Brest su impecable rigor

científico. Vos no podías mencionar ningún término si no lo podías explicar; ese rigor que apliqué a cualquier disciplina después, lo agradezco. En la U.B.A. lo que aprendí también con Noemí Fiorito y Amanda Toubes desde Extensión Universitaria, fue el valor social de mi profesión. Con esas cosas en la mochila me fui a Villa María, Córdoba donde me desempeñé hasta 1977 en el Profesorado de la “Escuela Normal Víctor Mercante” dirigida por el Dr. Antonio Sobral, valuarte de la Escuela Nueva e ingresé por concurso a la cátedra de Didáctica General de María en la UNC el 13/5/62. Y ahí sí que se me dio vuelta la cabeza!.-

E: ¿Usted ya la conocía a María Saleme?

SB: La conocí en el acto de concurso, pero te imaginás que mi susto era espantoso. ¡Qué notable, el tema de concurso fue “Planes y programas”, otra marca desde mis comienzos! María no te daba “lecciones” directas. Conversaba acerca del enfoque que darías a algún tema y empezaba a hacerte preguntas, que al principio no entendía a dónde iban. Y de pronto, “veía” adónde apuntaba. Vos sabés que yo insito tanto en eso de “historizar la mirada”, María nunca lo enunció de esa manera, pero lo **hizo** de esa manera. Lo que hoy decimos “prácticas situadas”, María sin ponerle nombre, lo ponía en acto, entonces son huellas que reconozco. Ella pensaba filosóficamente y eso es lo que yo no había tenido en Buenos Aires. Claro, era discípula de Rodolfo Mondolfo!!! Compartimos esos años que fueron años altamente complejos y que teníamos, no sólo yo, muchas de las compañeras de Córdoba, Gloria Edelstein, Justa Ezpeleta; Azucena Rodríguez, Martha Casarini entre otras, una comunidad de intereses e intencionalidades; cada una a su manera y por su vía, pero las teníamos, y eso fue como un factor aglutinante en torno de María. No puedo decir: “yo fui discípula de María”, esto no sería cierto, sino “nosotras fuimos discípulas de María”. Con ella compartí mi primera cesantía en la época de Onganía: al producirse la Noche de los Bastones Largos no podíamos quedarnos en silencio frente al atropello, pero tampoco había voluntad mayoritaria de renunciar en la UNC. Un grupo de docentes de Arquitectura, de Filosofía y un solo docente de

Medicina resolvimos sacar notas y solicitadas en los diarios, sabiendo que eso nos llevaría a la cesantía. Yo estaba muy asustada, significaba cortar mi carrera cuando recién comenzaba. En las reuniones donde discutíamos el contenido de las solicitadas, María siempre estaba a mi lado como diciéndome: No está sola, Susana. Date cuenta, las huellas de mi Maestra no están solo en lo didáctico...

E: Considerando su trayectoria ¿Cuál y cómo cree Usted que han sido, históricamente, las relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas especiales o específicas según cómo le llamen? ¿Cuáles son -a su criterio- las continuidades y las rupturas?.-

SB: Si yo miro hacia atrás, Didácticas Específicas no tuvimos en la formación de grado ni en la UBA ni en UNCba. Tuvimos Didácticas de nivel, con las cuales siempre he tenido un desacuerdo profundo, porque no hay una Didáctica de un nivel: cómo pensar en una Didáctica de la escuela media cuando en la escuela media tenés la variedad disciplinar que tenés. ¡Imposible! Creo que eso responde a una falsa idea, que a lo mejor tiene que ver con el propio Comenio, cuando él decía en el subtítulo de su obra cumbre: *Didáctica Magna o de la manera de enseñar todo a todos*, que lo encuentro hoy reeditado cuando dicen “*No hay que enseñar un tópico específico, hay que enseñar a aprender o enseñar a estudiar*”. Si no tenés un contenido específico- desde mi perspectiva- esto se vuelve imposible, y si lo que aparentemente es un contenido específico, es en este caso “el nivel”, resulta un dislate, aún tomado la escolaridad primaria, aún tomado en el Nivel Inicial. Sí entiendo que se hable de problemas didácticos o mejor aún, problemática didáctica de un nivel de la enseñanza.

Las didácticas específicas aparecen tardíamente en mi percepción Debo recordar una cosa: yo llevé trayectos paralelos, ya que mientras me desempeñaba en Córdoba en la UNC, trabajaba en el profesorado de Villa María. Allí había Profesorado en Historia y Geografía; Castellano y Literatura; Matemática; Inglés, Ciencias Económicas, Ciencias Políticas, Jardín de Infantes; todos tenían su Didáctica específica, de la Historia,

de la Matemática, de la Lengua. Ahí sí, yo te diría que es la primera vez que enfrento las Didácticas específicas con objeto referido a un campo disciplinar determinado. Daba Didáctica general, y había profesores, en cada caso, de Historia, Geografía, de Matemáticas o lo que fuera, que se ocupaban de las Didácticas específicas, y sí para mí era claro, que tampoco había subordinación entre la Didáctica General y las específicas.

Alicia Camillioni, en el último libro, *El Saber Didáctico*, plantea en una buena metáfora: *La Didáctica no es un árbol*. En un árbol tenés ramas que dependen del tronco, del árbol. Si así fuera, la Didáctica de la lengua o la historia etc. estarían en relación de subordinación, pero cada una tiene un objeto de enseñanza distinto y ninguna puede subsumir a la otra. ¿Por qué un criterio de exclusión, un criterio dicotómico? La relación, por el contrario, es de enriquecimiento recíproco y no de subsunción o subordinación. Para citar un caso muy conocido por todos nosotros, todo el aporte de Chevallard que trabaja sobre Didáctica de las Matemáticas y que nos plantea la transposición como un proceso específico de ese campo; después habrá que analizar en otros campos específicos si esta transposición opera, de qué manera, no es idéntica para cada campo. Este aporte enriqueció el campo de la didáctica, por ejemplo. Pero la cuestión curricular, la distribución de contenidos en los distintos niveles de enseñanza; el modo general de pensar la planificación de una clase; las características y modos de la evaluación, los resultados que se logran y qué se hace respecto de ellos- a quiénes se excluye, a quiénes no, son entre otras, cuestiones didácticas que hay que mirar teniendo presentes los fines que proponemos con la educación en un tiempo histórico y en situaciones sociales específicas. No se trata de seleccionar un tema y decir hay que enseñarlo, sino de pensar a quiénes y para qué enseñarlos, con qué otros se relaciona. Las relaciones entre la didáctica general y las específicas son dialécticas y por tanto generan enriquecimientos recíprocos. La didáctica general tiene una mirada “telescópica”, las específicas “microscópicas”, depende de la dimensión en que quieras considerar un proceso de enseñanza.

E: Volviendo al campo de la Didáctica de la Historia, usted ha tenido también muchos trabajos donde ha asesorado o ha participado en proyectos de investigación, ¿cuáles serían a su criterio los aportes de la Didáctica de la Historia a la Didáctica General?

SB: Entre otras cosas, nos hacen pensar, sobre todo para personas que trabajan tanto con currículo como es mi caso -y no como una teorización general sino su concreción en diseños particulares-, nos permite, -de alguna manera- un conocimiento del sujeto que aprende un contenido específico. Es decir, nos muestra a quien aprende historia y cómo aprende historia, o/y matemática, o/y lengua. Entonces, me parece que desde la perspectiva en que yo estoy ubicada, nos ayuda a pensar cómo organizar un diseño donde sujetos concretos, aprenden varias materias simultáneamente; cómo sopesar esos distintos tipos de aprendizajes y organizarlos. Si yo me pongo a reflexionar sobre el estudiante de la escuela primaria, lo tengo desde los 6 años de su ingreso hasta los 12, con condiciones de desarrollo cognitivo diferente, con un montón de variaciones a lo largo de ese tiempo, entonces, ¿cómo pensar al sujeto? Nos hemos desprendido de creer que todos los niños de 6 años son idénticos de acuerdo a la caracterización de Gesell, por ejemplo, que no decía ni siquiera el niño de 6 años, sino decía, seis....Es una cosa muy curiosa. El libro de Gesell era un libro muy caro y grande, Paidós sacó fascículos de cada edad y en ellos directamente aparecía: “Seis salta, corre, empuña el lápiz, se socializa”, quiero decirte con esto que se llegó a una abstracción de los sujetos. Eso, sin hablar que “seis” en zonas rurales o urbanas son muy distintos!

E: A una generalización que hoy por hoy no sirve.

SB: Los volvía invisible. El docente iba con la expectativa de encontrar el chico descrito por Gesell en el aula de su escuela, y no, ese chico no podía ser visto desde parámetros tan estrictos, que además, seguramente en cuanto no encajara en la perspectiva que llevaba el docente, era inmediatamente visto desde el lugar de la “falta”. Entonces creo que, para una percepción más clara del sujeto en los distintos aprendizajes,

las Didácticas Específicas o Especiales aportan y mucho. Aportan y mucho en esto que ha desarrollado tanto Gloria, (Edelstein) que no son métodos sino formas metódicas y más que formas, son construcciones metodológicas que el docente va haciendo. Creo que nos ayudaron a desprendernos de la idea de lo que era un capítulo clásico en los libros de Didáctica clásica; estoy pensando en ese que tengo ahí de Larroyo y el capítulo del método. Entonces aparecían todos los métodos de la escuela nueva más la inducción, la deducción, el análisis, la síntesis. Hoy uno dice: *Bueno, pero me está hablando de operaciones del pensamiento mezclado con realizaciones de la escuela nueva.* Tampoco era una cosa clara, pero lo que sí todos estos libros indicaban era el orden de los pasos a seguir. Ahí hay un fuerte impacto herbartiano. Uno de los discípulos de Herbart, - Ziller enuncia 28 pasos para enseñar, que de sólo leerlo uno se siente abrumado pensando que un maestro tuviera que sujetarse de esta manera para seguir fielmente cada paso. Entonces me parece que para descontracturar la temática de método y advertir además la diferencia que hay en enfocar la enseñanza de la historia y enfocar la enseñanza de la matemática. Ahora veo que dicen: Historia y su enseñanza, y me gusta más como denominación. Al fin de cuentas, la Didáctica trata de la teoría de las prácticas de la enseñanza situada. El denominar de esta otra manera permite el rescate epistemológico de aquello a enseñar.

E: Ahora bien, la Historia y su enseñanza, le otorga mucho peso a la especificidad del objeto de la Historia propiamente, pero también ¿puede correrse el riesgo que se prescinda de la Didáctica general?

SB: Si, siempre el riesgo está, pero creo que hay parámetros generales de los que no se puede prescindir. Un profesor de Historia va a tener que enseñar a armar un plan de clase- o me gusta mucho mas como plantea Gustavo Bombini, un *guión conjetural* para la clase-, y ¿de dónde saca los elementos referidos a la planificación de clase de carácter más genérico? ¿cómo lo desarrolla? ¿cómo lo secuencía? Allí aparecen, no como recetas sino como hipótesis a la manera de Stenhouse, ideas que aporta la didáctica general acerca de qué es un programa, cómo se lo

organiza y sobre esa base es que el profesor ayuda a pensar una/s clase/s incluidas en su desarrollo. Yo estoy trabajando mucho en este momento en la Universidad de La Plata, desde hace 2 años, en una especialización que organizó la Presidencia -La Plata no tiene Rector sino Presidente- de carácter gratuito para los docentes; es una especialización en docencia universitaria. Hay facultades que ya exigen para llegar a concursar como adjunto que tengan alguna formación pedagógica acreditada, razón por la cual yo tengo médicos, trabajadores sociales, periodistas, filósofos, una suerte de torre de Babel en cada clase. Trabajo mucho con ellos en cuestiones bastante prácticas: cómo organizar un programa. Yo no les ofrezco un modelo de cómo hacerlo sino que voy desarrollando la idea de programa; junto con eso voy dando aportes desde la sociología de la educación, voy dando aportes desde la psicología cognitiva, desde muchos campos disciplinares y fundamentando. Entonces no lo planteo como un simple formato, les digo siempre: esto es una sugerencia de cómo lo pueden armar, tengan en cuenta todo lo que hemos visto como aportes y miradas desde otros campos, porque a lo mejor ustedes inventan otro formato y bienvenido que lo hagan. Ahora, un programa en general, qué debe tener, cómo disponer los contenidos, si como bolillas, como tópicos, como unidades, como qué, todo esto lo da la Didáctica general, en su parte, más “práctica”. Entonces creo que hay cosas que no podés obviar, como lo ha hecho la tendencia Francesa de los últimos 25 años, que plantea que no teniendo un contenido a enseñar propio, entonces no hay Didáctica General. No, discúlpeme, ¿qué es un currículo? ¿qué es un documento curricular? ¿cuáles son las políticas de elaboración de un currículo?... y esto no lo da la Didáctica especial de la Matemática, de la Historia ni de la Lengua.

E: Claro, la mirada general.

SB: Exacto, y es en relación con algo adonde todos van a parar, porque todos manejamos programas, todos estamos insertos en un plan de estudios. Cualquiera sea el nivel de enseñanza de que se trate, todos tenemos esa referencia de carácter general y después cada uno arma, en el caso del secundario, un programa para su materia; en el caso de la

primaria, trabajando por áreas ya hay otras maneras de conjuntarse diferentes, pero también son maneras en referencia a cómo se plantea ese trayecto de formación del sujeto.-

E: Hablamos de los aportes de las Didácticas específicas a la Didáctica general tal como usted decía, pero ¿siente que ha habido algunos quiebres o discontinuidades entre esta relación?

SB. Durante mucho tiempo se consideró que la didáctica general proveía de marcos y normas que debían ser adaptados por las didácticas específicas a las características propias de aquello a ser enseñado y que ésta era toda su tarea. Vale decir que estaba subordinada a los dictados de la primera. Se reproducía así el esquema clásico de ciencia básica y ciencias aplicadas. Cuando las didácticas específicas empiezan a investigar en su propio campo, cuando generan conocimientos varios que no pueden generalizarse pero sí pueden servir para generar investigaciones en otros campos de enseñanza - con objetos distintos- hay un quiebre de la subordinación que no anula las relaciones entre la didáctica general y las específicas sino más bien las enriquece. La didáctica general apuntaría a una visión macro y las específicas a una micro, centrada en el conocimiento con el que trabajan.

Desde la Didáctica Magna, en la que la primer parte está dedicada a cuestiones de lo que consideramos propias de la didáctica general, incluyendo los fines de la enseñanza, para pasar luego a los modos específicos de enseñar “las ciencias en particular”, se observan estos dos cuerpos de conocimientos diferenciados pero íntimamente relacionados .En cada momento histórico, en cada didáctica, se observa el peso relativo que se otorga a cada uno de estos campos. En todos los casos aparece la normatividad como co-sustantiva de la propuesta del enseñar y en algunos casos se subraya un carácter prescriptivo con mayor o menor grado de rigidez. Los grados de avance en cada campo no han sido isomorfos y muchas veces uno de los campos ha tomado la delantera respecto del otro, generando quiebres entre ambos. Pero la relación, de forma manifiesta o no tan notoria, se ha mantenido. Muchas veces,

como destaca Goodson¹ en su Historia del curriculum, los avances en el terreno de los conocimientos científicos impulsaron la búsqueda de los modos de enseñanza de los mismos. Otras veces la reconfiguración de algunos campos-la física, la biología por ejemplo- impulsaron los trabajos en relación con estos campos. A su vez y por el otro lado, los avances en el terreno de las ciencias sociales incrementan los aportes al campo de la didáctica general. Estos avances “desparejos” muestran que no existe una dependencia de ambos campos didácticos: general y específico pero no niegan las complejas relaciones entre ambos.

E: Y en ese sentido ¿cómo vería la conformación de los equipos con una mirada general y una específica?

SB: Desde ya, como una cuestión promisorias que evitaría-en el orden práctico- la situación de Tupac Amaru que viven los estudiantes de profesorado que se sienten *traccionados* por las enseñanzas y consejos a seguir que provienen del profesor/a de didáctica general, el/la de la didáctica específica y el docente en cuyo curso desarrolla sus prácticas de enseñanza, más la intervención del ojo supervisor del profesor/a de prácticas. Desde los años '70 en la UNCba. he visto equipos coordinados por Gloria Edelstein donde estaban representados los distintos profesorado para los que cursaban este espacio, donde confluían todos los que tenían a su cargo las residencias, con criterios concertados, discutidos, elaborados entre ellos, etc. Hoy son muchos los IFD que constituyen equipos de este tipo, a los que agregan, con buen criterio, la presencia del generalista. Esto me parece una buena práctica, porque también es cierto que un egresado universitario que tiene, me duele decirlo, una formación pedagógica y didáctica tan endeble y que sale signado por aquello que, desde el surgimiento de la universidad en el medioevo constituye uno de los imaginarios sociales más poderosos para la universidad: “*el que sabe, sabe enseñar*”, entonces, *saber Historia es*

¹ GOODSON, I, Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares, Barcelona, Pomares-Corredor, 1995.

saber enseñar Historia y esto no es así como ha sido largamente demostrado. De modo que, un profesor de Historia que lo único que tiene es el recuerdo de cuando fue alumno de la escuela secundaria para tratar de ver cómo orientar a ese practicante o a ese residente en su tarea, me parece que es insuficiente y refuerza el peso del imaginario social universitario aludido.

Creo que estamos teniendo un distanciamiento muy grande de los alumnos, porque sus características cambian a una gran velocidad. Me pongo en la situación de un profesor de secundaria que trabaja en 4 o más escuelas y dentro de cada una en 3 o más materias ya que lo que propugnaba el Proyecto 13 de la concentración de horas en un establecimiento ya no es cierto y en cambio, el “profesor taxi” es la realidad. Ante esta situación, ¿qué posibilidades tiene el profesor de conocer a cada alumno o siquiera tener una caracterización ajustada de cada curso? Los sujetos-estudiantes se vuelven desconocidos para el docente, se invisibilizan, pese a que tenga aulas colmadas de ellos por delante. Esto lo lleva a crear una suerte de abstracción, “los de cuarto año”, aunque hable de cuartos años correspondientes a cuatro o cinco escuelas distintas. Los sujetos concretos son otra cosa. Pero invisibilizados se constituyen en una media aritmética de características homogéneas y sobre esa base es que el docente arma sus clases.

E: Y volvemos a lo de Gesell, a la generalización, de alguna manera.

SB: Exactamente, y ese tipo de generalizaciones lleva a una abstracción del sujeto y esto sí me parece grave! Lo que no podemos es responsabilizar al docente por ello, veamos sus condiciones de trabajo.

E: ¿Qué estrategias le parecen a usted que se podrían construir o habilitar en los profesorados para que esto no suceda?

SB: No creo que sea una cuestión tanto del IFD o la universidad, sino cambiar otras cosas. Y disculpá la reiteración, que no está animada por

una intención de “vuelta al pasado” sino por ejemplificar con algo que ya se hizo en nuestro país Sigo hablando de la posibilidad de concentrar las horas de un docente en uno o dos establecimientos. Discursivamente enseñamos que la educación es una práctica social situada, por tanto es necesario encuadrarlas en un contexto histórico social y considerar la institución escolar que alberga las prácticas: prácticas docentes y prácticas pedagógicas que no son sino un caso particular de prácticas sociales. Ir desde esa categoría más amplia de entender lo educativo como práctica social hasta anclar a la situación concreta que se enfrenta en un aula en una práctica pedagógica concreta. Si la concentración de horas se diera, y la razón fundamental para no hacerlo es la escasez presupuestaria, permitiría al docente conocer la institución, conocer su historia, los que han sido sus rasgos a lo largo del tiempo y poder tener acceso, además, a quiénes son los alumnos que concurren a esa escuela, para poder pensar desde una dimensión más cercana, una estrategia de enseñanza adecuada a ellos. Esto no se puede resolver desde la residencia. Tiene que ver con los presupuestos para el área educación, a todas luces deficitarios.

E: Anteriormente usted mencionaba la generalización que se hace de los alumnos por parte de los profesores, situación que se agudiza hoy por las condiciones laborales en las que se desempeña ¿Qué lugar le otorga a la biografía escolar como estrategia para revisar las prácticas de los que enseñan y superar algunas de las dificultades de la misma?

SB Me da pena ver que hay términos que de pronto los usa todo el mundo y están de moda, no por perder la exclusividad de su manejo sino porque generalmente se los banaliza y se los vacía. Hoy, todo el mundo habla de la biografía escolar, pero creo que rápidamente, se ha vaciado de sentido (como ocurrió hace pocos años atrás con la observación de corte etnográfico en cuyo nombre se cometieron barbaridades) del mismo modo que hoy se está convirtiendo en una suerte de “anecdotario” la biografía pedagógica. No se trata de recordar episodios vividos por el estudiante, de corte gracioso o dramático, si esta revisión

no lleva a entender el origen de nuestros *habitus*, los supuestos teóricos en que se apoyan tanto, las marcas que producen en cada uno, entendiendo que no son estructuras estáticas llamadas a repetirse indefinidamente. Si no utilizamos la biografía como un recurso para “extrañarnos de la realidad”, tomar distancia, analizarla, la biografía pierde la mayor parte de su poder movilizador. Incluso su potencial prospectivo: qué cosas y por qué no se quieren reiterar tanto en la residencia como en los días después al egreso del instituto.

Esto de la biografía me lleva a manifestar que no acuerdo con llamar formación inicial docente al tramo que acontece en los IFD o la universidad. La formación empezó tempranamente, en procesos de socialización donde muchas veces, mediante el juego, se aprendió qué era un maestro, qué hacía un maestro y cómo lo hacía. Pese a provenir de un juego, un juego de roles, es un juego que deja huellas, que ayuda a crear representaciones. Entonces, quien llega al nivel terciario no es una *tabula rasa* sino un portador de representaciones en torno a la educación y al ser docente sobre las que es necesario trabajar. Por eso en la Mesa Curricular Neuquina preferimos hablar de formación inicial docente institucionalizada. De esta formación, uno de los aspectos que más me preocupa es el de la articulación entre los IFD o la universidad y los establecimientos que reciben practicantes.

E: ¿Cuál sería entonces, a su criterio la manera de trabajar entre los profesorados y las escuelas?

SB: Para los profesores: el de práctica, el generalista y el de la didáctica de la materia a enseñar, hacer reuniones con los/as profesores/as que reciben a sus alumnos resulta enriquecedor. Para los docentes que reciben practicantes va a ser un beneficio, entre otras cosas, porque se van encontrar con docentes de distintos secundarios o escuelas primarias, enfrentando una tarea común que es la de participar en este tramo de la formación de nuevos docentes. Se conocen personas, situaciones institucionales, características de alumnos, conocimientos y saberes acerca

de aquello a ser enseñado y a los modos de enseñanza, lo que resulta enriquecedor para todos.

Creo que este trabajo tiene que ser remunerado y me parece que la manera en que puede realmente cobrar sentido, es si entendemos que la formación es permanente, que el ritual de dar un título no es nada más que a los fines de acreditación y una pauta de legitimación para ocupar un lugar determinado, pero después de eso, el día después, es otro tramo más dentro de una formación permanente. El otro día como coordinadora de la mesa, les dije a los compañeros (la Mesa Curricular Neuquina que está elaborando participativamente el currículo de formación docente de los institutos terciarios, (recordemos que es nada más que para nivel inicial y primario) que les agradecía haberme elegido porque había sido una oportunidad de enriquecimiento y de formación para mí, como pocas veces recordaba; yo ya estoy jubilada pero sigo siendo docente y no es que se clausuró mi formación con la jubilación. En tanto que uno sigue trabajando en docencia, se sigue formando como docente. Las instituciones han relegado totalmente su participación y responsabilidad en la formación permanente, te dan el título y ya no sos más problema de la institución. A lo sumo la oferta de un curso de actualización en la institución formadora. Tal vez la clave sea el viceversa, o sea el trabajo conjunto del IFD/universidad y los establecimientos que reciben practicantes, trabajando en el análisis reflexivo de las prácticas docentes que se dan en cada establecimiento, pero hasta ahora ha sido nada más que el movimiento en una sola dirección: siempre se analizan las prácticas de otros y no las propias y menos las relaciones entre las instituciones a través de sus prácticas concretas. Si a esto lo entendemos como parte de nuestro trabajo docente, tendría que tener tiempo pago para asistir a estas reuniones y discutir los problemas que se presentan a los practicantes y los que heredan ellos cuando quedan con el curso. Hoy se habla de programas de escuelas asociadas. Los compañeros de la mesa decían, y creo que tienen razón, que el término “asociado” da la sensación de “socio” en el terreno económico y que no les gusta y estamos buscando otro término. Yo recordé el concepto de colegiabilidad de Hargreaves, cuyo núcleo es la cooperación: el trabajo entre ambas

instituciones tiene que ser cooperativo para permitir que los docentes de ambas instituciones logren formar un espacio común de formación permanente.

E: Esto que usted menciona que la formación es permanente, me recuerda a la metáfora de Bourdieu en cuanto que el título habilita a jugar el juego, a empezar el partido, pero es con el silbato final cuando se acaba la trayectoria no cuando uno se va de la institución formadora.

SB: Es cierto. Y en buena medida depende de lo que hagas el día después del fin “oficial” de tu trayectoria de formación inicial institucionalizada, de qué posibilidades de continuar formándote se te presentan y en qué condiciones materiales de trabajo te encontrás. El juego al que vas a jugar no es abstracto ni individual, como te plantean las perspectivas credencialísticas-individualistas en las que se trata de acumular más certificaciones que los demás.

En esta articulación que a mí me desvela, me planteo cómo lo vamos a lograr en contextos de ajuste presupuestario. No se trata ni de seguir apelando al voluntarismo de los docentes, ni de llevar a que el/la docente, porque tiene un salario bajo, reciba a un practicante, y aumente su salario. Cuando vos imaginás otra manera de hacer las cosas y no la podés llevar a cabo, es como que te decepcionas, ¿para qué voy a seguir pensando? Entonces es como un contragolpe que te regresa a lo rutinario, a lo habitual, a lo repetitivo y a lo reproductor. Es realmente muy complejo.

E: ¿Cómo quedarían estos proyectos o cambios curriculares de no aprobarse por una cuestión presupuestaria?

SB: Nosotros estamos trabajando con el diseño y junto con eso la normativa. No podemos entender un diseño que no tenga una normativa que habilite. Institutos como el 12 que trabajaron con P.T.F.D. tuvieron incorporado investigación y extensión, los restantes no. Entonces, esto

lo queremos rescatar y reivindicar porque no es cuestión de tirar el agua del baño con el niño adentro!!! Es decir, hay cosas que pueden ser vistas como tradiciones, sí, pero no todo lo tradicional es malo, depende cómo entendamos la tradición. Esto que está incorporado, está probado, que ha dado buenas producciones, me parece que hay que sostenerlo y en todo caso democratizarlo y extenderlo, por eso trabajamos en paralelo con la normativa. Y si no se aprobase el diseño, no sé, eso lo resolveremos con la Mesa en su totalidad. Por mí misma no puedo responder: el diseño ha sido una producción colectiva aún en su redacción.

E: En ese sentido, hablando de contextos y diseños curriculares-específicamente en la formación de historia ¿Cuáles son, a su criterio, los límites y posibilidades que tiene este profesorado en la Facultad de Humanidades?

SB: Creo que los diseños de formación docente en las universidades son malos, honestamente lo digo, porque admiten a duras penas que tengan que agregar a la formación en Historia cuatro materias pedagógicas o cinco. Ha habido planes de Historia en nuestra universidad que admitía que el alumno las cursara en el momento que quisiera y con el orden que quisiera. De formación pedagógica, ¿qué tiene? Hablamos del adelantamiento de las prácticas; esto es un movimiento mundial que opera en todas las carreras, pero en los profesorados, en la universidad, seguimos con la práctica concebida como un lugar residual y ubicada en el último año porque se la piensa como práctica pedagógica, como práctica de enseñar en el aula. Como ya he dicho, es mucho más que eso, (en esto sigo a Elena Achilli), como una práctica docente, una práctica situada, que comprende una práctica específica como es la práctica ya en el aula. Ahora, de todo eso los estudiantes universitarios no están viendo nada (en general porque no desconozco que hay docentes que se preocupan, dentro de los estrechos límites de que disponen); de las escuelas reales, lo único que conocen es aquella a las que son asignados en el momento de hacer las prácticas. Entonces, creo que hay que sacudir un poco el ambiente universitario para que se entienda que el título que otorgamos, y esto implica un compromiso social, les

estamos dando patentes de corsos. Es muy feo decirlo así, pero creo que es real, con cuatro materias... al mundo. Porque para Historia lo que importa es investigar. Entonces es como que desde ahí viene mal la cosa. Creo que urgentemente hay que modificar la formación docente en la universidad, ¿qué te dicen los chicos? Y, a mi enseñar no me interesa, pero como investigador, como licenciado ya no puedo ni anotarme para suplencias, entonces tengo que hacer el profesorado. Ya desde el vamos, ahí se convierte en un empleo la docencia, y el empleado es un subordinado.

Recuerdo que Graciela Batallán en un momento lo definía como un intelectual interferido al docente, y también esto es real. Ahora, eso sí, la intelectualidad en el caso de Historia, es guardada para la investigación; la docencia vaya a saber qué materia prima tiene, y que conste, que a mi de Historia me encanta!-pongo el caso de Historia porque estamos hablando sobre esto, pero puede ser Matemática, Lengua o la disciplina que se te ocurra.-Igualmente, los físicos, los biólogos... Me parece que ahí hay que conmover la formación docente fuertemente, sacudir esta idea.

E: ¿Usted conoce algún tipo de proyecto en este sentido?

SB: No, no sé, puede haberlo. Ahora con esto de que los profesados tienen que tener 4 años, a la universidad no la molesta porque sus carreras lo tienen. Sí ha impactado en los institutos de formación docente donde, por lo menos para el caso neuquino, lo que se hizo no fue estirar lo que había un año más, sino que se ha hecho un replanteo, que es muy difícil porque hay que comprender los trece institutos extendidos a lo largo de la provincia. Un solo dato, para dar cuenta de la heterogeneidad, uno de los institutos mas pequeños tiene 11 docentes en su plantel para el profesorado, algunos de los cuales son maestros, y los institutos capitalinos neuquinos tienen, uno cerca de 80 y el otro más de 90 docentes. Ya la cantidad de posibilidades que tienen por estar en la capital son distintas. ¿Cómo hacen para hacer investigación? ¿ para qué hacer extensión si hay 11 docentes que tienen que estar en todo, estoy

pensando en una localidad cordillerana a la que no conseguís que vayan nuevos docentes. Digo, es por eso complejo buscar un diseño que sea sostenible para todos los institutos, más allá de las formaciones, las posturas ideológicas, teóricas y demás: Babel es poco, por eso la tarea es tan fascinante.

Volviendo a los profesorados universitarios, te comento un dato interesante. En una investigación que realizamos en la UNComahue, entrevistamos entre otros, a docentes de historia. Muchos de ellos habían participado en la elaboración del Plan de Estudios vigente entonces. Pero se referían a él como algo ajeno, como si no hubieran estado implicados en su construcción. Y otro dato curioso: pese a que buscamos con denuedo las actas del Consejo Directivo en las que constaran las discusiones que tuvieron lugar en ese momento, no encontramos registro de ellas. ¿Se perdieron, no se hizo registro? No pudimos saberlo. Lo cierto es que en ese plan, la formación docente aparecía como una suerte de apéndice, un requisito mínimo a cumplir para poder otorgar el título de profesor. Nuevamente aparece aquello del que sabe, sabe enseñar. No es, por cierto, la única universidad argentina en que esto ocurre, es cuanto menos, algo muy generalizado por lo que he podido observar en otras universidades. Por eso creo que hay que tratar de modificar esta situación, desterrar las viejas formas de elaboración de planes y comprometerse en una tarea conjunta. La distancia entre las universidades y la realidad educativa tiene que anularse.

E: ¿Cómo ve usted los desafíos hoy en la formación docente?

SB: Creo que si se da real protagonismo a los docentes, se comprometen con la tarea y pueden generar propuestas interesantes, creativas y factibles de ser llevadas adelante. Es una tarea difícil y no hay recetas mágicas que permitan sustituir viejas y arraigadas tradiciones en un abrir y cerrar de ojos. El ahogo presupuestario es una limitación seria y tangible, y contra esto se viene peleando hace ya tiempo.

E: ¿Considera que de alguna manera con dicho protagonismo en la elaboración del diseño curricular se recuperan los saberes docentes construidos a lo largo de su experiencia?

SB: Si; en otra investigación realizada en nuestra universidad, se observó cómo al momento de diseñar el mapa curricular, los docentes incluían formatos, contenidos y formas de enseñanza que venían poniendo en práctica antes del cambio de plan, una suerte de blanqueamiento y legitimación de tareas llevadas a cabo por fuera del plan anterior. Esto ha sido observado también por Goodson, no es una ocurrencia local. En el caso de los IFD, el instructivo de Nación indica algo que me parece bueno: hay un cupo que es el 25 % de espacios curriculares que quedan a cargo de cada instituto, entonces aquel que tiene que intensificar cuestiones de ruralidad tiene un espacio donde resituarse, o el que tiene que atender a tribus urbanas, lo mismo. Tengo un proyecto, de poder formar, -porque ya se ha formado una trama social entre los docentes que se ven en cada momento que nos reunimos para la mesa curricular-, vinculaciones estrechas entre institutos que tengan características distintas y que esto no sea solo para los docentes, sino que permita desplazamiento de los alumnos a otros lugares de la propia geografía neuquina, donde vean realidades distintas. Me parece que sería muy saludable y es otra manera de formación permanente.

E: ¿Tendría que incluirse también la universidad de alguna manera?

SB: Y claro, por supuesto. La universidad está muy alejada de las escuelas, muy alejada, las usan para que los estudiantes hagan una práctica, entonces cuando desde las escuelas te dicen: “Nos usan como laboratorios”, yo los entiendo.

Creo que hay un continuum entre Didáctica y formación docente, pero aparentemente me he ido más a la cuestión de formación docente porque entiendo que lo que nos aún son los momentos de residencia y esta preocupación por los modos de articulación productiva con los

establecimientos. Creo que es un desafío porque a veces marchamos por las calles con carteles y pancartas que dicen: “Defensa de la escuela pública”, y creo que la escuela pública se defiende marchando, no me niego y te consta que voy a las marchas, pero también se defiende todos los días tratando de cambiar nuestras prácticas, de plantear alternativas. Creo poder inscribirme en posturas críticas, pero no la crítica que muere en el señalar errores, porque hasta es un mal entendimiento de lo que la propia escuela de Frankfurt plantea como crítica, que en síntesis es develar los supuestos. Por eso creo en la reflexión sobre la propia práctica porque esto es lo que te lleva a develar supuestos, pero hay todavía un paso posterior. Una vez que develaste, ¿qué haces? ¿te quedas en esto? Es decir, tiene que haber un momento propositivo, que para mí es necesario, de lo contrario, deviene en una mera crítica que se puede volver corrosiva. Conviene recordar que estamos incumpliendo cosas que sostenemos: el derecho a la educación, porque estamos brindando certificaciones cada vez mas vacías y no es un problema solamente de contenidos; mas vacías de formación de la ciudadanía, por ejemplo, que me parece una cuestión elemental y esto no lo hace el profesor de Historia solamente. Tiene que ser entendido como una cuestión constitutiva de la práctica docente. Insisto que no es la práctica en el aula solamente, entonces, por allí nos tendríamos que mirar un poco más en el espejo, para ver cuántas cosas sostenemos discursivamente y cuantas cosas realmente orientan nuestras prácticas. En ese sentido en el libro de Mateo, Fallik y Muneta², hay un maestro recién egresado que en su primer trabajo docente dice *“Y yo los veía frente a mi y sabía que lo que les espera es poder terminar escasamente la escuela primaria y ésta es la única oportunidad que tienen”* Este maestro principiante “ve” la situación de los chicos Entonces, a la hora de decir quiénes son y cómo son los maestros nuevos, no señalar sólo sus carencias sino mostrar cómo son capaces de posicionarse, por ejemplo... Creo que las políticas de los ‘90, las políticas que también impactaron en lo didáctico, fueron nefas-

² FALLIK,V.;MATEO,R Y MUNETA,M. Maestros y maestras. El primer trabajo en la Escuela Pública. EDUCO,2008,Neuquén,. Argentina

tas, no solamente en lo económico sino hasta a nivel áulico. Esto se vio y marcó carencias serias pero también tiene que ver con la estructura del mundo de la cultura hoy: un mundo fragmentado, estallado, segmentado y donde pareciera ser que lo que llaman el efecto Mateo, “aquel que más tiene va a recibir más y el que menos tiene va a recibir menos” ¿nos haremos cómplices de ésto?

A veces ni nos damos cuenta, para eso sirve la reflexión sobre la propia práctica, con mi terror a que sea vaciada.

E: ¿Estos espacios de reflexión de la propia práctica los piensa a nivel colectivo?

SB: Claro, lo contrario es introspección y no sirve, así también puede una persona ubicada en una racionalidad técnica, tratar de ver cómo puede mejorar lo que hizo y mejorar cambiando una técnica sin cuestionar para qué lo hace, con quiénes lo hace, y hacia qué lo orienta, que esto es lo que la Didáctica nunca puede perder de vista- Recuerdo que era algo que Berta Braslavsky señalaba siempre, desde “La querrela de los métodos”, que decía: *“No es cuestión solamente de un método, sino un método para qué”*. Esto es como para instalarlo desde estos tramos de formación que competen a los institutos y a la universidad, y esta vigilancia que tiene que ser epistemológica desde ya, pero mucho más que eso, tiene que ser una vigilancia para ser consecuentes con lo que decimos y encaminar las prácticas hacia donde queremos que se encamine un accionar educativo. Es una cuestión ética, no te parece?

E: Por supuesto, pero, ¿usted cree que tienen que poder garantizarse desde lo institucional y desde el Estado estas condiciones para poder reflexionar colectivamente?

SB: Obviamente, hay con contar con las condiciones necesarias para pedir a los docentes este tipo de reflexión, no es una cuestión de sobreagregarla a las múltiples tareas que realiza, no se trata de un voluntarismo más.

E: Si esto tampoco está previsto o contemplado presupuestariamente en las reformas curriculares ¿qué sucedería?

SB: Se perdería una excelente oportunidad de formación permanente de los docentes, que a la larga, mejora la calidad de sus prácticas. Ahora, si lo ves con la lógica de costo- beneficio, en lo inmediato no se traduce en: aprobaron el curso 4 alumnos más! Depende del enfoque de evaluación.

E: ¿Quisiera agregar algo o alguna experiencia laboral suya a partir del asesoramiento o el trabajo de investigación en el profesorado de Historia o en alguna cuestión específica?

SB: He hablado ya tanto de la mesa curricular, que es en lo que estoy , y que es una experiencia que para mí tiene mucho valor y donde por supuesto en los Foros están los docentes de Historia de los trece institutos .Esto es lo que centra mi interés actualmente.

De pronto recuerdo una afirmación que he escuchado muchas veces y con la que no concuerdo: no es cierto que los profesores de Historia de la universidad no tengan preocupaciones didácticas. Cuando nosotros hicimos la última investigación, hicimos entrevistas a los profesores de Historia de la universidad, les preguntábamos sobre sus programas y nos explicaban que había cátedras que los cambiaban año a año; otro me decía:“Estoy esperando el próximo concurso para cambiarlo”, pero los que cambiaban año a año tenían en cuenta hasta dónde habían llegado antes, tenían en cuenta qué cosas les interesaban al estudiantado y con cuáles tenían dificultades; y de acuerdo con todo eso, modificaban los prácticos. Digo, la universidad también tiene posibilidades de incluir prácticas a su interior, pero nadie quiere practicantes dentro de la universidad, para eso las escuelas secundarias... pero el título los habilita para la universidad!

E A lo largo de su trayectoria, llama la atención sus reiterados aportes y trabajos compartidos en esta área ¿podría contarnos a qué se debe este gusto por el área de las sociales?

SB: Ya desde mi formación en la UBA, elegí como materias optativas cuatro del área de las sociales. Siempre me incliné más por la sociología que por la psicología-sin por ello restarle valor o importancia. Pero tal vez estuve muy marcada por influencias familiares. Mi padre era un hombre al que la Historia lo fascinaba y a mí, mi abuelo me hizo “vivir” la historia. Cuando tenía 9 años mi abuelo que tenía 98, me sentaba en la falda,- cuando no le dolían mucho los huesos!-, y yo le decía “*Abuelito, contame “la Historia”*”. Entonces lo que pedía no era un cuento y para mí era clara esta diferencia. Entonces el abuelo me contaba el último malón a Santa Fe, la fundación de Esperanza, cómo era Sarmiento, la fundación de Bell Ville, cómo era Mitre, pero me lo contaba de una manera que aunque no fuera su intención, lo que descubrí es que había una Historia en los libros de texto, pero que había otra Historia y que no era la de los héroes y las batallas, sino la Historia de todos. Creo que eso para mí fue una marca fundacional en mi orientación, en mi interés. Creo que viene de allí, y lo reitero con mis nietos, aunque ya no los puedo sentar en la falda, porque el mayor que tiene 16 años! Pero me dicen Abu: “*¿Qué fue el Cordobazo? ¿vos estuviste?*”.

E: Este relato de la Historia así, ¿tiene otro sabor?

SB: Por eso reivindico la Historia oral, la Historia reciente ni qué decirlo. Ahí hay una transmisión de vivencias que es de un impacto...! El relato histórico testimonial tiene un impacto poderoso, al menos en lo que he visto, y por cierto he prestado testimonio muchas veces. Más allá de la conmoción emocional que puede haber en el momento, es como mirar las cosas de otra manera.

E: Una de las cosas que se le critica a la Historia reciente, o al menos en muchas escuelas se les pone algunas trabas, porque no

está claro hasta dónde es conocimiento académico o científico y hasta donde es opinión, ¿Qué piensa usted de esto?

SB: Habría que ver quienes hacen esa crítica qué entienden por Historia. Creo que ahí hay como un parte aguas: si la Historia es aquel pasado muerto, registrado y en lo posible escrito, o mejor dicho, fundamentalmente escrito y además legitimado por las academias correspondientes; esta no es mi perspectiva precisamente. Digo, todo transcurrir de la vida de los pueblos es creadora de Historia y como devenir que es, es difícil establecer qué es lo que ya ocurrió y se clausuró. Por otro lado, ¿cómo entender el presente sin el pasado y las consecuencias a futuro? ¿O es que la historia no nos ayuda a pensar hacia dónde ir y cómo hacerlo? Quienes afirman que la historia reciente no puede ser enseñada porque por haber sido partícipe de ella no se es “objetivo”, desconocen los planteos que atraviesan las ciencias sociales y las humanidades. Recuerdo un libro leído en los '70, de Lucien Goldman, creo que se llamaba Las ciencias sociales y la Filosofía , lamentablemente no recuerdo con precisión el título y lamento que fue uno de los que partiera a la hoguera, lo lamento realmente, tenía una tapa amarilla y un dibujo de Picasso, no lo olvido, y él decía que no hay objetividad en la Historia, que lo único que uno puede hacer con toda honestidad, es decir dónde se para uno, mostrar la perspectiva y entonces, desde aquí, lo que yo veo es ésto. Esa lectura, entre otras, me marcaron mucho, como lo hiciera a posteriori Hobsbawm .

E: Me parece que ha sido fundante esta cuestión de la Historia en su vida, porque a lo largo de su trayectoria ha tenido muchas intervenciones, muchos aportes. En este sentido la mirada de esta Didáctica contextualizada no es menor.

SB: Si, en todo caso procuro tener una mirada que abarque la Historia, tenga que ver con la Sociología, tenga que ver con la Política: este es el lugar desde donde yo me paro. Posiblemente tenga déficits en este momento respecto del área psicológica, lo admito, pero tampoco pretendo abarcarlo todo. No quiere decir que sea totalmente ágrafa en ese

terreno, pero no tengo la actualización suficiente en todos los aspectos, corrientes posibles. Me limito a los constructivistas, sociocognitivistas, por ejemplo, pero cuento también con la base psicoanalítica de mi formación. A veces me pesa porque creo que hay avances, importantes en este terreno que me estoy perdiendo, por ejemplo los avances de la neurociencia, pero ¿sabes qué? lo miro desde la ventana; si tengo que optar por leer algo de neurociencia que no sea algo de divulgación o leer algo de Historia o algo de Sociología, mi elección por las segundas es muy clara. Los propios autores en los que me apoyo vienen más de este ámbito que de otros. Además digo que a esta altura ya soy como mi abuelito: he visto, participado a veces en muchos procesos o acontecimientos de la historia de nuestro país que me ayudan para plantearme qué educación quiero, para quiénes para después ver cómo, porque no basta con entender, hay que transformar. Bueno, alguna ventaja tiene tener unos cuantos años y un buen registro: el 4 de Junio en el transporte escolar que volvía del Jardín de Infantes y las balas silbaban por las ventanillas, no te puedo explicar el susto; salir con mis padres a festejar el armisticio, recordar la explicación indignada de mi padre cuando hacen estallar la primera bomba atómica en el atolón de Bikini; ver pasar por delante de mi casa los camiones que venían del conurbano sur el 17 de Octubre...

E: Vio la Historia pasar.

SB: Si, el 55 ver caer las bombas en Plaza de Mayo a la salida de educación física, no me lo contaron! Después me voy a Córdoba y me toca el Cordobazo, imaginate, es como que me acerco al abuelo!

E: Bueno Susana, la verdad que ha sido un lujo escucharla. Muchas gracias!