

La Historia de Formar Profesores de Historia

*Silvia Finocchío*¹

Introducción con dolor

Este escrito es un ensayo y no la presentación de resultados de una investigación, es una reflexión sobre mi propia experiencia y no el estudio de un objeto distante, es algo que quiero decir y por eso comparto con quienes tenemos inquietudes similares. La intención es contribuir a un debate amplio pero enfocado, imprudente pero oportuno, avergonzado pero comprometido con las jóvenes generaciones de profesores de historia.

Desde hace dos años me hice cargo de una cátedra de Didáctica de la Historia, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Las palabras que me anticipaban cómo iba a ser mi tarea poco margen dejaban para el entusiasmo. Allí me iba a encontrar con la mala prensa de Didáctica de la Historia entre los alumnos y con alumnos que eran “malos alumnos”, según la perspectiva de mis colegas profesores. Me iba a encontrar, también, con las luchas políticas en un departamento cruzado por varios fuegos: dos fracciones de profesores (los que se hicieron cargo de la carrera Historia a partir de la apertura democrática y los que habiéndolo procurado quedaron al margen y ahora habían alcanzado el poder) y los militantes alumnos (que militan pero —se dice— “no estudian”).

La socialización académica que ofrece la facultad a sus alumnos prescribe la docencia como destino y a éste como condena. Frente a esta sentencia, se abren los amplios horizontes de la investigación, prometedores de un status en un mundo académico de miserias. ¿Queremos algo más parecido a una escuela? Promesas en boca de los mayores e incum-

1. FLACSO/UBA/UNLP

plimientos o incoherencias que los propios alumnos advierten al poco andar.

Los criterios que orientan la formación de profesores se resume en dos frases: "lo que vale son los papeles ordenados" y "lo que no vale son los alumnos". Uno y otro comentario de pasillo, situación de clase o intercambio formal con pares suma a esa estela que forma el sentido común de quienes forman a los profesores de historia. ¿Queremos algo más parecido a una escuela? Allí está. Papeles ordenados para los burócratas y poca pasión, poco compromiso con los alumnos, poca imaginación, poca perspectiva de futuro.

La formación de profesores de historia se concentra en dos productos: planificación y carpeta. Sobre la planificación se trabaja un cuatrimestre. Como los alumnos no saben planificar, no saben didáctica y no saben historia, la tarea se circunscribe a marcar a lo largo de un cuatrimestre todas estas faltas en un papel con columnas poco capaces de resistir el peso de una gran obra. En el segundo cuatrimestre llega la residencia. Pero lo importante es la carpeta, aquella que hay que armar con todos los componentes que marca el reglamento. ¿Queremos algo más parecido a una escuela? La importancia no solo de los papeles sino del reglamento, y de nuevo, poca pasión, poco compromiso con los alumnos, poca imaginación, poca perspectiva de futuro.

En este marco, insignificante me resulta el debate historia-ciencias sociales o la supuesta renovación a partir de enseñar a enseñar "procedimientos". Profesores que forman a profesores de historia y la vida que pasa por el costado de todos ellos. ¿Queremos algo más parecido a una escuela? Peleas corporativas, contenidos en el medio y pocos lazos de sentido que vinculen generaciones.

Si la tarea es escolarizar la formación de profesores de historia, podemos decir que se viene realizando con éxito. Se suele afirmar que el problema de la formación docente son los IFD (Institutos de Formación Docente), porque tanto se parecen a una escuela (en el peor sentido del término). Pues no, la UBA es una escuela (en el peor sentido del

término) cuando piensa en formar a sus profesores de historia. Y muy lejos estamos de la autoimagen proclamada por los profesores del departamento que suponen que enseñan historia en la mejor escuela (en el mejor sentido del término) del país. Lejos, muy lejos estamos de formar bien a los profesores de historia. Miradas, prácticas, condiciones, combinadas en una compleja situación, pero un foco que no podemos perder de vista y por el que es nuestra responsabilidad pensar, proponer, luchar: los jóvenes futuros profesores de historia. Hasta aquí mi introducción con dolor.

Un humilde y difícil comienzo

Quemar los papeles. Sí, quemar los papeles para escribir otro texto. Y de ese texto sólo algunos trazos que hablan más de enseñar a enseñar historia en relación con la pedagogía, la propia historia de la educación, el cine, la fotografía, la lectura, la escritura, las nuevas tecnologías, la política, la ética, la sensibilidad, el afecto. Trazos que hablan de enseñar a mirar, a reconocer, a apasionar a las jóvenes generaciones para decirles que la docencia no es simplemente "un trabajo", que no es un trabajo a cambio de un salario, que no es cualquier trabajo, y que por tanto no se trata de cuanto menos trabajo mejor. La docencia está atravesada por el saber, por la cultura, por el compromiso con las jóvenes generaciones, y eso no puede faltar. Si eso es lo que nos quitó la dictadura, eso es lo que hay que conquistar. ¿Se puede formar a un futuro profesor partiendo del desprecio? ¿Se puede formar a un futuro profesor sin convicción? ¿Se puede formar a un futuro profesor sin hacer carne los fundamentos? ¿Se puede formar a un profesor sin pasión por la tarea de enseñar?

Pero, no sólo nos quitó la dictadura, también nos quitó la década del noventa, dejando profundas huellas en la sociedad y en la educación. En la vida diaria de las escuelas se percibe la fragmentación del sistema educativo, la pérdida del sentido de la tarea pedagógica, el desencuentro entre los modelos educativos familiares y la cultura escolar, la erosión de la autoridad docente, la proliferación de miradas estigmatizadoras sobre los jóvenes, entre otros problemas. Estos desdibujamientos trazan nuevos contornos de acción para la práctica educativa y, por tanto,

suponen retos inéditos para quienes asumen la formación para la transmisión de los contenidos de la cultura y de la historia.

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

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

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

Al mismo tiempo que se piense en la enseñanza de la historia, será posible construir e imaginar iniciativas y modos de tratamiento de los contenidos que repongan sentidos pedagógicos para la tarea del aula, a través de articulaciones entre la reflexión teórica, los abordajes empíricos y las propuestas concretas que recuperen la complejidad de enseñar hoy.

Por este motivo, formar a los profesores de historia supondrá introducir algunos debates y reflexionar sobre el sentido y los problemas de la enseñanza la historia en las escuelas argentinas del presente. Con este propósito, se tendrán que analizar diferentes tradiciones políticas, ideas

pedagógicas y prácticas escolares de formación ciudadana. Asimismo, se deberá reflexionar sobre el oficio del profesor de historia en el actual contexto, la complejidad del trabajo del aula, los significados de las culturas y prácticas juveniles y la erosión de la autoridad docente en las clases de historia. Finalmente, se tendrá que apostar a generar un espacio para pensar en contenidos y medios para un tratamiento diferente de la historia en la escuela al tiempo que se forma para la enseñanza.

Reconocer la complejidad que supone la formación para la enseñanza de la historia deja muchas preguntas pendientes. En cierta medida esto es interesante, porque la tensión entre rutina e inquietud alienta a la construcción de un pensamiento productivo en el campo de la formación para la transmisión y recepción de la historia en las escuelas.

Puntos a revisar

Es necesario plantear la necesidad de profundizar en la formación docente la revisión de la enseñanza de la historia en la Argentina en términos de inclusiones y exclusiones, haciendo hincapié en que no solo se trata de cuestiones tan relevantes e importantes para la vida en sociedad como invisibilización o negación de los indígenas, los afrodescendientes, las mujeres o todo aquel que por su aspecto físico no convenga a la propia imagen que la sociedad argentina se dio como tal, sino que es la propia historia, la experiencia vital de los alumnos y docentes las que quedan afuera de la historia enseñada. En un país que ha atravesado dos profundas crisis en los últimos veinticinco años —la dictadura militar (1976-1983) y la implosión económica y social (2001)— podemos sostener que la enseñanza de la historia no ha logrado vincularse con la vida efectiva y sufrida de sus ciudadanos.

Los últimos tiempos el debate no estuvo tan signado por las inclusiones o exclusiones en la enseñanza de la historia sino por la estructura curricular: área o disciplina. La gran discusión aquí fue cómo se organizarían esos contenidos, si adoptarían la modalidad del área de Ciencias Sociales o la historia escolar resguardaría su identidad disciplinar.

Además, la consideración de los procedimientos se presentó como la gran novedad frente a una historia centrada en hechos. Se argumentó que incorporar este tipo de contenidos en el currículum comprometería su enseñanza y se lo presentaba como un elemento fértil y novedoso en términos de una enseñanza renovada. Sin embargo, esta presencia llegó a perder de vista que la historia intentaba explicar hechos que tienen lugar en el mundo de lo fáctico como son las exclusiones sistemáticas en nuestra sociedad. Y entre ellas, la exclusión de alumnos y docentes en la historia que cuenta la escuela.

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

Pensar en que la historia puede ser narrada o contada, a partir del desarrollo historiográfico actual, alienta a que voces polifónicas puedan ser escuchadas en las escuelas. Un futuro profesor relata sus encuentros y desencuentros con un libro a lo largo de toda su vida. Luego, propone estudiar a los alumnos algunas cuestiones a partir de él y traza un recorrido del papel de ese libro en la historia de la humanidad. Más tarde, los alumnos leen algunos capítulos y conversan sobre significados para ellos. Posteriormente, una alumna narra una historia familiar vinculada con ese texto. Finalmente, se cierra la clase con un comentario acerca del papel que tuvo ese libro en la historia argentina. La historia narrada habilita subjetividades, sensaciones, emociones, detalles que otorgan significados y que invitan a construir sentidos propios. La marca de esa clase de historia es la del entrecruzamiento de narraciones en las que diferentes voces — la del profesor, la de una alumna, la del autor del texto, la de historiadores de Europa y de la Argentina se dejaron escu-

char—. Y son esos cruces de voces los que vuelven productiva a las clases de historia, los que forman realmente, los que invitan a pensar, los que acogen a profesores y alumnos, los que no anulan, congelan o matan el drama de la vida.

El psicoanalista egipcio Jacques Hassoun, en su obra *Los contrabandistas de la memoria* (Hassoun, 1983), comparte su preocupación por los trastornos identificados que sufren los jóvenes de nuestras sociedades actuales, que oscilan entre el apego a tradiciones agonizantes y la falta de referencias históricas. Estos nos implica como adultos, en particular a los educadores, y nos convoca a pensar en los modos en que formamos para transmitir la historia. En relación con la transmisión, Jacques Hassoun propone: "desprenderse de la pesadez de las generaciones precedentes para reencontrar la verdad subjetiva de aquello que verdaderamente contaba para quienes, antes que nosotros, amaron, desearon, sufrieron y gozaron por un ideal". Reencontrar la "verdad subjetiva", sería algo así como la reescritura que hace el sujeto de su historia, donde es convocado a tomar la palabra y hacer un uso propio de lo heredado.

Cuentos, leyendas, historias repetidas y renovadas han ido construyendo la historia de las almas occidentales y latinoamericanas. Las historias de los otros ocupan el lugar de nuestra inquietud, dice Jorge Larrosa (1995). La historia personal, la que un hombre se cuenta a sí mismo, es, la mayor parte de las veces, la repetición de otras historias en las que podemos adivinar algo de nosotros mismos. Los hombres somos lo que nos contamos y para contarnos recurrimos a palabras y frases que nos designen, que nos hablen, que nos expresen, sostiene este autor catalán. La narración cuenta así una historia e invita a contar otras historias, a reencontrar la "verdad subjetiva", que como educadores necesitamos fortalecer en las trayectorias de nuestros alumnos, futuros docentes, hoy.

Como acto educativo, en la transmisión no importa solo el contenido sino el acto de reconocimiento que uno con experiencia hace de otro que se inicia. En ese acto, la autoridad pedagógica, autoriza, faculta, aprueba que un joven ocupe un lugar en esa historia, no con fuerza ma-

nipuladora o con pretensiones de adoctrinamiento, sino con el propósito de legar lo mejor que tiene en sus manos para que libremente pueda recrear la cultura y su propia subjetividad al mismo tiempo.

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

De este modo, perderse entre libros, ejercitar la escucha, aprender a leer y escribir de otros modos, contarse a sí mismo la propia historia, pensar en el futuro, retrotraerse hacia el pasado, bucear en imágenes y conmoverse ante ellas (Sontag, 2003), preguntarse y habilitar identidades en movimiento puede ser un muy interesante modo de encarar la tarea de formar profesores, en particular, cuando hablamos de quienes tendrán el oficio de la transmisión de la historia.

Existe un sentido común que dice que los alumnos de nuestras escuelas son apáticos, abúlicos y aburridos. Es una generalización bastante aceptada. Menos aceptado está que los adultos quienes nos hemos vuelto bastante apáticos, abúlicos y aburridos. Varias pueden ser las razones, pero creo que a esta altura vale la pena admitir que nuestras clases llenas de definiciones incomprensibles y memorizables o colmadas de redes conceptuales que supuestamente trasuntan un modo de pensar relacional pero que suponen un saber anodino, frío y descarnado, no nos ha dado resultados interesantes en la enseñanza de la historia. El recorrido del saber escolar anecdótico al saber escolar procedimental nos hizo perder el drama de la historia en las aulas, la posibilidad de conmover a nuestros alumnos, la ocasión de resolver alguna inquietud y de decir a nuestros alumnos algo acerca de quiénes son, la oportunidad de educar la sensibilidad y el pensamiento al mismo tiempo. Y con estas pérdidas nos perdimos los profesores de didáctica y también se perdieron nuestros alumnos, los futuros profesores, los desamarrados de hoy.

Nietzsche en su tratado *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida* (Nietzsche, 1998) plantea la relación de la historia con la existencia humana y retoma allí el papel que le cabe a la historia de los historiadores en la sociedad. Sostiene que la vida necesita a la historia, pero no como la necesitaría un tropel de puros pensadores, con fiebre histórica devorante, sino para entretener la vida con hilos de sentido. Se requiere recordar y olvidar, aceptar lo histórico y lo ahistórico, para poder pensar y crecer desde el propio sentir, el imaginar, el crear y el actuar. La historia contribuyendo a re-poner lo que falta, al permitir hablar a voces que aguardan hacerlo, al hacer palpitar la vida, las ilusiones y los dolores de los demás puede habilitar una frontera impetuosa entre lectura y vida, “una interpretación intelectual y moral, un revivir” (Teran, 2000), en tiempos en que “la nada” ronda entre diversas generaciones, pero sobre todo, entre las más jóvenes.

Una propuesta

Aquí, aquello que entendemos puede ser un modesto aporte para discutir. Se trata de una propuesta pensada para enriquecer la mirada y, en consecuencia, las prácticas de enseñanza en la formación de profesores de historia:

Metáforas sobre el aula y la clase de historia

Metáforas del aula. El aula global y sus sucesivas consolidaciones entre los siglos XVI y XX. Sentidos y prácticas pedagógicas desde el protestantismo y Comenio hasta la crítica escolanovista.

Metáforas del profesor y los alumnos. Las nociones de infancia y juventud. Igualdad y homogeneidad en la historia de la escuela. Trayectorias de los alumnos y fracasos de la enseñanza de la historia.

Metáforas de los contenidos escolares. La “neutralidad” de los contenidos de historia. “De eso no se habla”: el rechazo a los temas polémicos y a la historia reciente.

El profesor de historia ante la cultura y la gramática del aula y la clase. Debates y perspectivas a partir de "Frankenstein educador", de Philippe Merieu.

Rumbos (des)encontrados en la enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia como tradición social. Antecedentes de la formación histórica en el seno de la escuela moderna. Génesis de la disciplina escolar: su tardía configuración, en el marco los sistemas educativos nacionales.

Historia de la enseñanza de la historia en Europa Occidental y en los Estados Unidos. La tensión con la tradición de los Social Studies. Las tradiciones nacionales recientes: la psicologización en España, el culturalismo en Inglaterra, la formación de la conciencia histórica en Alemania, el "back to basic" en los Estados Unidos.

La enseñanza de la historia en la Argentina y en América Latina. Los giros ideológicos y las pervivencias durante la dictadura. Alcances de la renovación de programas y textos de la educación secundaria durante la transición democrática. Crisis, cambios y continuidades a partir de la reforma educativa de los noventa. La enseñanza de la historia en el contexto latinoamericano: similitudes y diferencias con Chile, Uruguay y Brasil. Las iniciativas sobre la enseñanza de la historia en el seno del MERCOSUR.

El profesor de historia frente a las tradiciones de la enseñanza de la historia. Debates y perspectivas a partir de "El maestro ignorante", de Jacques Rancière.

Debates actuales sobre identidad, memoria y enseñanza de la historia

Identidad y diferencia. Sus usos en la escuela. La identidad nacional. Los efectos del silencio. Los efectos del racismo. Entre la "falta" y el "exceso" de patria. Identidades fragmentadas y complejas.

Inclusiones y exclusiones en la escuela y en las clases de historia. Correspondencia entre los relatos históricos y los relatos escolares: la diferencia como enfermedad, peligro o amenaza.

Memoria y enseñanza de la historia. Entre tradiciones, nostalgias y carencias de referencias históricas. Pensar y construir una transmisión. Una ética de la transmisión.

El profesor de historia ante la memoria y la formación de identidades. *Debates y perspectivas a partir de "Los contrabandistas de la memoria"*, de Jacques Hassoun.

La lectura y la escritura en la enseñanza de la historia

Los textos escritos. La materialidad y el contenido de los textos escolares. El culto a las fuentes escritas. La pedagogía del dossier de fotocopias. La tarea del profesor: preparar para la lectura de textos de historia.

Los museos. Museos y escuelas como textos y lectores. Las propuestas de difusión cultural. El público escolar. La circulación entre aulas y salas.

La historia oral. Las fuentes orales como medio posible para el tratamiento de la historia. La preparación para la entrevista. La organización y preservación de la memoria a partir de archivos orales escolares.

La fotografía y el cine. Los medios audiovisuales como forma posible para el tratamiento de la historia. Las representaciones sobre el otro, el trauma y el dolor en la fotografía y el cine. Su uso posible en la enseñanza.

El profesor de historia como profesor de lectura y escritura. Debates y perspectivas a partir de "La lectura de un siglo a otro", de Anne Marie Chartier y Jean Hébrard.

Pensar y enseñar historia

Análisis de las prácticas docentes. Las prácticas de enseñanza de la historia como un campo de problemas. La reflexión sobre las prácticas docentes a partir de los aportes teóricos.

Diseño de un proyecto de enseñanza. El contrato con las instituciones educativas. Sujetos e interacciones institucionales. Hipótesis sobre el trabajo en el aula y en la institución. El armado de las clases. Contenidos ricos y valiosos. Estrategias y materiales para la enseñanza de la historia.

Prácticas de enseñanza. Prácticas en diferentes instituciones de nivel medio y superior. Análisis de las interacciones en el aula. Reflexión y ajuste de las intervenciones docentes.

El profesor de historia ante su propia práctica. Reflexión sobre la propia práctica de enseñanza de la historia. Debates y perspectivas a partir del intercambio con pares que se inician en la docencia y con profesores de trayectoria.

Nada más práctico que una buena teoría, nada más práctico que una mirada interesante y sensata, nada más práctico que convicciones que muevan el pensar y el sentir. Sólo un cambio de mirada sentido y pensado modifica la práctica. Porque la práctica es acción sentida y pensada.

Gracias

La historia de formar profesores de historia es también mi historia. Gracias a mis profesores por enseñarme la pasión de enseñar, gracias a mis alumnos por renovar mi juventud al conversar con ellos y demandarme más palabras que llenen el hueco entre el dolor y la posibilidad que signa el tránsito hacia el oficio de enseñar. Gracias a todos ellos por marcarme la falta. En un contexto de transición cultural, tal vez de lo que se trata es de poner a la formación docente más en diálogo con la trama de generaciones y de hacer hablar a muchas voces que anhelan

hacerlo. Creo que los futuros jóvenes profesores de historia lo reclaman.

Bibliografía citada

- Chartier, Anne Marie y Hébrard, Jean (2002), *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona, Gedisa.
- Hassoun, Jacques (1993), *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Larrosa, Jorge (1995) *Déjame que te cuente*. Barcelona, Laertes.
- Meirieu, Philippe (2001), *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- Nietzsche, Friedrich (1998), *Sobre la utilidad y perjuicio de la historia para la vida*. Córdoba, Alción Editora.
- Ranciere, Jacques (2003), *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes.
- Sontag, Susan, (2003) *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Terán, Oscar (2000) Tiempos de memoria, en *Punto de Vista*, N° 68. Buenos Aires.