

Del campus universitario al territorio escolar Perspectivas y reflexiones sobre la formación de profesores de historia, más allá del currículum académico oficial

*Fabián González Calderón**

Resumen

El siguiente texto propone mirar la formación del profesorado de historia desde la perspectiva del espacio escolar. En ese sentido, se entiende la enseñanza como una práctica social que adquiere conciencia e identidad cuando se vuelve un ejercicio contextualizado y referido a una comunidad de sujetos. Asimismo, argumentamos en torno a la idea de pensar que la experiencia práctica situada, en distintos momentos de la formación y desarrollo de la docencia, es siempre una tarea en la que se sintetizan las preocupaciones teórico-prácticas asociadas a la enseñanza. Finalmente, participamos de aquellas perspectivas que ven en el cambio del profesorado y de las culturas escolares una posibilidad de transformación de la sociedad y del inmovilismo actual.

Escena inicial

Sobre los prados del campus universitario el cuaderno de apuntes de un estudiante de historia sacude sus páginas con la brisa de la tarde. Pasan, una a una, con velocidad vertiginosa, las anotaciones del año, como en una especie de remolino de los tiempos las hojas se abren para que se

* Profesor de Historia y Geografía por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE Chile. Magister en Historia y Ciencias Sociales por la Universidad de Arte y Ciencias Sociales, UARCIS, Chile. Académico e investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.

escriban en ellas las enseñanzas de la “larga duración” y las “causalidades” de un proceso que está por desatarse: la formación histórica del profesor, desde la aulas de la universidad al mundo de la vida escolar. Empujado por la intensidad del viento un cuaderno anónimo se pierde en medio de las aulas, la gente, un café y el ruido de la calle.

Introducción

El primer interés de este texto es discutir sobre las posibilidades formativas de la experiencia práctica del profesorado de historia durante sus primeros años de ejercicio profesional. Es decir, nos preocupa pensar las continuidades y discontinuidades que se producen entre el ciclo *corto* que comprende el curriculum de formación universitaria y el ciclo *largo* que incluye la “inserción” de los nóveles profesores de historia en contextos escolares. Desde nuestra perspectiva, la «experiencia práctica» que desarrolla el profesorado de historia —especialmente desde la etapa final de su formación académica y luego en sus primeros años de trabajo— lo va incorporando a una especie de comunidad de hablantes que comparten un mismo lenguaje en tanto exploradores de un territorio común. Ese territorio no es otra cosa que el espacio escolar y su polifonía de sentidos y saberes.

A través del texto intentaremos mostrar las múltiples potencialidades y dimensiones formativas que se movilizan en torno a la enseñanza de la historia desde el mundo escolar convirtiendo a este espacio en un lugar estratégico para resituar el rol del profesorado de historia en la dirección de una educación crítica, emancipadora y democrática. Como veremos, en lo que sigue, no se argumentará a favor de una comprensión ingenua de la “práctica” o de una sobrevaloración de los “conocimientos prácticos” del docente de historia. Más bien, nos posicionaremos desde la perspectiva que concibe la «experiencia práctica» del profesorado como una intervención social compleja, orientada al cambio, síntesis del *saber organizado* y de la *acción organizada* (Carr & Kemmis, 1988) y comprometida con la búsqueda de justicia social para determinados sujetos sociales en el contexto de territorios compartidos.

La segunda preocupación que proponemos para la discusión se relaciona con la perspectiva histórica que creemos debiera estar a la base de la formación contextualizada del futuro profesor. Es decir, examinaremos algunos saberes y ámbitos del conocimiento social que, desde nuestra perspectiva, resultan necesarios en la formación de profesores de historia para el presente y para el futuro. Hacia el final del texto defendemos la perspectiva que propone incluir a la *investigación de los enseñantes* (COHRAN-SMITH & LYTTLE, 1993) como una de las dimensiones más relevantes para la formación del profesorado desde un enfoque crítico.

Transitar de estudiante a profesor

Proponer una discusión en torno a la frontera de la formación académica del profesorado de historia y su deslinde con la formación contextualizada en el territorio escolar implica comprender que el proceso socio-histórico-educativo etiquetado formalmente como *formación inicial docente* discurre, generalmente con total desenvoltura, a todo lo ancho de la realidad social más allá de los marcos institucionales y curriculares, desbordando (in-formando y de-formando) lo que fue en un inicio la formación académica (CALVO, 2007). Esto quiere decir que esta formación contextualizada es la que contribuye en mayor medida a la construcción social de la docencia y que, por lo tanto, desatenderla, junto con constituir un desacierto mayúsculo, es también un imposible, pues, ese contexto y esa territorialidad son los pilares fundamentales de la identidad docente.

Largas trayectorias de aprendizaje llevarán al estudiante universitario desde su inicial perspectiva ingenua y desarmada (FREIRE, 2006a) hasta el *lugar social* del profesorado con todas sus complejidades (GURPEGUI, 2001). Esos recorridos describen el tránsito desde el modo “institucional y académico’ (de pensar y actuar) hacia el modo ‘pedagógico y situado’ (de pensar y actuar) proceso, este último, especialmente intenso en la etapa de post-formación universitaria. De cierto modo, *comenzar*

una carrera a partir del período post universitario se va constituyendo en una suerte de origen mítico, distinto a la formación académica, con su propia originalidad. Se trata de una etapa llena de *discontinuidades*, dilemas y conflictos, donde el joven aprendiz de historia, hecho maestro, se re-educar a partir de un contexto real, oscilando entre la «supervivencia» y el «descubrimiento» (HUBERMAN, M., 1995). La cultura escolar será quien oriente al profesor novato respecto de lo que hay que hacer, tanto implícita como explícitamente, será ese nuevo escenario el que lo re-educar en una “asentada tradición profesional” (MATEOS, 2001), serán, ahora, sus propios estudiantes quienes –desde el liceo o la escuela– lo eduquen *en* la enseñanza. De este aprendizaje situado, dialógico y conflictivo nace –como práctica social– *la pedagogía*.

Así, pues, desde nuestra perspectiva la pedagogía es una disciplina que no sólo estudia la realidad social sino que además la interviene y se hace *práctica* en ella. Como dijera GIROUX (1998:231) es necesario desarrollar prácticas pedagógicas “*que unan a maestros, padres y alumnos en torno a visiones más emancipatorias de la comunidad*”. Por lo tanto, el profesorado en formación debe asumir como una de sus preocupaciones cotidianas una decidida crítica del presente, una visión esperanzada del futuro y una estrategia para la transformación. Vislumbrar la posibilidad y oponerse a la determinación constituyen los peldaños esenciales de una pedagogía transformativa, pues “*el futuro existe en la medida en que yo o nosotros cambiamos el presente. Y es cambiando el presente como la gente fabrica el futuro; por eso, entonces, la historia es posibilidad y no determinación*” (FREIRE, 2007: 104)

Actuar en el presente, desde nuestra perspectiva, significa no desistir de la crítica radical que merecen ‘estos tiempos’ donde «ser profesor» exige fortaleza y no laxitud, exige posicionamiento y no indecisión, exige conciencia y no ausencia. Implica, también, poner muy en claro ante los estudiantes, ante la comunidad y ante la sociedad en general contra qué cosas se levanta indignada *mí* práctica y a favor de qué cosas se suma solidariamente *mí* práctica pedagógica (FREIRE, 2006a)

Mirar la enseñanza de la historia *desde* la pedagogía:

Quienes inician la aventura de conocer y *reconocerse* en la temporalidad del derrotero humano proyectándose como profesores de historia se auto-representan, desde muy temprano, a través de la figura del aprendiz: el iniciado en los secretos del gran relato sobre el pasado que, más tarde, será capaz de traducir en claves cotidianas y reconocibles los signos de la historicidad del presente. Sin embargo, en secreto –silenciosamente– el aprendiz va acunando su delicada y frágil “vocación” de maestro, va afinando las tonalidades de su práctica acorde a la tesitura del compromiso que le demanda su trabajo cotidiano, moviéndose entre lo real y lo imaginario, sueña y se llena de “anuncios docentes” (FREIRE, P., 2006b)

Esta transición ‘genérica’ –*de estudiante a profesor* – a la que nos referimos más arriba, ha sido reconocida como un proceso que involucra un sinnúmero de particularidades y especificidades que se ha constituido en un campo particular de la investigación educativa (MARCELO, 2009; SHULLMAN, 2001; BOLIVAR, 2009) Sin embargo, hay aun un segundo momento de tránsito, relacionado esta vez, con el paso desde una identidad profundamente signada por la disciplina histórica hacia una identidad propia del *pedagogo* en historia. En esa línea, asignarle sentido pedagógico a la enseñanza de la historia implica cuidar delicadamente el diálogo efectivo entre varios campos: el del conocimiento disciplinar, el de los saberes profesionales y el de un conjunto más extenso de saberes (saberes sociales, saber popular, saber del mundo indígena, saberes del campesinado, saber de las poblaciones urbanas marginales, etc.).

Mirar la historia con los ojos de la pedagogía implica re-leerla, interpretarla, asignarle sentido y ponerla a circular en un curso que tiene su propio ritmo, que cae por una pendiente distinta a la de la “gran” historia, aquella de la que se ocupan los historiadores (DE AMEZOLA, 2008). De este modo, cuando la historia desplaza sus preocupaciones desde el horizonte académico al de los parajes escolares encontrará ne-

cesariamente en esos territorios nuevas preocupaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, preocupaciones sobre la *contextualización* y *desarrollo* del currículum, preocupaciones que convocan a la reflexión y a la acción pedagógica, es decir, a la construcción de un saber nuevo en la trama de una *ecología de saberes* (DE SOUSA SANTOS, 2007)

Momentos determinantes en la construcción de la identidad del Profesor de Historia

Consideramos que la identidad pedagógica entendida como ‘construcción social-histórica’ resultaría de una acomodación crítica en el contexto educativo real, en tensión permanente con el modelo formativo universitario y con el *código profesional*. Hablamos entonces de una identidad socialmente aprehendida, esto es, de un proceso formativo que podría incluso abarcar desde la *pre*-formación universitaria (escolarización inicial) hasta la *post*-formación universitaria (la re-escolarización).

Los profesores de historia –desde que se alumbra en ellos el aprendiz que desean ser –se vinculan de un modo particular con la realidad social. Son intensos *habitantes* del mundo *antes* y *después* de su investidura. Se sitúan más cerca de la realidad social, la comprenden mejor y actúan más sobre ella, probablemente porque nunca se alejan de ella, ni tampoco logran escapar. Así, cuando ya son profesores, los contextos educativos donde trabajan no pueden ser jamás su “*objeto de estudio*” mucho menos su “*contraparte empírica*”, sino más bien debieran constituirse en un complejo entramado de desafíos-problemas desde donde sea posible la re-elaboración de la práctica, el pensamiento y la intervención pública de los profesores.

De acuerdo a lo anterior, identificaremos –en el largo proceso de construcción de la *docencia* del profesorado de historia – tres momentos socioeducativos relevantes que conforman un *continuum* (HARGREAVES, 1999), y que, en espiral, van torciéndose y atándose para darle forma a la imagen de profesor de historia que aquí estamos defendiendo. Estos

momentos incluyen lo previo y lo posterior a la formación académica y pueden ser considerados como parte del currículum oculto de la formación inicial:

En primer lugar, parece fundamental considerar en los procesos de formación la experiencia social previa de los profesores en formación como matriz de su perfil identitario. En los estudiantes de historia, mientras cursan sus licenciaturas o pregrado, se suman dos experiencias de carácter histórico, la personal y la institucional. Es decir, la experiencia sociohistórica subjetiva y las tradiciones/tensiones que perviven en el espacio universitario (HARGREAVES, 1999, GOODSON, 2004). La movilización y el diálogo de esas *experiencias* dotan al futuro profesor de un perfil notoriamente cercano a la realidad escolar y a los desafíos de su superación.

En segundo lugar, consideramos extraordinariamente importante la horizontalidad como característica esencial en los procesos formativos colectivos. El estudiante que se construye como futuro profesor aprende con sus pares y es enseñado por el colectivo, aprende intersubjetivamente y en constantes procesos auto-educativos y co-educativos *traspasados* de solidaridad social.

Tercero, es preciso que como síntesis pedagógica los futuros profesores sean capaces de poner su propio capital social-educativo al servicio de la enseñanza y del aprendizaje escolar. Una aceleración propositiva se produce cuando los profesores logran tender un hilo de continuidad entre los dos *momentos* arriba descritos y los procesos educativos que desatan en escuelas y liceos. De algún modo, lo que resumiría el carácter distintivo de la identidad pedagógica sobre la que aquí argumentamos es la posibilidad de volcar, intencionadamente, la *experiencia* sociohistórica y educativa del profesor (su potencial pedagógico) y hacerla dialogar con las necesidades socio-educativas que surgen de las comunidades escolares.

El espacio escolar y la dinámica territorial en la formación situada del profesor

¿Para qué regresar al espacio escolar? ¿Por qué disputarlo?

No creemos posible pensar la formación de profesores de historia sin pensar la escuela como espacio público. Sabemos que los cambios ocurridos en el territorio de lo simbólico y del saber han dado curso a procesos de externalización donde las reflexiones, sensibilidades y propuestas sobre la cultura, lo enseñable o lo aprendible florecen por doquier, abarcando terrenos situados más allá de los patios de la escuela y de los edificios académicos (HARGREAVES, 1999). Sin embargo, ese mismo proceso de descentramiento y multilocación de la cultura (DE CERTEAU, 2009) que pone a la escuela y a los profesores en los bordes, redefine tanto a sujetos como espacios. Ahora que los dominios de la cultura ensanchan sus fronteras hasta límites inconmensurables, los docentes, al no estar en el centro de la cultura, tienen la posibilidad de mirar con perspectiva crítica el espacio-tiempo de las culturas escolares y repensar su propio rol en ese espacio.

Desde nuestra perspectiva la escuela sigue constituyendo un lugar estratégico en la educación crítica del ciudadano del siglo XXI. En ningún lugar se escrutan los problemas sociales contemporáneos como podría hacerse desde la escuela, en pocos lugares se interroga la realidad con la inconformidad y el desconcierto propio de los muros y los patios de la escuela. Por cierto, allí tendrán que ocurrir procesos distintos a los actuales para que la escuela cumpla con sus ‘deberes ciudadanos’ más que con su función social legitimadora. Pese al juego pendular y esquizofrénico que va desde las ilusiones a las rutinas, la esperanza de una reconciliación entre el conocimiento y la vida práctica puede vislumbrarse como realidad desde el espacio de la escuela pública. (CUESTA, 2003)

Día a día la escuela recibe las demandas ‘urgentes’ desde la sociedad política y las demandas ‘históricas’ desde la sociedad civil. Como insti-

tución, se estremece, se enclaustra; como comunidad de sujetos, se acomoda, se recrea, busca. La misma imagen de una escuela despoblada, abandonada a su suerte, constituye de cierto modo una posibilidad. En un contexto de hibridez y de representaciones difusas sobre lo cultural y lo educativo, ni estados ni credos logran administrar la crisis de sentido y la desarticulación de las expectativas. Así, la disputa por el territorio escolar y la configuración de una nueva relación entre las culturas que habitan lo escolar debe ser leída fundamentalmente en clave de futuro. Allí se organiza un espacio de participación para el re-diseño de la política y cultura pública, a partir de un código identitario resignificado, repensando las posibilidades de la educación como creadora de nuevos horizontes. Allí se reúnen –como diría R. CUESTA (2003) –el ejercicio del deseo, la crítica y el cambio. Indudablemente, para eso, habrá que convertir el espacio escolar en un lugar donde sea posible la búsqueda, la interrogación, la investigación, lo que evidentemente cambia radicalmente el actual rol del educador.

Entonces, si pensamos en lo gravitante que resulta el proceso formativo del profesor de historia en los contextos escolares es porque allí debieran reconstruirse las representaciones habituales de estudiantes y educadores. El objetivo de la escuela no debiera ser otro que el de hacer emerger nuevas preguntas frente a problemas sociales relevantes y contextualizados (MEIRIEU, Ph., 2007). Así, pues, entendemos a la escuela como un espacio social en el que proyectamos la articulación e interlocución de dos actores esenciales, que confluyen y dan dinámica al hábitat que anidará la vida educativa de renovados actores educativos:

- a) *Estudiantes con historia y memoria*, con patrimonio material y lingüístico situado en un territorio, donde no sólo residen sus cuerpos, sus pasos, sino también el lugar donde han instalado su habla para significar la vida. Donde sus familias, y otros miembros de la comunidad, viven en una escala distinta los grandes procesos de la historia y tienen capacidad de narrar sus silenciadas epopeyas particulares. Donde los sujetos viven el impacto

de los procesos nacionales, y donde cada ‘aventura’ individual o colectiva forma parte del entramado histórico universal.

- b) *Profesores de historia articuladores* del conocimiento social disperso y del conocimiento científico universal. Una pedagogía de este tipo, crítica y situada, reconoce en el territorio un espacio de síntesis entre los saberes cotidianos y el campo disciplinar de la historia. Estos profesores rompen, desde la enseñanza de la Historia, el anquilosado monólogo escolar, pues dialogan con las muchas voces de la historia vivida, la historia contada, la recordada, la recuperada y la soñada

La formación de este profesor implica la formación de un intelectual capacitado para tomar decisiones autónomamente y para dialogar permanentemente con sus estudiantes (y con los contextos en los que estos habitan) con capacidad para situarse en el espacio de lo público, comunicarse con otros actores y hacer visibles sus perspectivas, finalmente, con capacidad para producir cultura desde la escuela. Así lo propone el historiador Gabriel Salazar:

“el profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador. Eso impide que se muera el intelectual en el profesor, y por lo mismo trabaje al unísono con la comunidad local. El profesor debiese ser formado en función de su capacidad de investigar su medio, producir para ese medio, a tono con los actores, compartir la ciencia y la pedagogía con esos actores, para trabajar como una especie de intelectual orgánico. Eso es educación.” (Salazar, 2006: 68-69)

Este profesorado enlazaría el aula con lo que pasa en la calle, con el «territorio de saberes», sería –en palabras de Salazar – un “lleva y trae” permanentemente y de manera consciente. Esto significaría investigar en terreno, publicar, promover el desarrollo cultural y social, convertirse en un agente social de desarrollo.

¿Qué tipo de profesores de historia nos exige el futuro?

¿Qué nuevas rutas nos traza el presente?

La educación histórica debiera estar en una búsqueda permanente de aprendizajes que desajusten e impugnen lo dado en el contexto de una enseñanza democrática y crítica. Esto implicará ensanchar horizontes futuros, remirar viejas experiencias y reformular el trazado de las prácticas del presente.

“Todo ello dirigido a educar la “conciencia práctica” y la “conciencia discursiva”, a través de una teoría-práctica problematizadora, reflexiva y compartida, ampliando así la autoconciencia del profesorado acerca del conocimiento que maneja y las pautas sociales a través de las cuales se ocasiona la recontextualización del mismo en el medio escolar” (CUESTA, 2003: 11)

No es posible pensar en profesores con ese convencimiento bajo la política del estándar y la reclusión clínica (de la sala de clases) a la que se pretende someter al profesorado por ley. Los profesores de historia deben asumir como preocupación central la tarea de disputarle espacios a la apatía del *presentismo*, especialmente en aquellos salones de clases donde el rigor de la crisis y el desamparo se viven en condiciones más duras y enajenantes.

Tal vez, una de las cuestiones menos discutidas en el debate educativo reciente es la función que le corresponde al profesorado en un escenario marcado por un fuerte influjo definido por su fugacidad y atemporalidad. Diríamos que al profesorado le corresponde constituirse en vínculo, son quienes ligan el tiempo amnésico y la saturación, propias de las nuevas redes sociales del presente, con esos otros tiempos (pasado/futuro) que se atraviesan en el imaginario juvenil como fantasmas en un espejo. El viejo obrero urbano de principios de los '60, los abuelos campesinos del centro sur, el funcionario público del Estado Benefactor se cruzan en el *Muro*, crisol evanescente de la memoria juvenil,

que se ‘cuelga’ a través Blogs, Facebook o Messenger. Entre cyber, chat e hipertexto el lugar del profesorado debiera ser estratégico. De ahí el giro necesario y urgente en el oficio del educador, que “*de mero retransmisor de saberes deberá convertirse en formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias, y memoria viva de una ecuación que, en lugar de aferrarse al pasado, hace relevo y posibilita el diálogo entre culturas y generaciones.*” (Martín-Barbero, 2002: 345). Dicho de otro modo, el rol del profesor de historia es convertirse en enlace entre la memoria fragmentada de jóvenes y niños, entre su cultura, y las potencialidades de una escuela democrática.

Como se verá un conjunto no menor de tareas poco frecuentes se agolpan a las puertas de las aulas de historia para ser desplegadas por una pedagogía renovada. En nuestra opinión una vieja idea educativa espera tras la puerta para ocupar un lugar en los salones (y sobre todo fuera de ellos): la idea de vincular enseñanza con investigación. Las razones son variadas: los profesores se vuelven más activos, tienen que esforzarse por formar parte de redes, tienen menos disposición a aceptar acríticamente las teorías de otros, involucran a sus estudiantes y trabajan (sin autoritarismos) en la reconstrucción de su autoridad. Tal como sostienen COHRAN-SMITH & LITTLE (1993: 50):

“A medida que los profesores toman más poder por si mismos adoptando planteamientos públicos y con mayor autoridad hacia sus prácticas, estarán en mejor posición para crear los contextos para que sus estudiantes también se potencien como aprendices activos”

Los docentes investigadores tendrían mejores posibilidades de enfrentarse con autonomía a los modelos tecnocráticos dominantes. Asimismo, estos profesores asumen mayor control de sus clases y de sus vidas profesionales ofreciendo evidencias de que la educación puede cambiar desde las aulas.

Pensados desde la orilla de la enseñanza, este tipo de exigencias a la formación de profesores de historia en los actuales tiempos, empujan, más que nunca, la acción docente en la dirección de un tipo de trabajo pedagógico de carácter colaborativo y deliberante. Pues, se hará decisiva la transformación deliberativa del conocimiento escolar, rechazando la mera transmisión de contenidos mínimos obligatorios, entendiendo que “el trabajo docente no se traduce en una mera transposición, porque supone una transformación de los saberes y obliga a una deliberación, es decir, a una respuesta a dilemas personales, sociales y culturales”. (Nóvoa, 2009: 35). Es decir, se trata siempre de una acción que exige un espacio de discusión donde las prácticas y las opiniones individuales adquieren visibilidad al ser sometidas al veredicto de otros. Esto implica más que pensar en desafíos o preocupaciones individuales pensar en la formación de una “competencia” colectiva, que involucra al conjunto del profesorado.

Conclusiones preliminares: nuevas preguntas sobre la formación de profesores de historia en tiempos de crisis neoliberal y lucha por sistemas educativos democráticos

Hoy, en un momento tan sobrecargado de discursos en torno a lo educativo, el lugar del profesorado ha sido cubierto por un macizo manto de tecno-políticas (centralistas y antidemocráticas) que parecen contar con el desinformado beneplácito ciudadano. El estado crítico en el que se encuentra el oficio de educador torna preciso un replanteamiento radical de la profesionalidad de los docentes, especialmente un posicionamiento de decidido rechazo al perfil técnico e instrumental de la docencia al que empuja la política oficial aquella que promueve una “educación” que no parece *educación*. Allí, vuelven a aparecer como necesarias las estrategias de solidaridad y de trabajo cooperativo de los docentes. Aunque la fragilidad de los movimientos pedagógicos parece sucumbir frente a la agobiante planificación neoconservadora, es tiempo de volver a valorar el papel que han desempeñado, a lo largo de décadas, los movimientos de maestros (federados, sindicalizados, colectivos,

etc.) sus aportes a la renovación pedagógica, sus viejos programas pueden ser, resignificados, pilares de nuevos proyectos. Estos movimientos, pasados y presentes, muchas veces basados en redes informales son espacios insustituibles en el aprendizaje docente y en el desarrollo profesional socialmente construido.

Ciertamente muchas cosas han cambiado, la celeridad de las transformaciones tecnológicas e informáticas de las últimas décadas pone a merced de la humanidad, una vez más, como hace quinientos años las aguas de la 'mar océano' para el despliegue de sus aventuras y desdichas, mezquindades y placeres. Pese a los cambios, hoy nos encontramos ante desafíos no muy diferentes. De algún modo, seguimos navegando por los bordes del mundo y asistimos al desplazamiento permanente de las fronteras desde las que acostumbrábamos a construir nuestros significados. Tal vez, la principal diferencia es que ahora ya no se trata de una colonización de tierras lejanas y misteriosas, sino más bien del redescubrimiento de espacios cotidianos, de lugares próximos, de la re-inención de hábitos, de la reelaboración de modos de contar y conectarse con los demás.

Con todo, ciertas formas de actuar y de vivir, aquellas que nos humanizan y nos vuelven hombre y mujer, siguen apegadas a nuestro andar. La historia de la humanidad, sigue siendo, ante todo, la historia de quienes haciéndose *en* y *con* el mundo desenvuelven su experiencia vital y la hacen materialidad, devenir (des) humanizado, (de) construcción permanente. La verdadera historia (la enseñada, la soñada, la vivida) no puede ser otra que aquella que narre, reviva y *recuerde* a hombres y mujeres siendo lo que son en el tiempo, re-descubriendo lo hecho, sobre-escribiendo lo escrito, subvirtiendo lo versado, y brota dondequiera ande la humanidad haciendo su ejercicio infinito de desatar su potencialidad creadora produciendo ese largo relato explicativo de nuestra reciente e inestable condición de ciudadanos del presente.

Así, pues, habitar el presente, reconocer su historicidad, constituye un acto de conocimiento al que no pueden negarse quienes enseñen esta

disciplina en nuestros tiempos. Esto implica problematizar la *práctica* como parte de procesos ‘socialmente’ re-construidos, aprehendida sucesivas veces en el largo tiempo de la historia de la escolarización.

Escena final

Enseñar y aprender historia es preguntarse crítica, comprensiva y participativamente por el presente y por el futuro: también, es observar e interrogar creativamente el pasado; es preguntar, preguntarse, preguntarnos; y, ha sido, desde tiempos primitivos, una práctica social. La historia aprehendida y enseñada es, qué duda cabe, engranaje clave del gran motor de *la historia*. En tiempos de re-inventiones y post-descubrimientos, tiempo de escalofríos comunicativos o, como dijera M. Benedetti, vastedades repletas de soledades, el ‘papel’ de los enseñantes de historia y del viejo cuaderno de la clase se escribe con las palabras y las voces de quienes viven desde el presente la compleja experiencia histórica de habitar en un mundo que presume de su novedad desapegada de todos los pasados. Si la historia (maestra) lee desde la memoria social presente el recuerdo colectivo y subjetivo del pasado, también, la historia (maga) lee el sueño de que el presente no sea más y por fin se desate en deseos nuevos multiplicados.

Bibliografía

- BOLIVAR, A. (2005), Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>
- CALVO, C., (2007) *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Santiago: Nueva Mirada
- CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen, (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca

Reseñas

- COHRAN-SMITH, M. & LYTTLE, S., (1993) *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal
- CUESTA, Raimundo (2003) Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación en: *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, N° 17, 2003, págs. 3-23
- DE AMÉZOLA, Gonzalo (2008) *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires: Libros del Zorzal
- DE CERTEAU, Michel (2009). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva visión
- DE SOUSA SANTOS, B., (2007) *Renovar a teoría crítica e reinventar a emancipacao social*, Sao Paulo: Boitempo
- FREIRE, Paulo (2006b). *Pedagogía de la Tolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo. (2006a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI .
- FREIRE, Paulo. (2007) *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI
- GIROUX, H., (1998) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México: Siglo XXI
- GOODSON, I., (2004) *Historias de vida del profesorado*, Barcelona: Octaedro-EUB
- GURPEGUI, J., (2001) El profesorado como sujeto social y discursivo, en Mainer, J., *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla: Diada.
- HARGREAVES, A., (1999) Hacia una geografía social de la formación docente, en Angulo, F., Barquín, J., Pérez, J., *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Barcelona: Akal.

- HUBERMAN, M. (1995), Trabajando con narrativas biográficas, en H. Mc Ewan y K. Eagan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires: Amorrortu
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002). *Oficio de Cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- MATEOS, J. (2001), La formación crítica del profesorado en el Espacio Fedicariano. El caso de fedicaria Salamanca, en Mainer, J., *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla: Diada.
- MEIRIEU, P. (2007). Es responsabilidad del educador es provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de pedagogía* (373), 42 - 47.
- NÓVOA, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- SALAZAR, G. (2006). El profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador. *Docencia*, 30.
- SALAZAR, G., (2003) “De la enseñanza de la historia en la época del post-fordismo (debate chileno)” en *Historia desde abajo y desde dentro*, Santiago: Facultad de Artes – U. de Chile.
- SHULMAN, L. (2001), Conocimiento y enseñanza *Estudios Públicos*, n° 83, 163 - 196