



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA
FACULTAD DE PLANEACIÓN URBANA Y REGIONAL



DEVENIR MAESTRO DE HISTORIA

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO EXPERIENCIA DE SUBJETIVACIÓN

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES
P R E S E N T A
MARÍA NOEL MERA

DIRECTORA: DRA. MARTHA ELIZABETH ZANATTA COLÍN

TOLUCA, ESTADO DE MÉXICO

NOVIEMBRE DE 2016

INDICE GENERAL

• ¿Puede un peón jaquear al Rey? A modo de introducción	8
i. Pensar en y desde la experiencia: el punto de partida.....	8
ii. Hacia el planteamiento del problema.....	26
iii. La vía metódica.....	28
iv. Breve cartografía del campo.....	41
v. Una guía de lectura.....	51
▪ Capítulo 1: Mediación y experiencia de sí. El marco normativo de los dispositivos de formación docente	56
1.1. Formación normalista y universitaria de docentes de historia en el Estado de México: breve contextualización de los dispositivos de referencia.....	58
1.2. Los documentos curriculares: una aproximación arqueológica a los enunciados en torno a la formación de docentes de historia en el Estado de México.....	71
1.2.1. El currículum normalista: el caso de la ENSEM.....	77
1.2.2. El currículum universitario: el caso de la UAEMex.....	111
1.3. El marco normativo como mediación de la experiencia de sí: algunas precisiones para concluir.....	125
▪ Capítulo 2: Ver-se, decir-se, narrar-se. La docencia en primera persona	128
2.1. Experiencia de subjetivación y construcción de la identidad como devenir.....	129
2.2. La docencia en primera persona: relatos de una experiencia.....	141
2.2.1. La construcción de una elección.....	141
2.2.2. Implicancias de una elección: cómo se significa la formación docente.....	163
2.3. Cómo se llega a ser el que se es: praxis intersubjetiva y formación.....	176

▪ Capítulo 3: Devenir maestro de historia. Matices en la formación para un campo disciplinar	191
3.1. Clío en los salones de clase: acerca del para qué de la historia como disciplina escolar.....	192
3.2. Reconstruir el pasado en la escuela: asumir el desafío de la formación.....	215
3.3. Imágenes de la docencia: acerca de lo modélico en la experiencia de sí.....	231
▪ Capítulo 4: Dispositivos de formación de formadores en historia. Acerca de cómo un peón puede jaquear al Rey	245
4.1. Saber, poder y experiencias de subjetivación: tipos y sentidos de los dispositivos de formación de formadores en historia.....	248
4.2. La formación de formadores en historia: una tipología posible.....	259
4.3. Sobre las líneas de fuga: hacia una educación a-normal para la de- formación.....	264
▪ Investigar como experiencia de subjetivación. A manera de cierre	269
▪ Bibliografía	272
▪ Anexos	281

¿Puede un peón jaquear al Rey?

A modo de introducción

“Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente. ¿Cómo puede ser formador de formadores si no tiene autonomía, si su relación con el poder es ambigua; si sabe solamente lo sabido; si su acercamiento al conocimiento consiste en reproducirlo; si enseñar consiste en puerilizar el conocimiento? Situar el problema significa pensar en la historicidad y en la ubicación espacial del proceso de formación docente”.

María Saleme¹

i. Pensar en y desde la experiencia: el punto de partida

La mayoría de los seres humanos – dice Eric Hobsbawm (2003:260) - se comporta como los historiadores: *sólo reconoce la naturaleza de sus experiencias analizándolas retrospectivamente*. Quienes nos aventuramos a recorrer el sinuoso camino de construir una investigación no somos la excepción, puesto que es cuando se detiene por un momento el andar para plasmar en un escrito los principales hallazgos de ese recorrido, el momento en el cual se puede reconstruir -con cierta claridad- las características que tuvo la marcha.

¹ Extraído de la Ponencia titulada *“Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento”*, presentada por la educadora argentina María Saleme de Bournichón en el Congreso de Educación *“Pedagogía del Siglo XXI”*, Laguna, Brasil, 1994.

Hacer investigación es, de alguna manera, aventurarse a una travesía marcada por la convivencia con la incertidumbre. Pero no con aquella que deja al sujeto paralizado y a la deriva, sino quizás con la más productiva: la que -no sin extraviarlo por momentos- lo conduce a construir algunas “certezas situadas”, que se convierten en herramientas valiosas, en tanto constituyen elaboraciones que permiten, por un lado, arriesgar respuestas a los interrogantes que acompañaron el andar y, por el otro, son nuevos puntos de partida hacia inexplorados itinerarios que invitan a retomar la marcha.

Estas primeras páginas pueden leerse como una “*hoja de ruta*” construida para socializar ese recorrido y presentar las principales herramientas heurísticas – a la vez teóricas y metodológicas- que se elaboraron en este camino. La culminación, siempre parcial y momentánea, de un proceso de investigación se da justamente en el encuentro y en el diálogo que se establece entre el investigador y los lectores del trabajo, a quienes se invita a conversar, en este caso, a propósito de lo educativo. Conversación que no tiene por finalidad el cierre ni la obturación: no se trata de llegar a ninguna parte, sino de seguir caminando, con nuevas herramientas, con otros horizontes. Porque, como dice un poeta, “el pensamiento no puede tomar asiento, el pensamiento es estar siempre de paso”²: investigamos para construir respuestas que nunca son más que nuevas preguntas.

El trabajo que aquí se presenta implicó *pensar la experiencia desde la propia experiencia*. Como lo afirman Contreras y Pérez de Lara (2010) –aludiendo al pensamiento de Hannah Arendt- no es posible pensar sin experiencia personal, puesto que es ella la que pone en marcha el proceso de pensamiento: pensamos porque algo nos ocurre, como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea y que experimentamos como propio, es decir, afectados por las cosas que nos ocurren. El *conocimiento necesita, entonces, recalar en el sentido de la experiencia*.

Estas páginas parten justamente de la experiencia vivida. Están escritas por una Profesora de Historia, que trabajó dando clases en salones de Nivel Secundario

² Se hace referencia a la canción “*De paso*”, compuesta por el cantautor español Luis Eduardo Aute.

en Argentina, a jóvenes entre los 12 y los 17 años, y también como formadora de formadores en historia a nivel universitario, siendo parte de una cátedra que acompaña el proceso de residencia y práctica en las instituciones educativas que reciben a esos futuros docentes como “practicantes”.

Como estudiante de posgrado, se realizó -en el marco de los estudios de Maestría- una investigación, desde una mirada etnográfica, en una Escuela Secundaria Oficial del Municipio de Metepec, Estado de México, intentando analizar qué discursos acerca de la identidad nacional mexicana se construyen cotidianamente en los espacios escolares, tanto en las clases formales de Historia, como en todas aquellas instancias en las cuales la escuela, como lugar de hiper-ritualización, presenta a los jóvenes relatos acerca de “la mexicanidad”, tratando de insertarlos en una genealogía de la cual formarían parte y a la que se pretende generar adhesión: ceremonias, desfiles, periódico mural, concursos, todos ellos ámbitos en los que circulan discursos acerca de lo identitario.

No puede negarse, entonces, que las inquietudes investigativas partieron de estas experiencias y de las preguntas que hace varios años me resultan provocadoras acerca de la historia como disciplina escolar y, más precisamente en este caso, sobre cómo se forma a los formadores en historia, cuáles son los sentidos que se le atribuyen a su formación y cómo los sujetos significan la transmisión del conocimiento histórico en el ámbito escolar.

La necesidad de pararse en la experiencia, en lo que nos provoca, marca un camino para la investigación: implica, como lo afirman Contreras y Pérez de Lara (2010), *estudiar lo educativo en tanto que vivido*. Pero sobre todo, recalcan estos autores, es *acercarse a lo que las personas concretas viven y experimentan*, y de allí la importancia que en este trabajo tendrá la reconstrucción de estos trayectos definidos como “modos o experiencias de subjetivación”³, abordados desde la oralidad a partir de veintiséis entrevistas realizadas a alumnos, egresados y formadores de las dos instituciones del Estado de México seleccionadas como

³ Claramente se alude aquí al planteamiento que acerca del problema del sujeto realiza a lo largo de sus obras Michel Foucault, posicionamiento al que se hará referencia más detallada a lo largo del presente escrito.

dispositivos de referencia⁴, para poder analizar, retomando esta pregunta de resonancia nietzscheana que se hace Larrosa (2000) a propósito de la formación: *cómo se llega a ser el que se es, cómo devienen estos sujetos formadores en historia.*

La investigación que aquí se presenta lleva por título: *“Devenir maestro de historia. La formación docente como experiencia de subjetivación”*. Siguiendo a Larrosa (2006a) cuando plantea que el lenguaje no es sólo algo que tenemos, sino que es casi todo lo que somos, pues determina la forma y la sustancia del mundo y de nosotros mismos, de nuestro pensamiento (pensamos desde nuestras palabras) y de nuestras experiencias (vivimos según la lengua de la que estamos hechos), se hace evidente que las diferentes maneras de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros y que conviene explicitarlas -al menos brevemente por ahora- para que quien nos lea pueda entrar a esa conversación a propósito de lo educativo a la que aquí se lo invita conociendo las herramientas propuestas para el diálogo.

Comencemos con la noción de *devenir* y con lo que pensar el *ser como devenir* implica. Es un término que, como ocurre regularmente en nuestro campo científico, comporta múltiples significados. Consultando algunos diccionarios generales y otros específicos de términos de filosofía⁵, campo en el que este concepto ha tenido una vasta discusión, puede verse que es una noción que refiere, a la idea de *llegar a ser* y también a la de *ir siendo, cambiar o moverse*, esto es, *ser errante*. Esta noción resultó valiosa para el presente trabajo, porque permite tomar distancia respecto a posiciones sustancialistas y originarias en torno al *ser*, para situarnos en el *proceso de ser* o, si se quiere, en el *ser como proceso*.

Se asume aquí que el *devenir* implica *ir tomando ciertas formas* a partir de procesos de *cambio*, de *resignificaciones*, de *permanentes transformaciones* relacionadas con las experiencias que se viven y/o padecen, de verdaderas

⁴ Se trata de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia que se dicta en la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM) y la Licenciatura en Historia con Acentuación en Docencia (que se dicta en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, UAEMex).

⁵ Véase, por ejemplo, el clásico trabajo de Ferrater Mora, José (1956), *Diccionario de Filosofía*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

metamorfosis. Por ende, el *sujeto* no se considera aquí, retomando el planteo de Foucault (1996), sustancia sino forma, *una forma no siempre idéntica a sí misma*.

Lejos de cualquier creencia en la posibilidad de encontrar un “yo idéntico a sí mismo”, lineal, transparente y verdadero, estas páginas se escriben desde el supuesto de que esa ilusión cartesiana ya no puede sostenerse:

“El yo no es sino una continua creación, un perpetuo devenir, una permanente metamorfosis (...) Buscándose a sí mismo (...) se descubrirá la propia in-existencia (...) Buscando un lugar en el que fijarse (...) se encontrará un no-lugar (...) Ahí donde no podrá nunca establecerse, ahí donde se encontrará para siempre el gusto ácido del devenir, de la metamorfosis (...) Buscando elevarse sobre sus propios pies y mantenerse ahí quieto, firmemente enraizado, se perderá y encontrará el movimiento, la errancia infinita. Buscando eliminar lo que es extraño al yo, encontrará la extrañeza más radical. Buscando la permanencia en el tiempo, la continuidad y la estabilidad, encontrará en el tiempo mismo el elemento de la disimilitud, de la distancia y de la diferencia. Buscando una identidad sustancial, estable y sin falla, encontrará una identidad narrativa, abierta y desestabilizadora (...) La dialéctica viva e infinita de identificaciones y desidentificaciones” (Larrosa, 2000:41-43).

Esto implica para la presente investigación, jaquear aquellas concepciones vinculadas a la formación como un trayecto cerrado, lineal, donde al principio “no se sabía algo y ahora se sabe”, y como consecuencia, “no se era algo que ahora se es”. Devenir maestro de historia no se entiende en estas páginas como un punto de llegada ni una condición a la que se acceda de una vez y para siempre a partir de cumplir una serie de requisitos previamente fijados; por el contrario, *la experiencia formativa es un viaje abierto* (Larrosa, 2000:52), una llamada no transitiva, que no soporta el imperativo, porque conduce al sujeto hacia sí mismo, para encontrar su propia forma, trans-formándose a su manera.

El segundo término clave que aparece en el título es “*maestro de historia*”. Existen diferentes formas en el campo educativo para nominar a aquel que se

enfrenta al desafío de socializar un contenido disciplinar específico en espacios educativos formales: profesor, maestro, docente, enseñante, formador. Cada uno de ellos comporta características propias, y no se desconoce aquí que han sido objeto de discusión en el campo pedagógico. Ese debate excede estas páginas, por lo que simplemente es importante aclarar, por un lado, que se eligió el término “maestro” como parte del título de esta investigación porque *recurrentemente los entrevistados se autodenominaban de esa manera: maestros de historia*. Por el otro, que se utilizarán aquí indistintamente los términos antes mencionados (maestro, docente, profesor, formador, enseñante), para *referirnos puntualmente a aquellos sujetos –entre los cuales se cuentan todos los entrevistados- que ejercen una práctica concreta que incluye un conjunto de actos pedagógicos orientados al desarrollo de algún proceso educativo*.

Lo que interesa, particularmente, es *cómo llegan a adoptar esa forma de ser y de ejercer las prácticas de la enseñanza*, entendiendo que éstas hacen referencia a una práctica social, situada en tiempo y espacio, y que a diferencia de las prácticas docentes -que exceden el ámbito del salón del clases- se definen concretamente desde su nota distintiva, esto es, el trabajo con el conocimiento⁶, en un sentido doble: por un lado, cómo el formador construye ciertos saberes, y en segundo lugar, de qué manera piensa y lleva adelante formas de transmisión de dichos saberes en espacios escolares a partir de sus propuestas de enseñanza.

Una tercera cuestión aparece en el título del presente trabajo: se explicita que se pensará *la formación como “experiencia de subjetivación”*. Sobre el primero de los términos, “*formación*”, podemos afirmar que, como muchos otros utilizados en la investigación social en general y educativa en particular, se trata de un concepto polisémico, cargado de equívocos y utilizado de maneras muy diversas. Por eso quizás convenga acercarse a esta noción recuperando los sentidos más

⁶ Una interesante discusión acerca de la diferencia entre “práctica docente” y “práctica de la enseñanza” se sintetiza en el trabajo de Edelstein, Gloria (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

generales que se la han atribuido, para luego enmarcar en ellos las diferentes formas de entender dicho concepto.

Yurén Camarena (2000:27), reconoce dos sentidos que pueden asignarse al término formación: la formación entendida como “paideia”, en el sentido griego y platónico, y la formación entendida como “bildung”, en el sentido hegeliano. Con respecto a la paideia, afirma la autora: “Se trata de un proceso de construcción consciente del ser humano que se realiza de la misma manera en que un alfarero trabaja con la arcilla (...) Educar equivale a modelar a una persona conforme a la idea -eidos o esencia- de ser humano” (Yurén Camarena, 2000:27).

En cuando al segundo sentido, la formación como bildung, Yurén Camarena (2000:29-31) retoma los aportes de Hegel y señala: “La educación entendida como formación –bildung- implica que la persona se apropie de las normas y los órdenes institucionales y los cumpla (...), se apropie de la cultura de su tiempo (...) se configure a sí misma como sujeto en virtud de que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales (...) En sentido hegeliano, la formación es conquista de la subjetividad mediante la transformación cultural y la interacción”.

En el sentido platónico, entonces, la formación aparece como una acción tendiente a modelar al educando de acuerdo a una idea previamente establecida por el educador, quien tendría claro cuál es el horizonte que se pretende alcanzar. En el sentido hegeliano, se centra en la idea de construcción o configuración, no establecida desde el exterior, sino como un movimiento del sujeto sobre sí mismo, en el cual el educador no moldea sino que favorece la praxis del educando: éste realiza un esfuerzo de negación, y el educador acompaña ese esfuerzo alentando la crítica, la duda, la creación y la acción, la interacción con los otros y la recuperación de esa experiencia.

La formación requeriría, entonces, en este sentido de bildung, de dos momentos fundamentales según Yurén Camarena (2000): la objetivación, entendida como tránsito de lo subjetivo a lo objetivo, por la cual el sujeto no sólo se apropia de la cultura y los órdenes sociales sino que es capaz de actuar creativamente para producir cultura o transformar lo ya existente; y la

intersubjetividad, puesto que las transformaciones no pueden lograrse mediante una sola persona, sino mediante la interacción con otras.

Estos dos sentidos que Yurén Camarena (2000) reconoce para el término formación, de un alto nivel de abstracción, resultan herramientas útiles a la hora de enmarcar en líneas generales las diferentes formas en las que se ha conceptualizado esta noción. Honore (1980:18-23), referente ineludible a la hora de abordar la formación, plantea al respecto que la palabra se ha utilizado regularmente para designar un conjunto de actividades cuyo resultado –y a veces su objetivo- parece ser la dependencia individual de un sistema de pensamiento o de una institución. Es decir, la formación es entendida en un sentido eminentemente práctico, y nombrada como sinónimo de otros términos -perfeccionamiento, aprendizaje, educación permanente- o asociada a una institución que la organiza y a un contenido específico: formación matemática, formación pedagógica, formación literaria.

También se constata, según Honore (1980:20) otro sentido muy extendido del término, designando algo que se tiene, algo adquirido, algo de valor para el que dispone de ello: un recorrido seguido, un conjunto de ejercicios efectuados, una experiencia adquirida, e incluso, padecida o sufrida.

Dos cuestiones, entonces, a destacar, en estas acepciones que Honore (1980) plantea. En primer lugar, siempre se trata de una formación para algo, como si de alguna manera se tuviese miedo a lo desconocido, por lo cual hay una meta prefijada a la cual la formación debería conducir. En segundo lugar, la formación parece colocada bajo el signo de la exterioridad: “Se conquista, se aprende, se compra, se da o se vende. Esta concepción está tan extendida hoy, que no se duda en hablar del ‘mercado’ de la formación” (Honore, 1980:20).

Otro de los referentes sobre el tema, Gilles Ferry (2002, 43-51), distingue al menos tres sentidos en los que suele utilizarse el término formación. Puede visualizarse, en primer lugar, como una función social de transmisión del saber (saber-hacer o saber-ser) que se ejerce en beneficio de la cultura dominante. En segundo término, se contempla como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona, que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de la maduración interna y de

posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias. En tercer lugar, se la ha analizado como una institución, esto es, lugares de prácticas y practicantes, un dispositivo organizacional hecho de programas, planes de estudio, certificaciones, edificaciones, a los que se suma la irrupción de nuevos modelos vinculados al mercado de la formación permanente, en el cual jornadas, talleres, planes y hasta paquetes en línea se compran y venden.

Estas tres definiciones tienen en común, según Ferry (2002, 53) reducir la formación a una acción ejercida por un formador sobre un “formado” maleable, quien recibiría pasivamente la configuración que se le imprime: “La formación vista como acción organizada adquiere implícitamente para el formador o la institución formadora un sentido activo, y para las personas en formación un sentido pasivo”.

Todas estas definiciones, que consideran la formación como exterioridad recibida se vincularían, entonces, al primer sentido recuperado por Yurén Camarena (2000): la formación como paideia, como un dejarse moldear a partir de un proyecto prefijado por otros.

Mucho más raramente, dice Honore (1980:20), la formación es considerada desde el punto de vista del sujeto, de la interioridad, es decir, como una dimensión característica de la persona, vinculada a la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos, en el horizonte de un proyecto a la vez personal y colectivo: “No es algo que se posee, sino una aptitud o una función que se cultiva, y puede eventualmente desarrollarse (...) La formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con un significado en una nueva actividad”.

Ferry (2002:52-54) parece caminar en la misma dirección al posicionarse: “La formación es un proceso de desarrollo individual, tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de utilizar el cuerpo (...) La noción de formación toma todo su sentido cuando señala una acción reflexiva. Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas”.

Ambos autores se acercan, entonces, al segundo sentido recuperado por Yurén Camarena (2000), es decir, a la idea de la formación como *bildung*, al cual adhiere la filósofa mexicana cuando la define como el “proceso por el cual una persona se construye como sujeto mediante sus acciones en el ámbito de la cultura y de la sociedad, sus interacciones en un ámbito de intersubjetividad y la recuperación de su experiencia (...) Se realiza sobre la base de adquisiciones, pero supera a la socialización y la enculturación por cuanto que moviliza el ser mismo del sujeto” (Yurén Camarena, 2000:109)

En este sentido, como sostiene Ferry (2002:43), aunque sea cierto que ninguna persona se forma a través de sus propios medios, sino que siempre requerimos de mediaciones, tampoco se puede formar por imposición de un dispositivo o porque otra persona quiera en nombre de una institución desplegar estrategias para modelar a otro: “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”.

En este mismo sentido, Yurén Camarena (2000), sostiene que *eticidad* y *formación* son dos dimensiones de un mismo movimiento, que se lleva a cabo mediante negaciones, porque en esas diferencias está la vitalidad de un sujeto que, para serlo, necesita conciencia de sí, capacidad de objetivarse y capacidad de interactuar.

Tratándose del ser humano, entonces, que es un ser social está claro que el proceso de formación se lleva a cabo a través de interacciones, de integraciones con grupos, de pertenencias de clase, de modelos culturales que orientan y estructuran el proceso, y es gracias a ellos -y en su contra- algunas veces como el sujeto va formándose, como lo reconoce Ferry (2002:54). De este modo, definir la formación como un proceso de trabajo del sujeto sobre sí mismo no implica asumir que esa autonomía consiste en estar aislados u obedecer a reglas caprichosas, sino que se construye en el marco de un proceso de intersubjetividad, por el cual el sujeto se autorregula en función de acuerdos tácitos o explícitos establecidos con otro.

Para que la relación pedagógica tenga como horizonte de sentido la *eticidad*, debe obedecer a ciertos principios según Yurén Camarena (2000): construirse

necesariamente a manera de diálogo, esto es, un ambiente hermenéutico; tener valor y sentido para el educando, es decir, satisfacer sus necesidades radicales, en lugar de las manipuladas, resultado de una acción estratégica y funcional que satisface necesidades de otro y dar lugar, por último, en la acción y la interacción, a la autonomía del sujeto, porque al ser él quien se forma a sí mismo, impedir su autonomía es impedir su formación.

Philippe Meirieu (1998) ofrece una hermosa metáfora para ilustrar estos diferentes sentidos que puede tomar el término “formación”, recuperando la figura del Dr. Frankenstein y su monstruo. Según el pedagogo francés, la historia de la educación está plagada por el mito de la fabricación de un ser humano nuevo, ensueño educativo que perdura hasta la fecha, presentando a la educación como proyecto de dominio del educando y control completo de su destino. Esa perspectiva, señala el autor, conduce a un fracaso destructivo: la educación no se trata de “fabricar” a nadie, sino que se deben operar las condiciones que permitan al otro “hacerse obra de sí mismo”. Es una invitación a comprender la diferencia sustancial que existe entre la “fabricación de un objeto y la formación de una persona” (Meirieu, 1998:105).

Movimiento del sujeto sobre sí mismo, formas de actividad sobre sí mismo: nos acercamos entonces al posicionamiento aquí sostenido, es decir, acercarnos a la formación en tanto “experiencia de subjetivación”. Esta noción remite inmediatamente a la manera en que, a lo largo de su obra, Foucault se aparta del acercamiento cartesiano al sujeto para *construir un abordaje histórico de la cuestión de la subjetividad*. Como lo sintetiza claramente Castro (2011), en el planteamiento foucaultiano *el sujeto es forma y no sustancia*, y una forma no siempre idéntica a sí misma, es decir que el problema en realidad es el de la forma-sujeto, y lo interesante no sería hacer una historia del sujeto como instancia de fundación, sino *una historia de los modos de subjetivación*, como efecto de una constitución en sucesivos desplazamientos.

Esos modos de subjetivación⁷ pueden entenderse en Foucault -siguiendo la síntesis de Castro (2011)- como *prácticas de constitución del sujeto*, a las cuales se le atribuyen dos sentidos a lo largo de su obra: como modos de objetivación del sujeto, esto es, *modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y poder que se expresa en diferentes “juegos de verdad”*⁸ –esto es, las formas según las cuales se articulan, sobre un dominio de cosas, discursos susceptibles de ser llamados verdaderos o falsos-; en segundo lugar, como *formas de actividad del sujeto sobre sí mismo* -más cercano a la noción foucaultiana de “tecnologías del yo”- entendidas como “aquellas técnicas que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, conductas, y ellos de un modo tal que los transforme a sí mismos, que los modifique con el fin de alcanzar cierto grado de perfección, o de felicidad, o de pureza o de poder sobrenatural, etcétera” (Foucault, 1996b:35-36). Es al interior de esa articulación entre el saber y el poder donde se produce el sujeto.

Es el propio Foucault, entonces, quien a lo largo de sus reflexiones va alejándose de una concepción fenomenológica de la experiencia, que ya no es la que funda al sujeto ni tampoco es una empresa de desubjetivación: *puede definirse a la experiencia como la forma histórica de subjetivación, la “correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación”* (Foucault, 2003:8).

Retomando la senda foucaultiana, Larrosa (2006b) plantea la *relación constitutiva que existiría entre la idea de experiencia y la idea de formación*. Dice el pedagogo español al respecto: “La experiencia es eso que me pasa” (Larrosa, 2006:

⁷ Foucault distingue tres modos de subjetivación/objetivación de los seres humanos: modos de investigación que pretenden acceder al estatuto de ciencias; modos de subjetivación que se llevan a cabo en las prácticas que dividen el sujeto en sí mismo o respecto de los otros; por último, el modo en que el ser humano se transforma en sujeto, la manera en que se reconoce como sujeto en diferentes ámbitos (Castro, 2011:377).

⁸ Michel Foucault trabaja claramente la separación entre lo verdadero y lo falso a lo largo de sus obras, como uno de los mecanismos de control del discurso. Puede verse con claridad en la *Lección Inaugural en el College de France*, pronunciada en diciembre de 1970, y publicada bajo el título “El orden del discurso”. También son claros los desplazamientos en torno a la noción de “juegos de verdad” en la Introducción del segundo tomo de la “Historia de la sexualidad. El uso de los placeres”.

44). Supone, según su perspectiva, un acontecimiento o el pasar de algo que no soy yo, que es otra cosa que yo: algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no depende de mi saber, de mi poder ni de mi voluntad.

Esto conduce al autor (Larrosa, 2006b) a plantear tres principios, vinculados con el qué de la experiencia, con el “eso” que me pasa: *alteridad, exterioridad y alienación*. Exterioridad, porque no hay experiencia sin la aparición de un acontecimiento que es exterior a mí; alteridad, porque lo que me pasa tiene que ser otra cosa que yo, radicalmente otro; alienación, porque lo que me pasa es ajeno a mí.

Como la experiencia pasa en mí, el lugar de la experiencia soy yo, esto es, es en mí donde la experiencia tiene lugar. Así se dibujan tres principios más de *reflexividad, el de subjetividad y el de transformación* (Larrosa: 2006b). Reflexividad, porque el “me” de “me pasa” es un pronombre reflexivo: la experiencia es un movimiento de ida y vuelta, porque implica un movimiento de salida de mí mismo para ir al encuentro de eso que pasa, y un movimiento de vuelta, porque eso que pasa me afecta a mí, tiene efectos en mí, en lo que soy, pienso, quiero, siento, sé.

Subjetividad, porque el lugar de la experiencia es el sujeto, o dicho de otro modo, la experiencia es siempre subjetiva. Se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, a sus palabras, ideas, sentimientos, representaciones, esto es, sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. No hay experiencia en general, experiencia de nadie, la experiencia es siempre de alguien y para cada cual la suya, cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, particular, singular y propio.

El principio de transformación (Larrosa, 2006b), como tercer punto vinculado al quién de la experiencia, supone que el sujeto sensible, abierto, vulnerable, está abierto a su propia transformación, esto es, hace la experiencia de algo, pero sobre todo hace la experiencia de su propia transformación. De allí que la experiencia me forma y me transforma, y de ahí la relación constitutiva que el pedagogo español

plantea entre la idea de experiencia y la de formación. Es una experiencia a partir de la cual el sujeto llega a ser lo que es: el resultado de la experiencia es la formación o transformación del sujeto de la experiencia.

Afirmamos entonces, con Larrosa (2006b), que la experiencia es siempre singular y que hay una relación constitutiva entre la idea de experiencia y la de formación, en tanto el resultado de toda experiencia es la formación o transformación del sujeto. Esto no implica, insistimos, aislar al individuo de los contextos en los que estas experiencias tienen lugar: está claro que esta mirada del sujeto sobre sí mismo se enmarca en una serie de saberes/poderes que regulan esta práctica, y que de alguna manera van conduciendo al individuo a reconocerse sujeto en diferentes planos, esto es, sujeto de deseo, sujeto hablante, sujeto loco, sujeto enfermo, sujeto criminal, sujeto trabajador, sujeto docente en el caso de la presente investigación. Hay formas y modalidades de relación con uno mismo que conducen al individuo a constituirse y reconocerse como sujeto: formas históricamente instituidas, contingentes y no siempre idénticas a sí mismas, como analizaremos en apartados siguientes.

Si la formación puede entenderse como el proceso por el cual la persona se construye como sujeto mediante sus acciones en el ámbito de la cultura y de la sociedad, sus interacciones en el ámbito de la intersubjetividad y la recuperación de su experiencia (Yurén Camarena, 2000:109), se reconoce que ese complejo proceso no se reduce a una sola etapa de la vida ni se da exclusivamente a partir de trayectos formales y escolarizados. Como plantea Ferry (2002:52-53), la formación tiene que ver con una dinámica psicofisiológica que incluye las diferentes etapas de la vida, y se da tanto de manera azarosa e informal, a partir de situaciones, búsquedas y descubrimientos que el sujeto realiza, como también, por supuesto, a partir de itinerarios o proyectos formales, relacionados habitualmente con la construcción de un rol relacionado a una tarea determinada.

Éste sería el caso de la formación docente, que se da –formalmente- en ámbitos escolarizados, y que conlleva caminos marcados e instrumentados que se emprenden en tanto trayecto, o, como lo expresa Yurén Camarena (2000:43), en el

marco de un “sistema de formación”, esto es, un conjunto de interacciones atravesadas por regulaciones de distinta índole y cuya realización obedece a la convergencia consensuada de dos intencionalidades: la de una institución que cumple una función educativa para satisfacer determinadas demandas sociales y la de una persona que requiere de mediaciones específicas para lograr ciertas adquisiciones. Un sistema de formación es, entonces, “un campo de experiencias de subjetivación: al interior, se dan condiciones que favorecen o dificultan las objetivaciones y las relaciones intersubjetivas que contribuyen a la formación del sujeto que realiza tales experiencias” (Yurén Camarena, 2000:44).

Siguiendo esta línea de pensamiento, un dispositivo de formación puede definirse como el resultado de la interrelación entre las diversas formas de regulación que confluyen en un sistema de formación. Estas regulaciones se dan en tres ámbitos distintos: el marco referencial, la organización institucional y la relación pedagógica (Yurén Camarena, 2000:108).

La presente investigación se centra, como se explicitó, en dispositivos de formación de formadores en historia en el Estado de México. Tomar esta escala de lo particular evita caer en totalizaciones y universalizaciones: desde la escala de lo micro-físico, en instituciones determinadas, con racionalidades concretas, dentro de particulares relaciones de poder-saber, con mecanismos, historias y trayectorias localizadas es que pueden deconstruirse los dispositivos para ver cómo están montados y que tipos de experiencias de subjetivación promueven en los sujetos.

Recapitulando: en el presente trabajo se sostiene que los sujetos devienen maestros de historia a partir de vivir la formación docente como una experiencia de subjetivación, esto es, como algo que les pasa y que es experimentado de manera singular, dejando huellas y transformándose en algo diferente y siempre cambiante, cuya reconstrucción podría dar pistas para responder a la pregunta de cómo se llega a ser el que se es, como una práctica de constitución del sujeto en términos foucaultianos. No se considera la formación como un trayecto lineal, ni como algo que tiene lugar sólo durante el paso del sujeto por las instituciones formadoras, ni como una etapa que tiene un claro inicio y un fin, ni como algo vinculado únicamente

a la adquisición de conocimientos disciplinares (históricos en este caso) y didácticos: se trata de un proceso de experiencias complejas y ricas que los sujetos van viviendo/padeciendo a través del tiempo y que, visto retrospectivamente, puede darnos algunos indicios de cómo llegó este maestro de historia , a ser el que hoy es.

Importa reconocer aquí, en un ejercicio de autocrítica, que cuando se presentó el proyecto a partir del cual se echó a andar la presente investigación, la mirada sobre la formación era bastante más restringida que la que hoy se sostiene, al menos en dos sentidos: por un lado, se hacía demasiado hincapié en las instituciones formadoras y en ese trayecto formal de cuatro o cinco años que implican las licenciaturas y, por el otro, se limitaba casi exclusivamente la discusión al tema de los saberes del docente, es decir, si había más contenido disciplinar (histórico en este caso) o más contenidos pedagógicos y didácticos en las propuestas de formación de los futuros enseñantes de la historia.

Poco queda hoy de aquella primera manera de pensar la formación de los formadores en historia, porque las lecturas y los aportes teóricos y, sobre todo, las experiencias reconstruidas a partir de las narraciones de los entrevistados muestran la complejidad que implica la experiencia de formación. Complejidad de la cual se intentó dar cuenta en cada uno de los capítulos del presente trabajo.

Un último elemento a destacar en este primer apartado introductorio: el contexto mexicano, desde finales de 2012⁹, momento en el cual se pone en marcha el tan polémico proceso que desde la voz oficial se denominó “Reforma Educativa” marcó una coyuntura a partir de la cual especialistas, funcionarios, trabajadores de la educación, voceros de organismos internacionales, personajes mediáticos,

⁹ Se hace alusión aquí al tan debatido proceso que comienza a fines del 2012 con el denominado “Pacto por México” y que conduce, en lo que hace estrictamente a la cuestión educativa, al impulso por parte del Gobierno encabezado por Enrique Peña Nieto de un proceso de Reforma Educativa, aprobado en febrero de 2013, y completado entre agosto y septiembre del mismo año, meses en los que se propusieron y debatieron leyes secundarias para concretar el proceso de Reforma, aprobándose las reformas a la Ley General de Educación y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, así como también la Ley General del Servicio Profesional Docente, que hacia septiembre de 2013 quedaron asentadas en el Diario Oficial de la Federación.

padres de familia, empresarios y una larga lista de etcéteras tomaron posición, instalando en el discurso social diferentes problemáticas en materia educativa.

Uno de los puntos más debatidos y que han generado protestas de grandes magnitudes y enfrentamientos entre el Gobierno y los gremios magisteriales cuyo registro inunda los espacios de noticias televisivas, radiales y gráficas, es la evaluación de desempeño planteada para aplicar a los maestros. De acuerdo a lo planteado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)¹⁰, el Estado -para garantizar la calidad educativa -dispone de una serie de instituciones, procesos, instrumentos y acciones para evaluar el desempeño de los docentes, porque hacerlo constituiría una “herramienta para la mejora de los componentes, procesos y resultados educativos”: desde entonces, se comenzó con la aplicación de evaluaciones de desempeño a distintos actores del sistema educativo (docentes, directivos, supervisores, asesores pedagógicos) para regular tanto el ingreso, como la permanencia y la promoción en el servicio docente.

Parfraseando un ya clásico trabajo de la pedagoga argentina María Cristina Davini (2010), se vislumbra una vez más *la formación docente en cuestión: evaluar los saberes de los maestros se presenta como una de las alternativas para contribuir a generar una educación de calidad*. Es éste el punto más discutido de la reforma implementada por el gobierno.

Los maestros enfrentan procesos de evaluación de su desempeño, y diferentes voces se alzan desde que comenzaron las pruebas, a favor y en contra. Los portavoces oficiales, los funcionarios del gobierno federal, los organismos internacionales -como es el caso de la OCDE- y todos aquellos que desde diferentes espacios apoyan estas medidas¹¹, sostienen que la evaluación que se aplica a los

¹⁰ Al respecto del Servicio Profesional Docente (marco normativo, criterios, lineamientos, etc., puede consultarse la página del INEE: <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente>

¹¹ Al respecto de las posturas a favor, pueden analizarse, por citar tres ejemplos, los posicionamientos que se explicitan en la página web del INEE [<http://www.inee.edu.mx/>]; las palabras del Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, cuando dio a conocer a finales de febrero de 2016 los resultados globales de las evaluaciones de desempeño a docentes [<http://www.unotv.com/noticias/portal/nacional/detalle/tres-360-profes-perderan-plaza-hacer-examen-sep-621322/>]; o el posicionamiento de Andreas Schleicher, Director de Educación de la OCDE [<http://www.animalpolitico.com/2015/03/las-5-razones-para-mantener-la-reforma-educativa-segun-la-ocde/>].

docentes tiene un carácter formativo y no punitivo; que ningún maestro pierde su plaza si obtiene resultados insuficientes en una primera presentación del examen; que incentiva la profesionalización de los maestros obligándolos a capacitarse para obtener mejores resultados; que recupera, de este modo, para la docencia el reconocimiento social que la profesión ha perdido porque ha sido continuamente desprestigiada a raíz de los “malos maestros”. En definitiva, según la voz oficial y sus partidarios, el proceso de evaluación implica en sí mismo una posibilidad de mejora en el sistema educativo nacional.

Por su parte, quienes se muestran críticos¹² de este proceso sostienen que no se trata de una reforma educativa sino laboral, que pone en riesgo la estabilidad de la fuente de trabajo de los docentes mexicanos, y que lo que pretende es el control político y laboral de los maestros, así como el realineamiento y completa sumisión del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) al partido oficial y al gobierno; que la reforma en realidad no es integral sino que se centra casi exclusivamente en el proceso de evaluación de los docentes, bajo la premisa errada de que la calidad educativa se eleva solamente a partir de esta medida; que los instrumentos de evaluación tienen fallas en su diseño; que las condiciones de aplicación de los exámenes distan mucho de ser las adecuadas (exámenes de más de 8 horas de duración, caídas del sistema durante la realización de la prueba, lugares de aplicación sin condiciones de tranquilidad y silencio); que la evaluación no atiende a la diversidad y la heterogeneidad del país.

En definitiva, se trataría de una reforma administrativa superficial, que no parte de un diagnóstico serio sobre las múltiples y complejas realidades educativas mexicanas, sino que modifica el marco normativo con la sola finalidad de ejercer el control sobre los maestros, evaluándolos, y ninguna de esas medidas produce en sí mismas mejoras en el sistema educativo de México.

¹² Pueden verse al respecto varios artículos en “La Jornada”, donde especialistas de la UNAM, la UPN y otros espacios académicos presentan al proceso de Reforma Educativa como injusto, superficial y fraudulento [<http://www.jornada.unam.mx/2015/06/24/opinion/018a1pol>;<http://www.jornada.unam.mx/2016/01/02/opinion/012a1pol>]

Antes de imponer un proceso de evaluación tan cuestionable, cabría detenerse a analizar qué formación están recibiendo los docentes mexicanos, cuáles son las fortalezas que muestran en los salones de clases, para qué retos no estarían preparados, cuáles son los contextos en los que desarrollan cotidianamente sus actividades, entre otras cuestiones. Si las carreras de grado y el perfeccionamiento permanente constituyen regularmente dos líneas en las que se asienta la expectativa de transformación de la educación, es importante conocer la situación actual si es que se intenta proponer alternativas superadoras.

Como afirma Davini (2010), tal vez las coyunturas políticas de reformas educativas sean las más convenientes para detenerse a pensar dónde estamos situados y proponer caminos para reorientar las acciones y, en este sentido, la problemática de la formación y del desarrollo de la docencia es siempre una de las cuestiones más relevantes.

Por eso, si bien este trabajo, como se explicitó, encuentra su punto de partida en inquietudes relacionadas a la propia experiencia como docente y formadora de formadores en historia y de un camino andado en materia de investigación en enseñanza de la historia en el nivel de posgrado, esa coyuntura mexicana resignificó la importancia de emprender una reflexión profunda acerca de la formación de los docentes como uno de los elementos fundamentales a la hora de repensar algunos desafíos en materia educativa.

i.i. Hacia el planteamiento del problema

En esta primera dirección que enuncia tan sencillamente Davini (2010), podría inscribirse el presente trabajo de investigación: *intenta conocer y dar cuenta de dónde estamos situados en materia de formación de formadores en el Estado de México en un área específica, la historia.*

El *interrogante* que ha guiado este proceso es el siguiente: *¿Cómo inciden los tipos y sentidos de los dispositivos de formación de maestros de historia en el ámbito normalista y universitario en el Estado de México sobre la construcción de*

un tipo de subjetividad del formador y unos supuestos acerca de la enseñanza de la historia?

Un *supuesto inicial* acompañó los pasos de las indagaciones, vinculado a que las distintas tradiciones en la formación inicial conformarían tipos de dispositivos que atravesarían las subjetividades de los docentes en historia, dando lugar a experiencias de subjetivación diferentes y teniendo un impacto en la construcción de sus propuestas de enseñanza.

El *objetivo general* que se planteó fue, entonces, comprender la incidencia que los tipos y sentidos de los dispositivos de formación de profesores de historia en el ámbito normalista y universitario en el Estado de México tiene sobre la construcción de un tipo de subjetividad del formador y unos supuestos acerca de la enseñanza de la historia. Para ello, se intentó *específicamente*:

- Identificar los tipos y sentidos de los dispositivos de formación de profesores de historia en el ámbito universitario y normalista en el Estado de México.
- Caracterizar dichos ámbitos de formación docente a partir de la trayectoria de las instituciones, su visión y misión, el perfil de egresados y el mapa curricular con el cual se forma a los sujetos.
- Reconstruir las múltiples variables que se entretajan en las trayectorias de formación como profesionales de la educación a partir de las biografías personales y escolares de los docentes de historia que conforman un tipo de subjetividad con características particulares.
- Analizar los supuestos –explícitos e implícitos- que sostienen los sujetos acerca de la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta los sentidos asignados a la función social de la historia hoy, la forma en que plantean la transmisión del saber histórico y las estrategias que construyen a la hora de pensar propuestas de enseñanza.

i.i.i. La vía metódica

Como todo trabajo de investigación, el presente estudio implicó una doble construcción. Por un lado, la de un *objeto* a analizar: *la formación de maestros de historia como experiencia de subjetivación*. Por el otro, la construcción de una vía metódica para abordarlo. Lo que se separa a los fines analíticos constituye en realidad dos movimientos de un mismo proceso: al definir las notas de un objeto, se plantea también una manera -entre otras posibles- de reconstruirlo.

En este sentido, la presente investigación se reconoce, como puede visualizarse desde las primeras páginas, deudora de la senda foucaultiana por diferentes cuestiones. En primer lugar, porque las herramientas teóricas retomadas para el análisis se utilizan a la manera de “*caja de herramientas*” (Foucault, 1985:85) cuando señala que entender de esta manera la teoría implica *no construirla como un sistema sino en tanto un instrumento*, poco a poco, reflexionando a partir de situaciones dadas: puede inferirse entonces que no sirve para todos los casos ni es válida una vez y para siempre, sino que es flexible y abierta a incorporar herramientas y vertientes que sean potentes para reconstruir el objeto a analizar.

En este sentido, se retoman a lo largo de los diferentes capítulos nociones diversas, de diferentes autores, con posicionamientos teóricos si se quiere heterogéneos aunque no excluyentes entre ellos, cuidando obviamente la coherencia en una línea de pensamiento, pero no de una forma rígida que “encorsete” la mirada, sino de una manera más flexible y buscando que sean herramientas heurísticas potentes en las diferentes reflexiones deslizadas aquí.

Una segunda cuestión que se nutre del pensamiento foucaultiano es el acercamiento a las propuestas de formación docente entendiéndolas como dispositivos¹³, categoría que Michel Foucault construye y retoma en diferentes

¹³ Siguiendo a Deleuze (1995:155), puede definirse al dispositivo como “una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza (...) que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio (...) Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición, son como vectores o tensores. De modo tal que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder, Subjetividad) no poseen en modo alguno contornos definidos, sino que son cadenas variables relacionadas entre sí”.

obras. Esto implica apartarse de las visiones restringidas con las que se ha abordado reiteradamente la formación docente, reduciéndola a un trayecto lineal que ocurre en las instituciones de formación (universidades, normales, institutos), donde los sujetos aprenderían un conjunto de conocimientos a aplicar en las instituciones laborales.

Definir la formación como dispositivo es asumir, como se expresó antes, que no se trata de aquel trayecto lineal, sino de una trama compleja en la cual se entrelazan relaciones de saber-poder que dan lugar a experiencias particulares de subjetivación. Buscando entonces una mirada crítica a la formación de formadores en historia normalistas y universitarios, se reconstruyeron los dispositivos particulares correspondientes para comprender las experiencias de subjetivación que promueven según su tipo y sentido¹⁴.

Se reconoce aquí entonces, siguiendo esa senda foucaultiana, que el sujeto pedagógico, o la producción pedagógica del sujeto puede analizarse ya no sólo desde la objetivación (más ligada a aquellas obras¹⁵ del pensador francés que analizaban las prácticas educativas como espacios de normalización y control social mediante la metáfora del panóptico), sino también desde el punto de vista de la subjetivación, esto es, “desde cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo” (Larrosa, 1995:20).

Como afirmábamos antes, no hay nada parecido a una sustancia del sujeto en Foucault, sino una historia de las formas de subjetivación entendidas como experiencias de sí. Acerca de la “experiencia de sí”, lo que podemos encontrar en

¹⁴ En cuanto al tipo y sentido de los dispositivos, véase como puntapié inicial la clasificación que Zanatta Colín, Yurén Camarena, y Santos López proponen en la ponencia titulada “La formación en la Universidad: tendencias y dispositivos”, presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en el año 2011. Allí, los autores afirman que, los dispositivos de formación pueden mostrar una tendencia hacia la adquisición de conocimientos (teórico, sin aplicación) o centrar los fines en el desempeño (instrumental). En cuanto a los tipos de dispositivos se clasifican según cinco criterios: por su racionalidad (funcional o comunicativa); por la posición que le asignan al sujeto (alienante o instituyente); por el tipo de formación que promueve (técnica, crítica, integral), por la forma de aplicar estrategias (prescriptivo o dinámico); por la transición hacia el sentido de la formación (transmisivo o formativo). En el Capítulo 4 del presente trabajo se retomará esta tipología y se propondrán algunos matices específicos para los dispositivos de formación de formadores en historia a partir de los referentes analizados.

¹⁵ Nos referimos, por ejemplo, al texto “Vigilar y castigar”.

el pensamiento foucaultiano es una atención privilegiada a las prácticas históricamente situadas que la producen y la median: “Lo que Foucault estudiaría sería algo así como las condiciones prácticas e históricas de posibilidad de la producción del sujeto a través de las formas de subjetivación que constituyen su propia interioridad en la forma de su experiencia de sí mismo” (Larrosa, 1995:21).

En un texto publicado bajo el pseudónimo de Maurice Florence (1999), el propio Foucault afirma: “Estudiar la constitución del sujeto como objeto para sí mismo, la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata, en suma, de la historia de la subjetividad, si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo”.

Se produce así un claro enlace, como lo reconoce Larrosa (1995) entre la subjetividad y la experiencia de sí mismo, porque la ontología del sujeto no sería más que esa experiencia de sí mismo que Foucault llama “subjetivación”: “Hay un sujeto porque una experiencia de sí es producida en una cultura, y hay una historia del sujeto porque es posible trazar la genealogía de las formas de producción de dicha experiencia” (Larrosa, 1995:21). Así, la historia de la subjetividad no es otra cosa que la historia (contingente y particular) de las experiencias de sí como correlación entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación.

Una correlación de este tipo es la que se puede encontrar, nos explica Larrosa (1995:22) analizando la estructura y el funcionamiento de un dispositivo pedagógico como puede ser, en el caso de la presente investigación, los de formación de formadores en historia: “Un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí, cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo”.

Se parte entonces del supuesto de que esos trayectos que los individuos recorren para devenir maestros de historia constituyen, como se explicitó en el

apartado anterior, experiencias de subjetivación: la subjetividad no se entiende entonces como algo dado, que se alcanza de una vez y para siempre, sino como una construcción relacional, dialógica y en permanente reformulación. No se trata de una esencia, sino de existencias contingentes que se articulan y se constituyen discursivamente: más que una identidad definida, la experiencia de subjetivación implicaría un proceso de identificaciones y des-identificaciones.

Incluso Deleuze (1987:129) sostiene con relación a este punto: “El tema que siempre ha obsesionado a Foucault es más bien el del doble. Pero el doble nunca es una proyección del interior, al contrario, es una interiorización del afuera. No es un desdoblamiento de lo Uno, es un redoblamiento de lo Otro. No es una reproducción de lo Mismo, es una repetición de lo Diferente (...) Soy yo el que me vivo como el doble de lo otro: yo no estoy en el exterior, encuentro lo otro en mí”. Cuando el sujeto vuelve la mirada sobre sí mismo para vivir esa “experiencia de sí”, esa relación de uno consigo mismo, se escinde al realizar operaciones de desdoblamiento que permiten la exteriorización y la objetivación de la propia imagen, un desdoblamiento entre uno mismo y una imagen exterior de uno mismo que se hace visible para sí mismo como cualquier otro objeto.

Ese desdoblamiento que permite al sujeto relacionarse consigo mismo se realiza al interior de determinados dispositivos que nos hacen vernos, expresarnos, narrarnos y juzgarnos a partir de una serie de mediaciones que marcarán las condiciones de posibilidad de lo que puedo construir como experiencia de mí mismo. En este sentido, expresa Larrosa (1995:40) que la estructura y el funcionamiento de los dispositivos pedagógicos que median la experiencia de sí pueden resumirse como “un conjunto de operaciones de división orientadas a la construcción de un doble, y un conjunto de operaciones de relación orientadas a la captura de ese yo duplicado”.

De esta manera, reconocer no al “sujeto” como origen del sentido y unidad siempre idéntica a sí misma, sino a estos procesos de subjetivación, implica asumir la existencia de mecanismos que constituyen lo que es dado como subjetivo. Como reconoce Larrosa (1995), hay diferentes dimensiones en esa construcción y en esa experiencia que el sujeto así sobre sí: una dimensión óptica, constituida por lo que

es visible del sujeto para sí mismo; una dimensión discursiva, esto es, que se puede y que se debe decir sobre sí mismo; una dimensión narrativa, cómo el sujeto construye un personaje temporalmente y se autoidentifica con él; una dimensión jurídica, vinculada a cómo el sujeto se juzga a sí mismo mediante determinadas configuraciones de normas y valores y una dimensión práctica, vinculada a lo que puede y debe hacer el sujeto consigo mismo.

Ese “doble” está construido, entonces, por la composición del yo que veo cuando me observo a mí mismo, el yo que expreso cuando me digo a mí mismo, el yo que narro cuando construyo temporalmente mi propia identidad, el yo que juzgo cuando me aplico un criterio y el yo que domino cuando me gobierno. Y esas operaciones de fabricación y de captura del yo se realizan al interior de los dispositivos que producen a los sujetos en esa compleja relación entre saber y poder.

Por eso no se considerarán aquí, siguiendo a Larrosa (1995) los dispositivos de formación de formadores como espacios neutros o aporéticos, como espacios de simple mediación que favorecerían o no el autoconocimiento y la autoestima, sino que se entenderán como productores de formas de experiencia de sí en la que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular: los dispositivos de formación son campos de experiencias de subjetivación, máquinas ópticas y discursivas en el marco de los cuales aprendemos a vernos y a nombrarnos a nosotros mismos de determinadas maneras.

Esto nos conduce a otro punto en el cual el presente escrito se reconoce deudor de la senda foucaultiana, este es, la forma de analizar las prácticas discursivas. Estas son fundamentales si reconocemos que la subjetividad se construye discursivamente y narrativamente: el discurso no “ nombra ” de manera referencial una exterioridad que le es ajena, sino que construye un conjunto de objetos discursivos como su correlato. El sujeto es, en este sentido, una variable del enunciado, que se constituye en sucesivos emplazamientos cada vez que el discurso le asigna un lugar.

Los discursos que constituyen el corpus del trabajo son fundamentalmente dos: en primer lugar, los documentos curriculares que en cada uno de los casos analizados se proponen institucional y prescriptivamente para la formación de docentes de historia; en segundo lugar, la oralidad de los entrevistados, que constituye un conjunto de discursos emergentes. Ambos se retoman aquí en su materialidad de cosas pronunciadas, que nunca son asépticas, sino que parten de la lucha, las victorias y las palabras acalladas por otras que ganan el estatus de “verdad”.

En un nivel mayor de concreción podemos decir que los documentos curriculares se analizan aquí para determinar qué se enuncia acerca de la historia de las instituciones formadoras, la visión que tienen, la misión que se proponen, el perfil de egresados que pretenden y, en un nivel mayor de concreción, cómo se compone al mapa curricular a partir del cual se propone formar a los estudiantes.

El segundo corpus, conformado por las narraciones resultado de la realización de veintiséis entrevistas abiertas permitió reconstruir la oralidad para comprender cómo es vivido-narrado el dispositivo y qué significaciones y sentidos construyen los sujetos en torno a su formación.

En la Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (en adelante, UAEMex) se realizaron en total doce entrevistas: cuatro con formadores -de entre 40 y 65 años de edad, tres mujeres y un hombre- y ocho con egresados de la Licenciatura en Historia con Acentuación en Docencia – cuatro mujeres y cuatro hombres, de entre 22 y 40 años de edad-. En la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia de la Escuela Normal Superior del Estado de México (en adelante, ENSEM) se realizaron catorce entrevistas en total: cinco con formadores (uno de ellos también Coordinador de la Licenciatura en cuestión) y nueve con alumnos de la primer generación de estudiantes de la Especialidad de Historia, que son de hecho la cohorte completa. En el caso de los formadores, se entrevistó a una mujer y cuatro hombres, de entre 46 y 57 años de edad; en el caso de los estudiantes, se trató de seis mujeres y tres hombres, de entre 19 y 20 años.

Lo discursivo tiene un lugar central en esta investigación, entonces, porque se reconoce, como plantean Contreras y Pérez de Lara (2010), que el saber de la experiencia tiene forma narrativa¹⁶. Para poder comprender de qué manera alguien deviene maestro de historia, debemos escuchar su relato, ver cómo reconstruye retrospectivamente sus experiencias, de qué manera las denota y las connota, cómo las significa, qué elementos destaca y reconoce como centrales en su elección y en la construcción de identificaciones respecto a esa profesión.

Jerome Bruner (2003) sostiene al respecto que los sujetos construimos nuestra identidad cuando podemos contar historias sobre nosotros mismos, y en este sentido, el “yo” sería una creación de nuestros relatos. Somos, plantea el autor, “fabricantes de historias”: narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. Los relatos nos ayudan a dominar los errores y las sorpresas, porque la narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsible y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación, y nunca es inocente.

En este mismo sentido, plantea Larrosa (2000) que la conciencia del yo no es sino una continua creación, un perpetuo devenir, una permanente metamorfosis:

“Esa metamorfosis tiene su arranque y su fuerza impulsora en el proceso narrativo e interpretativo (...) Sólo leyendo o escuchando (...) se hace uno consciente de sí mismo. Sólo escribiendo o hablando (...) se puede uno fabricar un yo. (...) Leer y escribir, escuchar y hablar es ponerse en movimiento, es salir siempre más allá de sí mismo, es mantener siempre abierta la interrogación por lo que uno es. En la lectura y la escritura, el yo no deja de hacerse, de deshacerse y de rehacerse. Al final ya no hay un yo substancial que descubrir y al que ser fiel, sino sólo un conjunto de palabras que digo y que me dicen” (Larrosa, 2000:42).

Se asume entonces que las experiencias de subjetivación de los docentes de la historia que se intentan analizar, se construyen y se despliegan a partir de diferentes prácticas discursivas: universos simbólicos mediante los cuales los

¹⁶ Siguiendo a Jerome Bruner (1988; 2003), puede definirse la narrativa como una modalidad de pensamiento o una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humana. Es, en todas sus formas, una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo canónico y lo posible.

sujetos son construidos y se construyen y reconocen, en este caso, como maestros. Retomamos nuevamente aquí el planteo de Larrosa (2006:30), cuando afirma: “No pensamos desde nuestra genialidad, sino desde nuestras palabras (...) Vivimos según la lengua que nos hace, de la que estamos hechos. Y ahí el problema no es sólo qué es lo que decimos y qué es lo que podemos decir, sino también, y sobre todo, cómo lo decimos: el modo como distintas maneras de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros” (Larrosa, 2006:30).

Hay otra cualidad de los procesos de formación en general, y con mayor peso cuando se trata de la formación para la docencia y la investigación, que hace que lo discursivo gane un lugar fundamental: formarse como docente implica incorporarse en un universo de discursos donde se marca con claridad que no cualquiera puede hablar de cualquier cosa ni de cualquier manera. Aprender a “hablar ciencia” (Lemke, 1997) constituye un elemento primordial, y al iniciarse en un área de saber –que además prepara a los sujetos para la transmisión de esos conocimientos-, como plantea Larrosa (2006), el sujeto aprende unas reglas lingüísticas: aprende a leer, a escribir, a hablar y a escuchar como está mandado, interioriza vocabularios y gramáticas, maneja reglas de construcción e interpretación de enunciados¹⁷.

Esto, que asegura para algunos acogida y permanencia “en la tribu”, constituye para otros dispositivos de exclusión. Porque como plantea Bourdieu (2000), en los ámbitos escolares (cualquiera sea el nivel), junto con la lengua,

¹⁷ En una Conferencia impartida en mayo de 2013 en Málaga, bajo el título “Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno: sobre la singularidad y la pluralidad en Educación”, Carlos Skliar sostiene algo interesante acerca de lo que implica la formación como construcción de un nuevo lenguaje. Señala el investigador: “¿Han notado que la formación, ésta formación de graduación inicial es como darles un lenguaje a ustedes que no lo tienen y, de alguna manera, quitarles el lenguaje que traían? No sé si lo sienten, es como una percepción que permanentemente tengo. Eso, que ustedes llaman ‘no sé qué’, se llama ‘currículum’. A partir de ahora, cállense ustedes y digan las palabras que yo les doy... Como si formar en educación fuera darles un lenguaje ajeno, el cual ustedes no sólo deben apropiarse sino que deben hablar como nosotros. Y entonces estar con alguien se llama ‘didáctica’; mirar a alguien a los ojos se llama ‘evaluación’... Y de alguna manera uno se pregunta: ¿dónde quedó el lenguaje nuestro? (...) Son ejemplos un poco irónicos, un poco extremos. Sin embargo, muestran de algún modo aquello que es el lenguaje impostado, el lenguaje del artificio, un lenguaje o un dispositivo técnico que se sobre-instala sobre nuestros lenguajes. Como si de alguna manera quisiéramos recuperar el lenguaje que se nos ha perdido...”.

aprendemos el precio que ha de recibir nuestro lenguaje, y si será o no ventajoso en determinada situación

A partir de lo explicitado, se hace evidente que la investigación se sitúa en el amplio campo de los estudios cualitativos, abordándose lo que se denomina “estudios en caso” (Bertely, 2000, citada en Yurén Camarena, 2005:37), que se distinguen de los estudios de caso porque, en lugar de que el investigador se ocupe de cada caso en su totalidad, lo que hace es identificar en un caso –o en varios– cómo están operando distintos aspectos estructurales que, no por serlo, dejan de ser contingentes, planteando un contraste analítico entre los casos.

Se tomaron entonces dos circuitos de formación de formadores en Historia: el normalista y el universitario, tomados como “dispositivos de referencia” (Yurén Camarena, 2005:36). Las instituciones, ambas ubicadas en la ciudad de Toluca –y por ello accesibles a quien escribe estas páginas– son de carácter público y forman a jóvenes que se insertarán luego en espacios escolares en diferentes niveles del sistema educativo como Profesores de Historia. En el caso de la Universidad, las líneas de acentuación en la Licenciatura en Historia comenzaron a implementarse en el 2004, entre las cuales está la Acentuación en Docencia. Para el caso de la Escuela Normal, la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, de larga tradición en otras Escuelas Normales¹⁸, comienza a dictarse en agosto del 2013.

El acceso de la Facultad de Humanidades de la UAEMex se realizó de manera más o menos rápida y directa. El hecho de conocer a una docente e investigadora con más de treinta años en la institución y que ella accediera a presentarme entre sus colegas y alumnos facilitó ese arribo al campo que siempre constituye un nudo problemático en los estudios cualitativos. De manera más o menos expeditiva se pudieron concertar las entrevistas, que a excepción de un caso (que tuvo lugar en el domicilio de la docente), fueron realizadas en su totalidad en las instalaciones de la Facultad de Humanidades.

¹⁸ En el Estado de México, la Escuela Normal de Texcoco implementó en el año 2000 la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, y es uno de los referentes a los que hacen alusión los docentes de la ENSEM.

El acceso a la Escuela Normal Superior del Estado de México, si bien también se contaba como contacto con una docente de la institución, implicó un mayor tiempo y una serie de pasos más formales: oficios institucionalmente avalados, presentados a la Dirección de la ENSEM, que fueron recibidos y respondidos por escrito dando autorización para realizar las entrevistas, que en su totalidad se realizaron en las instalaciones de la Escuela.

Buscando entonces la manera de acceder a esas historias que los sujetos fabrican acerca de sí mismos para explicar, en este caso, cómo devienen maestros de historia, se hizo necesario recuperar la oralidad de los sujetos, y la entrevista constituyó una herramienta adecuada y valiosa en este sentido. Es importante aclarar en este punto que no se concibe aquí como una mera técnica o instrumento de recolección de datos, que posteriormente se incorporan en los textos a modo de ilustrar lo que ya se sabía o comprobar los supuestos teóricos iniciales, sino que parte de una profunda reflexión¹⁹ acerca de aspectos teóricos y epistemológicos del objeto abordado, esto es, los dispositivos de formación de formadores en historia leídos como experiencias de subjetivación.

Si se pretende, como se explicitó, deconstruir algunos aspectos de los dispositivos analizados para ver de qué manera están montados, el análisis de lo discursivo -tanto lo expresado en documentos oficiales como los Planes de estudio como los relatos de los entrevistados- cobra un papel fundamental. Lo narrado se convierte en la materia prima fundamental para “deconstruir e interpretar las estructuras discursivas que producen los sujetos en contextos determinados con respecto al objeto de investigación” (Camarena Ocampo, 2006:26).

Los discursos no se analizan en estas páginas buscando distinguir lo verdadero de lo falso ni lo que se “esconde” detrás de las palabras pronunciados: se analizan en tanto materialidades, en tanto realidad de cosa pronunciada, en tanto prácticas que no simplemente “fabrican lo que se dice” sino que toman cuerpo en

¹⁹ Cabe reconocer que estas reflexiones fueron alimentadas por la participación como Estudiante en Movilidad en los Seminarios “Entrevistas: reconstruyendo la oralidad I y II”, dictados por el Dr. Eugenio Camarena Ocampo en el Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre agosto de 2014 y junio de 2015.

las instituciones, en los esquemas de comportamiento, en las formas que imponen y mantienen. Interesa fundamentalmente quién lo enuncia y por qué enuncia ese discurso y no otros, por qué en este momento histórico son posibles esos enunciados.

El estudio se posicionó, en este sentido, en el marco de los enfoque del conocimiento social interpretativo, que no tiene la pretensión de encontrar leyes generales ni construir modelos que se apliquen a múltiples casos, sino que se orienta hacia la búsqueda de significados. Posicionarse en un paradigma cualitativo de corte interpretativo implica asumir lo social como texto, esto es: entender que las expresiones sociales, que son muchas veces -como lo afirma Geertz (2006)- enigmáticas en su superficie, pueden leerse como una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se produce, se percibe y se interpreta lo social.

Hacer ciencia bajo esta lógica es menos una actividad de observación, entonces, que de interpretación, y reconstruir significados implica partir de reconocer que no se trata de llegar al fondo de ninguna cuestión o de explicar en términos ontológicos la supuesta naturaleza de la cosa, sino de preguntarnos por su sentido y por su valor, de qué nos habla su aparición: la interpretación no se agota, no hay punto de llegada, son “guiños, sobre guiños, sobre guiños”, al decir de Geertz (2006). Puede relacionarse esto con la noción de “semiosis infinita” de Peirce: en un universo sembrado de signos y de múltiples interpretantes de esos signos, no podría sino pensarse en que no hay significados definidos de una vez y para siempre, sino que siempre depende de las condiciones de enunciación y de apropiación que los interpretantes hagan de los signos.

Se trata a su vez siempre de interpretaciones de segundo orden (porque solo los “nativos” pueden hacer interpretaciones de “primer orden”), pero a la vez no podría afirmarse que se trata de una reconstrucción de lo que “el otro es” necesariamente, sino más bien lo que el otro “piensa que es” o “dice que es”. No descubriremos, como afirma Geertz (2006:32) el continente de la significación: “El análisis cultural es (o debería ser) conjeturar significaciones, estimar las conjeturas

y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas”. Se trabajará así buscando, entonces, reconstruir tramas de significación y no leyes universales generalizables: es una forma de trabajar que asume la construcción de “certezas situadas”.

Esto es coherente con la senda trazada, porque como lo explicita Yurén Camarena (2002), la acción de pensar la realidad desde una perspectiva foucaultiana no está orientada a llegar a un punto determinado o a un fundamento último, sino que se asume como una tarea sin término, alimentada siempre de la pregunta por el presente, por eso que somos hoy, atendiendo, como lo propone Deleuze (1995) a las regularidades que nos permitan entender por qué este presente es así y no de otro modo, qué es lo que en esto que existe se concibe como lo normal.

Dos implicancias más del planteo foucaultiano, que Deleuze (1995) enuncia y se recuperan en el planteo de Yurén Camarena (2002): cautela respecto de los universales (que deberán constituirse en objeto de crítica y no en pautas explicativas) y distancia respecto de las esencias inmutables y la búsqueda de lo eterno. Así será, por un lado, en el nivel de lo particular en donde habrá que buscar las piezas que puedan reconstruir las condiciones de posibilidad y de existencia de aquello por lo cual nos preguntamos; por el otro, la indagación se orienta a aprehender lo nuevo, lo actual, lo variable.

En cada uno de los casos explicitados, se abordaron diferentes planos de análisis que permiten deconstruir²⁰ algunos hilos de los dispositivos de formación de formadores en historia, basándose fundamentalmente en las prácticas discursivas²¹.

De acuerdo al tipo y sentido del dispositivo del que se trate, podrá comprenderse en qué lugar del espectro que va desde la sujeción a la experiencia

²⁰ Deconstrucción se utiliza aquí para referirse a la acción de des-estructuración, la acción de deshacer una edificación para ver cómo está constituida.

²¹ “Las prácticas discursivas producen el objeto acerca del cual hablan; producen enunciados, delimitan un campo de conocimiento, fijan la perspectiva ‘legítima’ para el agente de conocimiento, establecen normas para la elaboración de conceptos y teorías (...) Las prácticas no discursivas se definen por las relaciones de poder en términos de juego estratégico entre libertades. El ‘juego’ de lo verdadero y lo ‘falso’ a través del cual lo que se hace se constituye como experiencia y problematización” (Donda, 2014: 153)

de subjetivación y la conquista de una subjetividad podríamos ubicar los casos concretos de estudio. Esta perspectiva foucaultiana es especialmente pertinente para el campo educativo porque “la educación es, por una parte, la vía gracias a la cual los individuos acceden a ciertos saberes y se apropian de ciertos principios y normas de acción que activan su proceso de subjetivación y, por otra, una de las vías principales por las que los individuos son normalizados” (Yurén Camarena, 2002:142).

Reconstruir la oralidad no resultó en absoluto un ejercicio simple, y el riesgo latente (insalvable por otra parte) es la violencia simbólica que siempre implica el “hacer hablar”. Cuando construimos, como en el caso de la presente investigación, una guía de entrevista²² en función de recabar información sobre alguna cuestión, tomamos la palabra, como diría Bourdieu (2000) en una situación de autoridad, y ponemos en juego posicionamientos epistemológicos y teóricos, supuestos, valoraciones, direccionalidades, que implican por sí mismas una violencia hacia la oralidad como espacio del otro. Esto es reconocido ya como inevitable: no podemos sustraernos o negarlo, pero es necesario explicitarlo e intentar minimizarlo.

Si verdaderamente se considera que los sujetos que son objeto de nuestra investigación han vivido procesos de apropiación y resignificación que importa conocer, entonces hay que “darles la palabra” de manera genuina, que no es lo mismo que “hacerlos hablar”. Dar la palabra, retomando aquí a Larrosa (2001:428) es incorporar al otro en el lenguaje de todos, pero no para concebirlo solamente a partir de lo común, sino también a partir de la pluralidad, como un sujeto en el que se despliegan singularidades, como un acontecimiento, como un devenir en el que emerge la libertad. Dar la palabra para que el otro tome la palabra, su propia palabra, palabra aún no dicha, palabra por-venir: no obligarlo a pronunciar discursos impostados llenos de “palabras prestadas”, sino invitarlo a la posibilidad de un nuevo lenguaje.

A propósito de dar lugar a la palabra del otro se construyeron dos Guías de Tópicos para la realización de las entrevistas: la primera se utilizó para entrevistar a los estudiantes de la ENSEM y a los egresados de la UAEMex. Esta guía, luego

²² En los Anexos se incluyen las Guías utilizadas para las entrevistas.

de varias revisiones, quedó finalmente estructurada a partir de tres grandes secciones. La primera, vinculada al contexto de la formación, intentaba mediante las preguntas que incluía incitar la narración por parte del entrevistado de recuerdos y vivencias vinculadas a la biografía personal, familiar y escolar como fundamentos de una elección: el paso por la Educación Básica como alumnos, la decisión de estudiar la carrera elegida, la opinión del entorno cercano al respecto, entre las cuestiones más relevantes.

La segunda, vinculada a las prácticas, invitaba a la narración sobre la elección por la docencia, las habilidades del “buen enseñante” de la historia, las imágenes de la profesión, los ideales o aspiraciones, el posicionamiento sobre la función social de la historia y los sentidos sobre el proceso de formación. La tercera y última parte se dedicaba a indagar acerca de la estructuración didáctica construida en las experiencias como docentes y practicantes, y las imágenes que de sí mismos tienen los sujetos en tanto enseñantes de la historia.

La segunda guía se construyó para entrevistar a los formadores de formadores en ambas instituciones y se estructuró también en tres secciones: la primera, vinculada a la biografía escolar de los entrevistados y cómo llegan a ser formadores de docentes; la segunda parte, vinculada a las especificidades que el proceso de formación tiene según la institución formadora, las concepciones sobre la historia, las habilidades que se proponen para el “buen enseñante”, el peso de los saberes pedagógicos y disciplinares y las características de los estudiantes y egresados; y una última referida a los sentidos de la formación.

A partir entonces de lo enunciado y lo vivenciado-narrado, se intentó reconstruir algunos hilos discursivos de la trama que compone el dispositivo de formación.

i.v. Breve cartografía del campo

La aproximación a un tema de investigación supone como punto de partida, una *revisión exhaustiva de la producción previa al propio trabajo*. Esto conlleva una tarea de selección, organización, análisis e interpretación de la información hallada

en un proceso cíclico, que refleje no sólo la elaboración de una síntesis acerca de lo dicho sobre un objeto de estudio a ser examinado durante la investigación, sino también una apropiación y re-significación personal de los hallazgos, a la luz de las propias inquietudes.

En algún sentido puede pensarse, entonces, que quien emprende la tarea de construir un estado del conocimiento *es un cartógrafo*: construye un mapa de un terreno determinado, tratando de ubicar sus límites y las regiones que pueden diferenciarse en él. Un mapa que permita ubicarse en ese territorio, seguir la huella de quienes lo transitaron, encontrar las zonas más conocidas y aquellas que todavía resta explorar.

Es interesante, como metáfora, recuperar un breve escrito de Borges²³ publicado por primera vez en 1960 que se titula –no casualmente- “Del rigor en la ciencia”, y sostiene:

“En aquel Imperio, el arte de la cartografía logró tal perfección que el mapa de una sola provincia ocupaba toda una ciudad, y el mapa del Imperio, toda una provincia. Con el tiempo, estos mapas desmesurados no satisficieron, y los Colegios de Cartógrafos levantaron un mapa del Imperio que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos adictas al estudio de la cartografía, las generaciones siguientes entendieron que ese dilatado mapa era inútil y no sin impiedad lo entregaron a las inclemencias del sol y los inviernos. En los desiertos del oeste perduran despedazadas ruinas del mapa, habitadas por animales y por mendigos; en todo el país no hay otra reliquia de las disciplinas geográficas”.

A partir de esta metáfora se asume que, si el mapa trazado en la elaboración de un estado del arte coincide en dimensión con el territorio que pretende representar, es probable que termine como aquel del relato de Borges: abandonado, porque no hay forma de abordarlo. Para que sea útil, tendrá que construirse a escala, e implicará necesarios recortes respecto de la dimensión real del campo que

²³ Borges, José Luis (1998), “Del rigor en la ciencia”. En: Borges, Jorge Luis, *El hacedor*, Barcelona, Alianza Editorial.

se pretende representar. Si logra dar un panorama del terreno que permita a quien quiera conocerlo visualizar las rutas más importantes que pueden seguirse y anticipar los caminos que falta explorar, el cartógrafo podrá darse por satisfecho.

El presente apartado, entonces, constituye una breve síntesis elaborada en un intento de cartografiar el campo de la formación docente en general, pero fundamentalmente el de la formación de formadores en historia en particular. El universo de materiales hallados es inabarcable: libros, capítulos de libros, reportes de investigación, ponencias, artículos en revistas especializadas y de divulgación, tesis de grado y posgrado, entre los más relevantes.

Seguramente muchas páginas escritas sobre el tema no estarán reflejadas aquí, puesto que cuando se realiza la búsqueda y selección de los materiales se encuentra el investigador ante la certeza de que proliferación actual de la información en el mundo académico, fundamentalmente en lo que hace a las publicaciones electrónicas, hacen imposible que de manera solitaria realmente se pueda dar cuenta de todo lo publicado: los estados del arte más relevantes²⁴ son coordinados por especialistas de renombre en cada tema y elaborados colectivamente por equipos de investigadores.

Reconociendo entonces lo limitado e incompleto, se presenta en este apartado información organizada mediante dos operaciones: una de corte heurístico, que implicó la búsqueda y selección de la información, y la descripción de los hallazgos más relevantes. La segunda, de corte hermenéutico, en el sentido de proponer algunos ejes en torno a los cuales organizar los hallazgos y construir un balance final –siempre provisorio- sobre el estado del conocimiento que interesa indagar.

El *corpus de materiales* analizados estuvo compuesto por:

²⁴ Para las investigaciones educativas, sin dudas los tomos elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C (COMIE) serían el mejor ejemplo de esto.

- a) *Libros y capítulos de libros* vinculados a la temática abordada, entre los cuales se revisaron trabajos puntuales de algunos autores considerados referentes ineludibles del tema abordado.
- b) *Artículos de revistas* especializadas en *educación*, arbitradas y de divulgación, publicados en la última década (2003-2013). Las publicaciones están vinculadas a instituciones dedicadas a la investigación educativa e incluidas (en el caso de las de origen mexicano) en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT.
- c) *Ponencias publicadas* –en su mayoría- en las Memorias del Tercer y Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, organizados anualmente desde 2009 por la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH). Las memorias corresponden a los años 2012 y 2013, puesto que para los dos primeros Encuentros no se publicaron las ponencias presentadas en estos eventos académicos.

Como se mencionó, se considera que los materiales seleccionados²⁵ son sólo una pequeña parte de todo lo que podría ser analizado; no obstante, constituyen un corpus valioso y pertinente para el tema de la investigación.

Retomando la figura del cartógrafo, se dibujarán a continuación las líneas centrales de este mapa²⁶, mostrando las principales conclusiones que se desprenden de la lectura y la interpretación del corpus analizado:

- Con respecto a la formación docente, puede decirse que es un campo que presenta nutridos aportes e incontables investigaciones, porque es uno de los grandes temas en materia. No obstante, señala Ducoing Watty (2013), en México y en otros países latinoamericanos, su teorización ha sido durante casi todo el siglo XX eludida: han proliferado discursos sobre la formación

²⁵ Interesa destacar aquí dos trabajos publicados recientemente de relevancia para la investigación en enseñanza de la historia en México. Nos referimos al trabajo de Paulina Latapí Escalante (2014) y al texto coordinado conjuntamente por Sebastián Plá y Joan Pagés (2014). Ambos textos se citan en la sección “Bibliografía” del presente texto.

²⁶ La descripción detallada de los hallazgos más relevantes se presentó en extenso en el documento socializado en el Segundo Coloquio de Doctorantes, en el mes de mayo de 2014. Está a disposición de los lectores de este trabajo en caso de ser requerido.

desde el campo de las prácticas y las acciones (normatividad, programas, currícula, evaluación, proyectos, regulaciones), pero no como terreno de reflexión y reconstrucción conceptual. Esto revelaría el predominio de una posición epistemológica positivista –pragmática e instrumentalista- en el mundo de la educación.

- En lo que respecta concretamente en la formación de formadores en el ámbito específico de la disciplina histórica, el número de trabajos se reduce considerablemente. Podemos considerar, como lo plantea Latapí Escalante (2014), que la investigación en enseñanza de la historia es un campo incipiente, que emerge en México en la última década, por lo cual los trabajos son numéricamente escasos en relación a lo escrito sobre otras dimensiones de la formación docente. Esto es, están pendientes trabajos que vinculen el campo ya diagnosticado de la formación docente con las disciplinas específicas, en nuestro caso, la historia.
- En las revistas especializadas de educación revisadas no aparecen prácticamente artículos específicos sobre formación de profesores de historia. Por eso, lo más rico sobre este punto concreto es lo que se encuentra en las memorias de los encuentros académicos organizados por la REDDIEH, en donde dada la especificidad, sí encontramos varios trabajos vinculados a la formación de profesores en historia.
- Los principales aportes teóricos y conceptuales acerca de los procesos de formación, formación docente y formación de profesores de historia se publican en los libros y capítulos de libros analizados. Las ponencias y los artículos de revista (quizás por su espacio siempre limitado a una cierta cantidad de páginas), fundamentalmente aquellos que presentan reportes de investigación o relatos de experiencias, no dan cuenta generalmente de las opciones teóricas desde las cuales se posicionan los investigadores, limitándose a plantear aspectos metodológicos y resultados preliminares o finales.
- En cuanto a lo metodológico, como ya se anticipara en el estado del conocimiento elaborado por COMIE para la década 1992-2002, predominan

de forma contundente las investigaciones de corte cualitativo. Sólo uno de los trabajos analizados en el corpus del presente escrito utilizó un método cuantitativo de abordaje. El dominio de lo cualitativo es casi absoluto en las investigaciones educativas aquí reportadas.

- Cuestionarios, entrevistas abiertas, observación de clases y análisis de discursos plasmados en diarios, memorias y apuntes de los sujetos analizados aparecen como las técnicas más recurrentes para la recolección de la información, enmarcados en el amplio campo de lo cualitativo que se mencionó en el punto anterior.
- En cuanto a la procedencia de los autores de los trabajos vinculados concretamente a la formación docente en el área de la historia, hay una gran dispersión, coincidiendo con el diagnóstico de Latapí Escalante (2012). Universidades y Escuelas Normales de puntos muy distantes de la república mexicana están trabajando cuestiones afines, pero no parece haber una casa de estudios que sea la que concentre la producción académica al respecto o se convierta en único referente.
- Una mayoría abrumadora de trabajos pertenecen a docentes e investigadores que trabajan en universidades y escuelas normales públicas, siendo excepcionales las publicaciones de instituciones privadas.
- Hay un equilibrio en cuanto a las investigaciones que se refieren a programas de grado y posgrado de formación docente en universidades y los que se sitúan en Escuelas Normales. Aparentemente, ambos circuitos se reconocen como los centrales a la hora de pensar dónde se forman los que forman.
- Entre los principales diagnósticos en los que diferentes investigadores coinciden, puede plantearse, el primer lugar, que se ha asumido con claridad en la última década que los análisis educativos que sólo toman en cuenta las políticas o los documentos oficiales, poco y nada nos dicen sobre lo que sucede realmente en los espacios de formación: por eso voltean hacia las instituciones y los sujetos, para poder “documentar lo no documentado” y reconstruir las vivencias que los sujetos manifiestan en torno a su propia práctica.

- Otro diagnóstico recurrente se refiere a la clara separación que reconocen muchos de los autores entre formación disciplinar y formación pedagógico-didáctica, asumiendo que los Licenciados en Historia egresados de las universidades tienen una formación que privilegia el contenido propiamente histórico frente a los saberes vinculados a la enseñanza, que aparecen escasamente, mientras que en los normalistas eso se invierte: la reflexión educativa domina la formación, y las reflexiones teórico-metodológicas y epistemológicas acerca del contenido histórico quedan en un segundo plano, o están ausentes directamente.
- Un tercer punto de coincidencia es el referido a la recurrente mención que se hace con relación a la renovación de enfoques, planes y programas a partir del paradigma de las competencias. Esto en el “plano de lo dicho”, de lo enunciado. En la práctica, perviven modelos tradicionales de enseñanza: dictado, memorización, etc. Parecen coincidir estos diagnósticos con los del investigador Raimundo Cuesta Fernández (1997) cuando señala que la vieja enseñanza de la historia ha perdido legitimidad, pero no vigencia. Las propuestas de enseñanza que invitan a la reproducción no permitirían al alumno la formación de una conciencia histórica, ni favorecerían el aprender a pensar históricamente.
- Acerca de cómo se conceptualiza la formación, no hay una tendencia unívoca: se habla de co-formación, de auto-formación y de hétero-formación. De manera recurrente se denomina a los trayectos “modelos formativos” o “propuestas curriculares”, y en este sentido el aporte que la perspectiva de Yurén Camarena (2000) nos ofrece al trabajar con la noción de dispositivo para analizar los procesos de formación es interesante y potente.
- En cuanto a la forma de nombrar los sujetos sobre los cuales se dirigen las investigaciones, surge una conclusión interesante. En general, se habla de “profesionales de la historia”, “historiadores que enseñan”, “historiadores docentes”, “historiadores que se ocupan de la enseñanza” en aquellos estudios que toman como caso de análisis la formación de licenciados universitarios que posteriormente se desempeñan como docentes en

diferentes niveles del sistema educativo. Por su parte, cuando se trabaja con estudiantes normalistas se mencionan como “profesores de historia” o “enseñantes”. En uno de los artículos aparece algo revelador al respecto. Consultado una autoridad de la SEP, ésta define a los normalistas diciendo que no son historiadores, sino que son educadores de adolescentes acompañados de una especialidad. Cuando los sujetos son universitarios, el peso para nombrarlos recae sobre la disciplina en la que han sido formados: son, antes que nada, historiadores; cuando se trata de normalistas, el peso está en lo pedagógico-didáctico: son enseñantes acompañados de una especialidad.

- Lo dicho en el ítem anterior no es menor, porque la forma de “nombrar” el mundo –como se explicitó en apartados anteriores- tiene un peso sustancial para comprender cómo lo entendemos y qué realidades instauramos a partir del lenguaje: aquella división entre saberes disciplinares y saberes pedagógico-didácticos cobra más fuerza aún si analizamos estas formas de nombrar a los sujetos: ¿Son historiadores que enseñan? ¿Son enseñantes acompañados de una especialidad?
- En esta línea de cómo se dice el mundo que se está analizando, existen varios trabajos que dan cuenta de la vigencia de la noción de “profesionalización” aplicada al campo de la docencia. Fundamentalmente está ligada a aquellos trabajos que diagnostican la situación de que en las universidades, la tendencia formativa es hacia la investigación, aunque la salida laboral más común es la docencia. Los trayectos de posgrado vinculados a la “enseñanza de” se leen, entonces, como espacios en los cuales los investigadores recibirían las herramientas (estrategias didácticas) necesarias para la transmisión de los conocimientos de su campo disciplinar, previamente aprendidos. Esta mirada encierra ciertos riesgos: subyace una idea de “compensar carencias” que pareciera desconocer que la socialización profesional también forma y que no es cuestión de “poner parches” que salven los vacíos en la formación, sino más bien de repensar la manera como los sujetos realizan sus praxis.

- Por lo general, cuando se habla de formación, se trabajan los trayectos que Davini (2010) denomina “preparación inicial o de grado”, esto es, el ámbito de las escuelas normales o las universidades, conforme a Planes y Programas de estudio. Se analizan los documentos curriculares y se entrevista a los sujetos porque se reconoce que entre lo enunciado y lo vivenciado existen por lo general importantes distancias. Pero no se hace hincapié regularmente en otras fases de la formación que Davini (2010) considera relevantes, a saber: la “socialización profesional”, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo en los que finalmente el docente aprende las “reglas del oficio”; y una fase previa a las dos anteriores, que es la “biografía escolar” de los docentes, como producto de la trayectoria anterior al ingreso a las instituciones, a través de su experiencia como alumnos. Como productos internalizados a lo largo de su historia escolar, este “fondo de saber” orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes.
- En la línea del ítem anterior, se trabaja generalmente con estudiantes en formación: no se indaga, generalmente, al respecto del eje de formación a docentes en ejercicio, que podrían dar cuenta justamente de aquello que aprendieron en su socialización profesional y de la forma en que asumieron su rol docente concretamente, cómo resolvieron algunas de las tensiones que se detectan si uno analiza los trayectos formativos seguidos tanto por normalistas como por universitarios.
- En algunos trabajos subsiste cierto enfoque prescriptivo: cómo “debería ser” un “buen enseñante”, un profesor de historia “exitoso”. Esto se liga a la mirada que predominó durante mucho tiempo y que sigue vigente acerca de los conocimientos pedagógicos y didácticos como una especie de “receta” que se aplica para poder transmitir los contenidos que toca enseñar.

¿Cuáles son, entonces, los territorios menos explorados en este mapa que se propone sobre el campo de la formación? ¿Qué vacíos aparecen?

Se hace necesario, en primer lugar, continuar trabajando en la línea de aquellos autores que, desde diversos senderos teóricos, han abordado la problemática de la formación intentando superar las miradas reduccionistas que instrumentalizan el conocimiento.

Se considera, por otra parte, que el tema específico de la formación de profesores de historia es incipiente y que aún necesita trabajarse y profundizarse, siguiendo algunas de las huellas que investigadores aquí citados han abierto para pensar concretamente cómo se forma a los docentes que imparten esta disciplina en diferentes niveles del sistema educativo. Hay mucho escrito acerca de la formación docente en general, pero no aparece tanta producción acerca de formación de docentes de historia.

Otro punto interesante es la necesidad de profundizar el abordaje de la formación docente desde la noción de dispositivo, siguiendo la línea de los trabajos escritos y coordinados por Yurén Camarena. Esto permitiría, entre otras cuestiones, indagar las trayectorias de formación centrándonos no sólo en la etapa de formación inicial o de grado, sino investigar esas biografías escolares previas y también esas instancias de socialización profesional que resultan sin duda de un alto poder explicativo respecto a la forma en la que los docentes concretos resuelven cotidianamente sus prácticas. Cada una de esas instancias puede ser leída como una de las líneas que componen esa compleja trama que define al dispositivo.

Si bien hay, como se dijo, estudios tanto en normales como en universidades, no aparecen trabajos que tomen ambos circuitos de formación al mismo tiempo desde una mirada de contrastación analítica, y tampoco se ha trabajado puntualmente el caso del Estado de México desde esta perspectiva. Recordemos que la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia es de reciente creación en la Normal Superior ubicada en Toluca, puesto que comenzó a dictarse en el ciclo lectivo 2013-2014.

Trabajar sobre docentes en ejercicio también aparece como una necesidad, puesto que la mayor parte de los trabajos, como se dijo, abordan a estudiantes universitarios y normalistas en sus indagaciones.

Por último, superar el dilema “más contenido disciplinar” o “más pedagogía” complejizando esta mirada acerca de la formación de universitarios y normalistas y de cómo “compensar las faltas” es un reto. Profundizar la línea de aquellos pocos trabajos que vislumbran la complejidad de pensar la formación docente para superar estas miradas dicotómicas, que tienen más que ver con la definición de las “carencias” en los formadores que con planteos complejos, que recuperen la multidimensionalidad que el tema requiere y que, fundamentalmente, revisen las perspectivas epistemológicas que subyacen en los trayectos de formación, tanto en lo que hace a las disciplinas (en este caso la historia) como a los saberes pedagógicos y didácticos.

v. Una guía de lectura

A partir de este texto introductorio, el documento que aquí se presenta se articula en cuatro capítulos, que integran las reflexiones y categorías teóricas con la oralidad de los entrevistados, quienes narran en primera persona sus experiencias como autoridades, formadores, egresados y alumnos de las instituciones tomadas como dispositivos de referencia.

Deconstruir los dispositivos de formación de formadores en historia en el Estado de México implica desmontar los principales elementos de esta trama para comprender cómo están configurados. De manera descriptiva y analítica y tratando de dar un espacio sustancial a la oralidad de los sujetos, se articulan los tres primeros capítulos del presente escrito.

El primer capítulo, titulado “*Mediación y experiencia de sí. El marco normativo de los dispositivos de formación docente*”, presenta las instituciones formadoras de docentes en historia en el Estado de México que se tomaron como dispositivos de referencia, es decir, los casos de la UAEMex y la ENSEM, dando cuenta de los diferentes mandatos fundacionales con los que surge cada una de estas instituciones en el contexto mexicano, para analizar a continuación los documentos curriculares de cada una de las licenciaturas, construyendo una arqueología de las

lógicas de formación docente. Se destaca en este capítulo la tensión entre autonomía y sujeción, porque los discursos prescriptivos marcarían un “deber ser” en la formación de formadores, pero concretamente los entrevistados manifiestan diferentes formas de apropiación, resignificación, sujeción o resistencia respecto de estos discursos enunciados desde lugares de autoridad y presentados como “verdades” acerca de la formación de enseñantes de la historia.

El segundo capítulo, titulado “Ver-se, decir-se, narrar-se. La docencia en primera persona”, se reconstruyen algunos de los aspectos más relevantes de estas experiencias de sí, analizando entonces la formación en primera persona. A partir de las narraciones de los entrevistados, se analizarán las motivaciones que condujeron a los sujetos a la elección por la docencia de la historia, las implicancias que esa elección tuvo en diferentes aspectos de su subjetividad y, por último, la manera en la que los sujetos significan como centrales en esa construcción de su subjetividad docentes cuatro aspectos que resultaron recurrentes en esas configuraciones: la influencia de quienes los formaron en su manera de comprender y ejercer la docencia, la importancia de la praxis en la construcción de sí mismos como formadores, la construcción del docente a partir de su relación con los estudiantes y la mirada sobre sí mismos y sobre los otros, esto es, de qué manera el sujeto se reconoce a sí mismo y al mismo tiempo se diferencia de los otros en este complejo juego de identidad y alteridad que es clave para la construcción de la propia subjetividad.

En el Capítulo 3, titulado “Devenir maestro de historia. Matices en la formación para un campo disciplinar”, se centra la mirada en la disciplina específica en la que son formados estos formadores, esto es, la historia. Se reconstruyen primero diferentes aspectos relacionados con la sociogénesis de la historia como disciplina escolar, para pasar en un segundo momento a analizar algunos sentidos que los entrevistados le asignan a la construcción de sus propuestas de enseñanza de la historia, que se relacionan en estas páginas con los saberes, habilidades y valores que se reconocen fundamentales cuando se asume el desafío de la transmisión de éste contenido en el espacio escolar. Para finalizar este capítulo, se

trabaja sobre las imágenes de la docencia como representaciones modélicas con – o en contra de las cuales- los sujetos devienen maestros de historia.

Para ver de qué manera está tejida una trama, primero entonces, es necesario desanudar los diferentes hilos, describirlos, analizarlos en su especificidad. Para volver a configurarla, hay que hacer el esfuerzo de entrelazar cada una de esas hebras con el propósito de hilar nuevamente la trama. Un movimiento analítico condujo a desmontar los dispositivos y guió los tres primeros capítulos. Un nuevo movimiento, esta vez de reconstrucción y síntesis inferencial, guió las últimas páginas.

En el Capítulo 4, el último de la tesis, titulado “Dispositivos de formación de formadores en historia. Acerca de cómo un peón puede jaquear al Rey” se realiza un esfuerzo de síntesis, retomando algunos de los principales hilos discursivos que formaron parte de las secciones anteriores para reconstruir los dispositivos de formación analizados a partir de tres ejes. En primer lugar, se trabaja construyendo inferencias acerca de los tipos y los sentidos de los dispositivos de formación de formadores en historia, lo que permite dibujar las principales conclusiones acerca de los fines que persigue la formación en cada caso, la posición que le asignan al sujeto, el tipo de formación que promueven, la forma de aplicar estrategias y, en un mayor nivel de inclusión, el sentido que se le da a la formación.

En segundo lugar, se proponen algunas categorías novedosas, fundamentalmente relacionadas con el matiz particular que a estos dispositivos de formación de formadores le imprime la disciplina en particular aquí analizada, esto es, la historia. Esta tipología toma en cuenta: el sentido asignado a la transmisión de la historia escolar; las concepciones sobre la temporalidad predominantes; la mirada acerca de las características del conocimiento histórico y el posicionamiento respecto a la “verdad” en la historia.

Como último apartado, se trabajan las “líneas de fuga”, esto es, aquellos elementos dentro de los hilos discursivos analizados que permitirían pensar, más allá de los procesos de normalización a los que los dispositivos suelen dar lugar,

formas más instituyentes y menos alienantes de subjetivación, es decir, si hay caminos para resistir a las sujeciones o, por el contrario, no queda más que reconocer que somos el producto de aquello que los dispositivos hacen de nosotros.

El propósito final que persiguió la investigación puede definirse, entonces, como una apuesta a vislumbrar, a partir de la reconstrucción de los dispositivos de formadores en historia, este “están siendo”, estos discursos considerados verdaderos y las resignificaciones que los sujetos hacen al ser atravesados en su vivencia personal por las líneas constitutivas de estas tramas.

Retomemos para cerrar estas páginas introductorias el epígrafe que las encabeza: plantea allí María Saleme una metáfora para comprender la formación docente inspirada en el juego de ajedrez. En el tablero, donde se ubican las diferentes piezas, supongamos que los docentes en formación y ejercicio ocupan el lugar de peones. Siendo el ajedrez un juego de estrategia, la capacidad de movimiento que tengan las piezas depende no sólo de las reglas marcadas de antemano, sino –y en gran medida- de la lectura que hagan las piezas de su propia posición y posibilidades con relación a las demás figuras.

De allí que si el peón no sabe que puede terminar neutralizando al rey, es improbable que lo jaquee, limitándose seguramente a reproducir mecánicamente movimientos preestablecidos. Por el contrario, si es consciente de que, pese a que sus movimientos son limitados con relación a las otras piezas del tablero, él puede definir la partida, otro podría ser el juego y su desenlace. La clave, entonces, está en la relación entre las figuras, y en el movimiento.

Podría objetarse que la metáfora del tablero de ajedrez encierra demasiada rigidez para un enfoque que se pretende foucaultiano, a lo que se responde: depende de cómo se defina la partida. Dice Paul Veyne (1984) al respecto: “La filosofía de Foucault no es una filosofía del discurso, sino una filosofía de la relación. En lugar de un mundo hecho de sujetos o bien de objetos, o de su dialéctica, de un mundo donde la conciencia conoce los objetos por adelantado o es ella misma lo que los objetos hacen de ella, tenemos un mundo donde la relación es lo primero

(...) En ese mundo, no se juega al ajedrez con figuras eternas: el rey, el peón, el alfil. Las figuras son lo que las configuraciones sucesivas sobre el tablero hacen de ellas”.

Lejos de las posiciones estructuralistas, que leen los condicionamientos como estructuras de las que el sujeto no puede escapar, la mirada posestructuralista apuesta a que, mediante los intersticios, el sujeto logre formas más instituyentes y menos alienantes de subjetivación. Dice Larrosa (2010:95): “El lenguaje recibido ya no nos sirve, nos da asco, y aquel en el que quizás podríamos decir alguna cosa, ése aún no lo tenemos. Pero ahí estamos, en ese intervalo, y seguimos insistiendo”. Insistiendo en la posibilidad de que, reconstruyendo de qué manera llegamos a ser los formadores que somos, podamos animarnos a imaginar otras formas posibles de ser.

Capítulo 1

Mediación y experiencia de sí

El marco normativo de los dispositivos de formación docente

“El sistema educativo tradicional enseña certezas, conocimientos y reglas. Es un aprendizaje previsible. El reto está en formar a futuros adultos capaces de gestionar la incertidumbre”

Richard Gerver

Analizar la formación como experiencia de subjetivación implica reconocer los dispositivos analizados como campos de experiencias de subjetivación, esto es, como lugares de producción y de mediación de la experiencia de sí. Entender la formación de esta manera, sostiene Yurén Camarena (2005), implica reconocer que es el sujeto el que se forma a sí mismo, es decir, que su configuración como sujeto es resultado de su actividad y su esfuerzo. No obstante, ese proceso no es incondicionado ni se hace en solitario: se realiza sobre la base de aprendizajes previos y de competencias y motivaciones adquiridas en diferentes procesos de socialización.

La formación tiene como base, entonces, la relación con los otros, porque no se pueden articular identificaciones que conduzcan a un proceso de subjetivación al margen de la relación con los otros, y el movimiento formativo del sujeto puede ser ayudado, apoyado, estimulado o promovido mediante la praxis que conocemos como “educación”.

Esa noción nos acerca más a los dispositivos concretamente analizados aquí, que son específicamente de formación de docentes: “La educación es una praxis porque es un proceso deliberado que tiene como finalidad contribuir a la formación de un sujeto. Por eso, cuando hablamos de formación de docentes, nos estamos refiriendo a procesos educativos que se orientan a contribuir a la formación de sujetos que se ocupan o se ocuparán de la docencia, que es la tarea educativa que se desarrolla en el marco de instituciones escolares de cualquier nivel” (Yurén Camarena, 2005:30).

Más concretamente aún, este trabajo tomó para el análisis dispositivos formales de formación inicial²⁷, es decir, “aquellos que han sido organizados en el seno de instituciones educativas y operan a la manera de programas formales de formación que culminan con la obtención de un título o de un certificado que acredita el cumplimiento de dicho ciclo” (Yurén Camarena, 2005:33).

Estos dispositivos formales operan teniendo como marco normativo un conjunto de documentos a partir de los cuales se puede analizar, en términos prescriptivos, qué se dice y cómo se está hablando acerca de la formación de docentes de historia en los casos concretos de estudio. Es justamente ese aspecto normativo de los dispositivos lo que se reconstruirá en el presente capítulo, contextualizando en primer lugar los dos espacios de formación (las normales y la universidad), para pasar luego a analizar luego los documentos curriculares²⁸ de las dos instituciones que se toman como dispositivos de referencia.

²⁷ Esto es, los que forman a los profesionales en el nivel de Licenciatura. También los hay de nivelación (dedicados a profesionalizar docentes en servicio) y de formación de posgrado (Yurén Camarena, 2005:33).

²⁸ Aun cuando las instituciones de referencia nominan a los documentos analizados como Planes de Estudio, se considera más apropiado aquí referirnos a la noción de currículum, porque los enunciados en ellos explicitados exceden los objetivos y la organización de asignaturas, abordando también perfiles, principios educativos, diagnósticos de situación, entre otras cuestiones.

1.1. Formación normalista y universitaria²⁹ de docentes de historia en el Estado de México: breve contextualización de los dispositivos de referencia

Esta investigación tomó, como dispositivos de referencia³⁰, dos instituciones educativas, como se anticipó desde las páginas introductorias del trabajo: la Escuela Normal Superior del Estado de México, en la cual se dicta la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, y la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, en la cual se dicta la Licenciatura en Historia, una de cuyas líneas de acentuación es la Docencia de la Historia. Ambas son actualmente instituciones de Nivel Superior, de carácter público, ubicadas en la ciudad de Toluca, capital del Estado de México.

Cada una de ellas se inscribe en una historia particular, implica una determinada tradición en la formación de docentes³¹, responde a un mandato fundacional propio³² y vive a través del tiempo procesos de transformación más o menos profundos según el caso. Es por eso que aquí se presenta una breve contextualización de cada una de ellas, para luego analizar los Planes de Estudio que, según la institución, se proponen como marco normativo para la formación de docentes de la historia.

²⁹ Es interesante el planteo de Medina Melgarejo (2000) cuando advierte que no se puede pensar que los términos “normalista” y “universitario” tienen una referencia unívoca. Ambos son polisémicos y hacen alusión a una multiplicidad muy compleja de casos, historias institucionales, biografías personales, identidades reconocidas para sí o impuestas por otros, entre muchas otras cuestiones. En este texto, se utilizan esos términos a partir de la auto-denominación de los entrevistados y la forma en que ellos se reconocen con relación a la institución donde laboran o donde transitaron la formación de grado y/o posgrado.

³⁰ Yurén Camarena (2000:33) expresa sobre esta forma de denominación: “Puesto que estos dispositivos de formación de docentes constituyen un fragmento de la realidad educativa que sirve de referente a las investigaciones que aquí [se refiere al texto que coordina] se presentan, les llamo *dispositivos de referencia*”

³¹ Entendemos por “tradiciones en la formación de docentes”, siguiendo a Davini (2010:20), las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Más allá del momento histórico que las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

³² Al hablar de un “mandato fundacional” se hace referencia a que cada institución se construye a partir de un primer contrato que le asigna un sentido en tanto parcela del campo social.

Si bien siempre hubo personas dedicadas a la tarea de enseñar, el origen histórico de los programas de formación de docentes está unido a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos: “La organización de la escuela de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económicos y sociales de sus dirigentes requirió la preparación de personal idóneo que condujese la acción escolar” (Davini, 2010:21). Comenzaron entonces a construirse proyectos educativos marcados por la formación del ciudadano y orientados hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización de grandes masas poblacionales, la laicización de la enseñanza y la organización de un sistema de instrucción pública.

En este esquema general puede enmarcarse el nacimiento y la consolidación del sistema normalista³³ mexicano, que se presenta regularmente como el espacio por excelencia donde tiene lugar el proceso de formación de docentes para la Educación Básica³⁴. Fundadas formalmente en el último tercio del siglo XIX, durante el Porfiriato³⁵, se configuran, como lo señalan diferentes investigaciones sobre el normalismo (Medina Melgarejo, 2000; Sandoval Flores, 2009; Ducoing Watty, 2013), como espacios institucionales privilegiados para preparar a los docentes en cuanto a los saberes correspondientes a las diferentes disciplinas que se recreaban en la educación elemental, así como a las metodologías de enseñanza específicas para promoverlos, además de una cultura general amplia.

Así, el nacimiento de las Escuelas Normales obedeció, como lo sintetiza Ducoing Watty (2013), a la necesidad de instruir a una población mayoritariamente analfabeta y a la preocupación del Estado por desterrar mediante la educación las

³³ Acerca del concepto de “normalismo”, véanse los interesantes aportes de Etelvina Sandoval Flores (2009) cuando sostiene la polisemia de este término y los diversos discursos que, con diferentes adscripciones y finalidades, han hecho uso de esta noción.

³⁴ La Educación Básica en México abarca la Educación Preescolar (que se compone de tres grados y atiende a niños de entre 3 y 5/6 años de edad), la Primaria (que se compone de seis grados, ingresando el niño a los 6/7 años de edad y finalizando entre los 11 y los 12 años) y la Secundaria (que se compone de tres grados, a la cual se ingresa entre los 12 y los 13 años, finalizando a los 14 o 15 años de edad). Los tres niveles son obligatorios.

³⁵ Se conoce con ese nombre el periodo de la historia mexicana comprendido entre 1876 y 1911, cuando Porfirio Díaz encabezaba el gobierno.

supersticiones, los fanatismos y las creencias arraigadas en la población, fomentando también la homogeneización del pueblo y la adhesión al nacionalismo necesario para construir al ciudadano y al mexicano: “La uniformidad, al igual que la laicidad y la obligatoriedad como principios rectores de la instrucción pública (...) develan el valor otorgado a la intervención del Estado para conducir el derrotero de la educación en su devenir” (Ducoing Watty, 2013:125).

Davini (2010:22) habla en este sentido del “Estado educador” de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, porque fue el encargado de crear las condiciones de homogeneidad para que la sociedad civil pudiera conformarse. En este marco, reconoce la autora, “la conformación del sistema educativo y la preparación de sus articuladores –los docentes- representaron instrumentos privilegiados”. Esto es interesante para visualizar el mandato fundacional de las Escuelas Normales y de los docentes, al menos en dos sentidos: primero, el docente es en un sentido un funcionario de Estado; segundo, la empresa educadora era casi de corte “civilizador”, orientándose más a la homogeneización y el disciplinamiento que al desarrollo de habilidades del pensamiento y el conocimiento.

De allí que, como reconoce Medina Melgarejo (2009:22), el nombre de “normales” que se les asigna a las escuelas encargadas de regular la educación elemental y formar a los docentes que se ocuparían de las escuelas públicas no es casual, y deriva de esa función de ser modelo y pauta de todas las demás y de “normalizar”, esto es, establecer una normatividad para los alumnos, los docentes, los contenidos, todo bajo el estricto control de Estado.

Luego de más de medio siglo de funcionamiento, entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, tanto Ducoing Watty (2013) como Sandoval Flores (2009) señalan, en una mirada retrospectiva, que la década que se inicia en 1970 representa para la educación normal el inicio de una serie de cambios³⁶ que se consolidarían en los ochenta y noventa. Entre las diversas reformas que

³⁶ Dos ejes de este cambio fueron la descentralización, cuya aspiración era llegar a ser un sistema de educación pública nacional regulado y evaluado por el centro, pero operado por los estados; y la regulación de la matrícula, dado que en los '70 el auge del normalismo en virtud del proceso de masificación había desbordado.

experimentó la educación normal previamente -1960, 1969, 1972, 1975- y posteriormente -1997-, la de 1984 significó un verdadero parteaguas en la historia de la formación del profesorado de educación básica, como lo reconocen las investigadoras citadas (Medina Melgarejo, 2000; Sandoval Flores, 2009; Ducoing Watty, 2013).

En una ruptura importante respecto a la tradición normalista mexicana, se instaura la Licenciatura en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, como Ciclo Profesional Básico, al igual que cualquier institución universitaria, para lo cual se exige como requisito de ingreso contar con el Bachillerato. Esto es lo que se conoce como la “universitación de la formación magisterial” (Medina Melgarejo, 2000:18), sustentada en la concepción de la profesionalización de la docencia normalista por medio de la elevación a estudios de licenciatura³⁷.

Así, las Escuelas Normales pasaron en 1984 de ser instituciones de Educación Media a ser de Educación Superior y a formar parte de este modo -por decreto- del subsistema de Educación Superior, aunque en la práctica, los normalistas permanecieron adscriptos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal veinte años más, siendo en el 2005 cuando formalmente fueron las Escuelas Normales transferidas a la Subsecretaría de Educación Superior, creándose para tal efecto la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Como lo señala Ducoing Watty (2013), el modelo curricular de los '80 asumió unas pautas específicas que lo hicieron singular y diferente a los antecesores. Dos a destacar: en primer lugar, se suponía que ahora los candidatos a profesores contarían con un capital cultural más amplio al que anteriormente ostentaban, puesto que para ingresar a la Normal a cursar una Licenciatura tenían que contar

³⁷ Como lo sostiene Medina Melgarejo (2000:18), la formación en las Normales Básicas y aquellas definidas como Superiores era diferenciada. Las primeras formaban a los profesores de Educación Preescolar y Primaria con cuatro años postsecundarios (en una especie de Bachillerato ampliado), mientras que las segundas formaban a los docentes cuyo ámbito sería, en particular, la Escuela Secundaria (concluidos los cuatro años de Normal Básica, seguían otros cuatro años de especialización). La formación de docentes de Preescolar, Primaria y Secundaria se eleva a nivel de Licenciatura en 1984, aunque es casi diez años después -a partir de 1993- que la Educación Secundaria se incorpora como parte del ciclo de Educación Básica.

con el Bachillerato concluido; como segunda cuestión, se enunciaba la intención de dejar atrás la formación eminentemente técnica o instrumental, que aludía a un “saber-hacer” docente -limitado a métodos y procedimientos para manejar al grupo, controlar la disciplina, planear clases, organizar el aula, elaborar exámenes, clasificar los alumnos, utilizar material didáctico- para incorporar una nueva orientación formativa más cercana a las licenciaturas universitarias en educación, y tendientes a la formación de docentes-investigadores, dotados de una sólida formación disciplinar y una amplia cultura general.

Tanto Ducoing Watty (2013) como Sandoval Flores (2009) reconocen que estas disposiciones se vivieron en un contexto de contradicciones y resistencias, porque las Escuelas Normales han permanecido, según el diagnóstico de las autoras, si no estáticas, sí muy refractarias a los cambios y las transformaciones. Señalan las investigadoras que esto puede deberse a que la reforma del '84 se enunció sin modificar estructuras básicas, sin realizar cambios de fondo y con el mismo personal: la formación de los formadores para atender a las demandas de esta nueva orientación formativa no fue tomada en cuenta, y esto se reconoció años más tarde, cuando el Programa de Modernización Educativa (1989-1994) del Gobierno Federal aceptaba que las normales no habían alcanzado de manera óptima el desarrollo en sus tareas académicas como correspondía a su reciente estatuto de instituciones de Nivel Superior (Sandoval Flores, 2009:89).

En 1996 se establece una nueva ola reformadora de la educación normal con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, a partir del cual se modifican los Planes de Estudio³⁸. Nuevamente los estudiosos de las instituciones normalistas reconocen que se trata de un nuevo intento fallido: sin espacios de discusión definidos, sin una adecuada capacitación de los formadores, con programas elaborados e impuestos a último momento, formas de acción conservadoras y poco congruentes con las transformaciones planteadas, muchas de las intenciones no prosperaron. No obstante, destaca

³⁸ El Plan de la Licenciatura en Educación Primaria se reestructuró en 1997; en 1999 el de la Educación Preescolar y Secundaria; en 2002 se dicta el nuevo Plan para la Licenciatura en Educación Física y por último en 2004 el de la Licenciatura en Educación Especial

Sandoval Flores (2009:91), quizás una de las mayores fortalezas del Plan fue estimular entre los formadores la cultura de la actualización permanente.

A la fecha, se cuenta con un sistema normalista integrado por escuelas de formación de profesores de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Especial y de Educación Física, modalidades en las que pueden coexistir modelos académico-administrativos y curriculares diferenciados: “Tal es el caso, por ejemplo, de las Escuelas Normales Urbanas, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Normales Experimentales y Centros Regionales de Enseñanza Normal, todas las que forman docentes para la Educación Básica” (Ducoing Watty, 2013:126).

El sistema normalista mexicano es tan vasto y las instituciones se encuentran inmersas en contextos tan heterogéneos que conviene narrar brevemente algunos rasgos de la escuela normal que constituye para la presente investigación uno de los dispositivos de referencia. La Escuela Normal Superior del Estado de México (en adelante, ENSEM), surge a partir de una inquietud presentada por un grupo de profesores de Educación Primaria ante el Consejo Estatal Ordinario del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, en el año 1966, relacionada con su capacitación profesional. Conviene destacar aquí, entonces, que el surgimiento se relaciona con un pedido de los propios docentes del Estado y su deseo de capacitación.

A raíz de este pedido, es creada la ENSEM por Acuerdo Gubernamental un año después, en junio de 1967. En la Gaceta del Gobierno de dicho año queda asentada tanto la creación de la institución como la función asignada, que según se expresaba en ese documento era la docencia técnico-didáctica para la formación de maestros en diferentes especialidades, de acuerdo a los requerimientos de los niveles Medio y Superior del Sistema Educativo Estatal, como así también la investigación científica para contribuir a la profesionalización del personal docente. Nótese que ya a fines de los '60 en esta Normal se perfilaban dos ideas que se retomarán más adelante, pero que marcan la institución desde sus inicios: la concepción de la docencia desde una perspectiva técnico-didáctica, por un lado; por

el otro, no obstante lo anterior, se sugiere combinar la formación docente con la investigación científica como puente hacia la profesionalización docente.

En enero de 1968, se lleva a cabo la ceremonia inaugural y se inician las actividades académicas, con una matrícula inicial de 157 profesores en servicio (es decir, eran sujetos que ya se encontraban inmersos en contextos laborales), en las instalaciones de la Escuela Normal N° 1 del Estado de México. Las primeras especialidades son: Matemática, Lengua y Literatura, Física, Química, Inglés y Pedagogía.

En 1972, pasa a formar parte de la ENSEM la Escuela Secundaria Cuauhtémoc como Escuela Anexa, con funciones de laboratorio de experimentación, demostración e investigación pedagógica; con este mismo objetivo, en 1981, surge la Escuela Preparatoria N° 1 Anexa. Trabajaremos más adelante qué implicancias tiene el hecho de que la Secundaria Anexa se defina como “laboratorio de experimentación y demostración”.

Actualmente, la ENSEM ofrece en el nivel de Formación Inicial tres Licenciaturas en Educación Secundaria con diferentes Especialidades: Biología, Español y Matemática. La Especialidad en Historia se comenzó a dictar en 2014 pero actualmente no se ha abierto una nueva convocatoria por lo que puede verse en la página web de la institución.

En el área de Posgrado, que se inicia en 1987 con la creación de la División de Estudios de Posgrado de la ENSEM, se ofrecen seis Maestrías: Educación Matemática; Educación Superior; Orientación Educativa; Gestión Institucional; Educación Preescolar y Educación Primaria. Desde el año pasado, como se explicará más adelante, no se han abierto convocatorias para estos trayectos de posgrado que se ofrecen.

La ENSEM³⁹ explicita que *su misión* como institución es la de “Formar y actualizar profesionales de la educación, con una sólida identidad profesional y

³⁹ Extraído de la página web <http://www.ensem.edu.mx/index.php#> [Fecha de la última consulta 28/10/2016]

ética, sustentada en competencias docentes, valores científicos, humanísticos y pedagógicos que den respuesta a las necesidades educativas actuales”. *Su visión* se expresa de la siguiente manera: “Ser una institución pública de Educación Superior encargada de la formación inicial y continua de docentes de Educación Secundaria con una planta académica habilitada, programas educativos evaluados y procesos académicos-administrativos certificados, en un marco de innovación y mejora continua, y de su vinculación e internacionalización en un ejercicio de transparencia y rendición de cuentas. *Sus valores* se sintetizan así: “respeto al derecho ajeno y la tolerancia al otro; equidad e igualdad de condiciones escolares y sociales; congruencia entre el decir, el pensar y el hacer; innovación y mejora continua; trabajo en equipo; honestidad y educación de calidad”.

Además del sistema normalista para la formación de docentes para la Educación Básica, existen otras opciones de formación de corte universitario⁴⁰, como la formación en la Universidad Pedagógica Nacional⁴¹ (desde 1978), que cuenta con varias sedes y subsedes; y la formación de las universidades públicas, estatales y privadas, que además de ofrecer carreras estrictamente vinculadas al ámbito educativo -como puede ser, por ejemplo, una Licenciatura en Pedagogía-, incluyen trayectos terminales en algunas carreras de grado vinculadas a la docencia de determinada disciplina -en el caso aquí analizado, para no irnos más lejos, la Licenciatura en Historia de la UAEMex que ofrece, como Línea de Acentuación, la Docencia-.

Como reconoce Medina Melgarejo (2000:21), las universidades surgen en el siglo XII como escuelas para la enseñanza profesional, por lo que estaba a su cargo

⁴⁰ Como lo reconoce Ducoing Watty (2013:126-127), las universidades públicas y privadas nunca estuvieron orientadas explícitamente a la formación de profesores de Educación Básica, pero terminan configurándose como consecuencia de la falta de inserción en el campo laboral educativo, por lo que egresados de diferentes carreras se encuentran atendiendo grupos de Preescolar, Primaria o Secundaria. La incorporación de universitarios al sector privado y eventualmente a la educación pública crece con la instauración del examen de admisión al ejercicio docente.

⁴¹ En sus inicios, la Universidad Pedagógica Nacional ofrecía la posibilidad a los egresados de las Normales de obtener la Licenciatura cuando aún los estudios normalistas se consideraban de Nivel Medio y no Superior, nivelando de alguna manera a los docentes en ejercicio. Actualmente, compite directamente con las Normales en la formación de egresados que buscan en la Educación Básica su mercado ocupacional.

otorgar licencias para la enseñanza, cuestión que será conflictiva cuando se creen más adelante las Escuelas Normales. En el caso de México, las instituciones universitarias encuentran su creación con la Real Universidad de México (actualmente la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM-) en 1553, estos es, mediados del siglo XVI.

Cuando se fundan las Escuelas Normales, hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, se intentan generar lazos entre ambas instituciones⁴², pero poco a poco las disputas entre la Universidad y la Secretaría de Educación Pública (de la cual dependen las Normales) dará por resultado una abismal distinción entre unos y otros: “Los normalistas y los universitarios tienden a formar socialmente islas, con lo cual las dos grandes fuerzas propulsoras de la educación y el progreso, que unos y constituyen, no sólo se disgregan, sino que se vuelven socialmente antagónicas. Aislados llegarán a no poderse entender y a desconocer recíprocamente toda especie de méritos” (Ducoing Watty, 1990:223).

Como reconoce Anijovich (2009:29), la universidad no se ha destacado históricamente por la formación de docentes, porque en este ámbito lo más común era que dicha formación se diera más que nada en el proceso de socialización profesional, a partir del momento en que los egresados universitarios con mayor o menos experiencia en su ámbito específico accedían a formar parte de alguna cátedra en la cual se iniciaban en sus prácticas como docentes: la idea que subyacía a esta práctica es que la idoneidad disciplinar sería garantía suficiente para estar frente a un grupo de estudiantes en un salón de clases.

En la actualidad, las universidades presentan ofertas diferentes que van desde cursos aislados a carreras sistematizadas, pero que tienen en común reconocer la importancia de la preparación pedagógica en la labor docente (Anijovich, 2009:30).

⁴² Ducoing Watty (1990) presenta un análisis sobre este período en el que destaca el afán de Justo Sierra por promover eslabones entre la Universidad y la Escuela Normal, creando al interior de la propia Universidad la Escuela de Altos Estudios y la Escuela Normal Superior.

En lo referido puntualmente al dispositivo de referencia universitario tomado para esta investigación, la Licenciatura en Historia es una de las carreras que forma parte de la oferta académica de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México. Esta casa de estudios superiores encuentra su antecedente en el Instituto Literario, que si bien se funda en 1928 como institución orientada desde sus inicios a los estudios humanísticos, será veintinueve años más tarde –el 5 de marzo de 1857- cuando se instituya de manera oficial la Academia de Humanidades.

El Licenciado Adolfo López Mateos, Director del Instituto Literario entre 1944 y 1946 establece la Facultad de Pedagogía Superior, con el fin de profesionalizar el trabajo docente, que será el antecedente inmediato de la actual Facultad de Humanidades. Es un dato interesante a tener en cuenta en el marco de la presente investigación, porque curiosamente el antecedente de la Facultad de Humanidades será un espacio de formación pedagógica destinado a profesionalizar la labor docente.

Diez años después, en marzo de 1956, el Congreso aprueba la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de México, que inicialmente contaba con Preparatoria, Medicina, Enfermería, Jurisprudencia, Comercio y Pedagogía Superior. En 1967 surge la Escuela de Filosofía y Letras, que ofrecía las carreras de Letras, Historia y Filosofía. Tres años después, en 1970, adopta el nombre de Instituto de Humanidades, y a partir de 1977 se comienza a denominar Facultad de Humanidades.

A esta Facultad estaban integradas además de las tres carreras que se mencionaron, las licenciaturas en Psicología, Geografía, Turismo y Antropología, que con el paso de los años se volvieron independientes. En el área de Posgrado, desde 1974 comienza a dictarse la Maestría en Estudios Latinoamericanos, que luego se integraría a la de Humanidades.

Actualmente, la oferta de grado que brinda la Facultad de Humanidades se compone de cinco Licenciaturas: Artes Teatrales, Ciencias de la Información

Documental, Filosofía, Historia y Letras Latinoamericanas. Para el área de Posgrado, se ofrece la Maestría y el Doctorado en Humanidades. Ambos forman parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), reconocidos por el Concejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACyT).

La *visión* que explicita esta Facultad⁴³ se expresan a partir de *siete ejes*: el primero enuncia que la Facultad de Humanidades es solidaria con el desarrollo estatal; el segundo, se relaciona con la internacionalización universitaria para la globalización; el tercero, las tecnologías de la información y la comunicación para potenciar el desarrollo; el cuarto, se presenta como una Facultad emprendedora y comprometida con el desarrollo sustentable; quinto, plantea como tarea de gobierno cotidiana la promoción de la seguridad; sexto, la profesionalización del personal de la Facultad; séptimo y último, gestión moderna y proactiva orientada a resultados.

La *misión* se sintetiza en tareas vinculadas a *cuatro ejes*: lo académico, la investigación, el desarrollo económico y la sociedad y la cultura. A continuación, los detalles en cada uno de ellos:

- *En lo académico*: emplear las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una visión global en la formación de profesionales que la sociedad requiere; reestructurar los planes de estudios de las cinco licenciaturas, de acuerdo con la legislación universitaria, para que respondan a los avances disciplinarios y a la realidad; dar el seguimiento preciso de su operatividad, creando las bases de datos necesarias para atender los requerimientos de los organismos evaluadores; enriquecer, fortalecer y consolidar permanentemente la eficiencia académica y la práctica docente; re acreditar dos programas educativos (Filosofía y Letras Latinoamericanas) y acreditar un programa educativo (Artes Teatrales)
- *En la investigación*: incrementar el número de Profesores de Tiempo Completo adscritos al Sistema Nacional de Investigadores y/o perfil Promep; diagnosticar, diseñar y aplicar modelos de acción con el objetivo de que los profesores y los

⁴³ La visión, misión y objetivos pueden consultarse en la página <http://humanidades.uaemex.mx/objetivos-mision-y-vision/> [Fecha de la última consulta: 28/10/2016].

cuerpos académicos mejoren sus niveles de reconocimiento; promover cursos para los investigadores con el objetivo de apoyarlos en el planteamiento de proyectos y producción de libros, capítulos de libros, artículos indexados, entre otros; vincular la investigación con las necesidades del sector social, público y privado.

- *En el desarrollo económico:* dar a conocer la oferta de educación continua y a distancia de la FH.; vincularse con los sectores público y privado a fin de aportar beneficios en favor de la resolución de problemas sociales; promover y difundir la movilidad estudiantil en universidades nacionales y extranjeras; incrementar el número de académicos beneficiados por los diferentes programas de intercambio
- *En la sociedad y en la cultura:* organizar mesuradamente coloquios, cursos, congresos, seminarios, entre otros, teniendo como marco principal la calidad y la pertinencia; apoyar a los alumnos en la participación y organización de actividades de difusión cultural; impulsar programas académicos, culturales y artísticos que incluyan cursos y talleres dirigidos a grupos vulnerables y a la sociedad en general; establecer un encuentro anual de estudiosos de artes teatrales, filosofía, historia, literatura y ciencias de la información documental bajo un tema común; elaborar un programa de representaciones teatrales y artísticas en coordinación con los diferentes espacios académicos, municipios, entre otros; establecer convenios con municipios y embajadas para intercambios artísticos y culturales; aprovechar los espacios impresos, electrónicos y radiofónicos que ofrece la UAEM para difundir la cultura teatral, filosófica, histórica, literaria y de ciencias de la información documental; rediseñar la página web de la Facultad y mantenerla actualizada.

Se plantea a su vez *seis objetivos*, que son los siguientes:

- Ubicar a la Facultad de Humanidades (FH) en el contexto internacional a través de convenios con otras Instituciones de Educación Superior.
- Emplear las TIC de manera responsable e intensiva para mejorar los procesos académicos y administrativos.

- Fortalecer una cultura emprendedora en la FH comprometida con el desarrollo sustentable, el empleo y el bienestar de la comunidad.
- Salvaguardar en la FH la integridad física, los bienes y el patrimonio de la institución.
- Ofrecer capacitación oportuna para mejorar la formación del personal académico y administrativo de la FH.
- Contar con un sistema que permita optimizar los procesos de gestión logrando un trabajo más eficaz y fácil de realizar, de tal forma que se conozcan todos y cada uno de los procesos administrativos desarrollados dentro de la institución y los elementos que intervienen en ellos, tanto personal como material.

Como puede observarse en estos enunciados, la ENSEM plantea fundamentalmente como tarea la formación y actualización de docentes, definidos como “profesionales de la educación” y cuya finalidad debería ser dar respuesta a las necesidades educativas actuales. Podemos inferir que existe una fuerte identificación de esta institución con la formación de profesionales que atiendan las demandas estatales acerca de la educación pública, elemento que está presente desde el mandato fundacional del sistema normalista mexicano. Se reconoce y se auto-denomina como una institución de Nivel Superior comprometida con la innovación y las mejoras continuas, pero el aspecto investigativo no aparece enunciado explícitamente como parte importante de la formación de los futuros egresados.

En el caso de la Facultad de Humanidades de la UAEMex, la investigación aparece como uno de los ejes y de las misiones de la institución, intentando favorecerla y posicionarla dentro de estándares requeridos en la actualidad por organismos internacionales de acreditación. No obstante, también aparecen alusiones a intentar mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque no se explicitan los sentidos que se le da a esas mejoras, a excepción del uso de las TICs que son visualizadas como un elemento en sí mismo de las tareas académico-administrativas.

Algunos elementos que estarían presentes en los enunciados de ambas instituciones son: el lazo que existe entre la institución y el “afuera” o lo social más amplio, porque en ambos casos se sostiene que deben atenderse demandas que se realizan en tanto se trata de instituciones de carácter público, lo cual implica, entre otras cuestiones, que el financiamiento se hace con fondos que provienen de los impuestos mediante los cuales el Estado sostiene estos espacios; a este segundo elemento se vinculan también los enunciados que se explicitan en ambos casos acerca de la importancia de la transparencia y la rendición de cuentas en la administración de instituciones académicas con estas características; el peso que hoy en día tienen los organismos internacionales en la definición de políticas educativas, lo que conduce a las instituciones a considerar valioso ajustarse a los estándares de calidad propuestos y medidos de diferentes maneras por distintos organismos; por último, la presencia en los discursos de términos que no necesariamente surgen enunciativamente de constructos pedagógicos o educativos, como lo son “innovación”, “calidad”, “eficiencia”, “certificación de estándares”, “cultura emprendedora”, entre otros, que muestra de qué manera desde la década del '90, esta forma del capitalismo neoliberal excede lo meramente económico para alcanzar otras parcelas del discurso social.

Analizaremos a continuación justamente uno de los discursos que con más claridad regulan y operan –al menos prescriptivamente- sobre las instituciones educativas: el curriculum.

1.2. Los documentos curriculares: una aproximación arqueológica a los enunciados en torno a la formación de docentes de historia en el Estado de México

Como decíamos antes, recuperando la idea de Yurén Camarena (2000), cada una de estas instituciones poseen como marco de referencia una serie de regulaciones que dictan un determinado trayecto que debería seguir quien se integra en ellas para obtener, en este caso, una certificación que lo habilite formalmente como enseñante de la historia. La regulación más explícita a nivel de

las instituciones educativas es el currículum, entendido como señalábamos antes como el elemento emergente de la estructuración de las relaciones de saber/poder en el ámbito educativo (Popkewitz, 1994, 2).

Analizar lo expresado en estos documentos es interesante porque constituyen uno de los hilos discursivos más explícitos en un dispositivo de formación, pero no es una tarea sencilla, porque nos conduce a tomar posición acerca de otra polisémica noción: la de currículum. Como lo afirman distintos estudiosos de este término (Gvirtz y Palamidessi, 2008; Díaz Barriga, 2003, entre muchos otros), currículum es un término cuyo significado está lejos de definir una referencia unívoca, porque se asocia a una pluralidad de significados.

Sostiene entonces Díaz Barriga (2003:3): “El campo del currículum se ha desarrollado en tal multiplicidad de sentidos que cuando uno hace referencia a esta noción necesariamente debe clarificar en qué sentido emplea el término (...) Encontramos la permanente necesidad de dotar al término de un adjetivo que ayude a su conceptualización (...), por ejemplo: oculto, formal, vivido, procesual”. Teniendo en cuenta, entonces, esta polisemia del término currículum, es importante reconocer y explicitar ante el análisis de diseños curriculares ciertas premisas para orientar al lector sobre la mirada que aquí se adoptará, una entre muchas posibles⁴⁴.

Más allá de la polisemia del término⁴⁵, son interesantes algunas afirmaciones de Gvirtz y Palamidessi (2008) a partir de las cuales se destacan tres elementos que se retomarán hacia el final de este capítulo. La primera afirmación sostiene:

⁴⁴ Es interesante, como lo plantean Zanatta Colín, García Iturriaga y Gama Vilchis (2014), mencionar dos ángulos posibles para el análisis del currículum, esto es, una mirada interna (centrada en los procesos estrictamente pedagógicos y en la organización de contenidos); y una mirada externa (que analiza la influencia del contexto social en la definición de esos diseños). Ambos aspectos no son incompatibles, sino complementarios.

⁴⁵ Entre las acepciones que este término ha recibido a través del tiempo, Gvirtz y Palamidessi (2008) reconocen que el currículum ha sido pensado como norma oficial escrita, esto es, con un fuerte carácter prescriptivo; como modelo de la práctica, que debe replicarse; como modelo del conjunto de experiencias formativas; en tanto realidad socializadora y como proyecto práctico de elaboración colectiva. Cada una de estas miradas implica supuestos acerca de los procesos que se dan en los espacios escolares, de la relación entre el “saber sabio” y el “saber enseñado”, de la relación entre los diferentes sujetos que interactúan en la escuela (autoridades, docentes, alumnos, padres, orientadores), que varían según la posición que se adopte.

“Cualquiera sea la perspectiva con que se lo mire, el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos”. (Gvirtz y Palamidessi, 2008:50). Primera idea que interesa destacar: la noción de “artificio” remite a una construcción, no a algo natural o dado de antemano, sino a una elaboración, elemento que interesa destacar en estas páginas.

Sobre las concepciones del currículum, Gvirtz y Palamidessi (2008) sostienen que el sentido latino del término (“cursus”) está ligado a un trayecto, un recorrido, un camino o extensión. La acción de desplazarse en ese espacio-tiempo no es azarosa, sino que está marcada por una dirección, un orden, una meta hacia la cual se apunta y un desafío a vencerse. Es un trayecto realizado con el fin de llegar a un lugar y ocupar un puesto, recorrido pautado en su dirección y su sentido para efectuarlo de una determinada manera. Segunda idea importante: el curriculum implicaría un curso particular a seguir, un recorrido que fija de antemano su dirección.

De acuerdo a los investigadores argentinos, la vinculación de la palabra currículum con actividades de enseñanza aparece por primera vez en el siglo XVII. A partir de este momento, se asocia a diversas formas e instrumentos con los que se procuró regular –sistemática e intencionalmente- el contenido del aprendizaje de los estudiantes y las formas que adoptan las actividades de enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 2008:52). Tercera idea a destacar: la palabra va adquiriendo un matiz normativo, esto es, la intención de producir un efecto regular y regulador sobre los que siguen u orientan un determinado curso de formación. Lo que se intenta es seleccionar el saber y regular la tarea escolar.

La presente investigación doctoral propone reconstruir los trayectos de formación en tanto dispositivos. Esto sitúa la tesis, como se explicitó desde las primeras páginas del trabajo, en la senda foucaultiana. Para ser coherente con esta perspectiva, el curriculum puede considerarse un discurso es tanto “realidad material de cosa pronunciada o escrita” (Foucault, 2004:13), detrás de la cual existen, al decir del pensador francés, poderes, peligros, luchas, victorias, heridas,

dominaciones, servidumbres de las palabras en uso que, a medida que pasa el tiempo, van reduciendo sus asperezas, lo cual no significa que no haya “peligros” en el hecho de que la gente hable y que los discursos proliferen (Foucault, 2004).

La hipótesis del Foucault (2004:14) al respecto es clara: “Supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”. Entre esos procedimientos de exclusión a los que Foucault (2004) hace referencia, hay fundamentalmente dos que cobran relevancia para el tema aquí abordado: lo prohibido y la separación entre lo verdadero y lo falso o voluntad de verdad.

Sobre el primero, dice el pensador francés: “Uno sabe que no tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla: he ahí el juego de tres tipos de prohibiciones que se cruzan, se refuerzan o se compensan, formando una compleja malla que no cesa de modificarse” (Foucault, 2004:14-15).

Para el caso concreto de la presente investigación, podemos plantear como disparadores para la reflexión: ¿Quién tiene derecho a pronunciar el discurso educativo? ¿Quién y en qué circunstancia se encuentra legitimado para definir qué contenidos son valiosos, cuáles son las formas adecuadas de transmisión, y qué concepciones acerca de la formación se consideran más pertinentes en una época dada? ¿Quién no tiene derecho a decir nada al respecto?

Sobre la separación verdadero-falso, o voluntad de verdad, sostiene:

“Si uno (...) se plantea la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es, constantemente, a través de nuestros discursos, esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia, o cuál es en su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es entonces, quizás, cuando se ve dibujarse algo así como un sistema de

exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo) (...) Esta voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en una base institucional: está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales. Pero es acompañado también (...) por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorado, distribuido, repartido y en cierta forma, atribuido (Foucault, 2004, 19-22).

Para el caso concreto de esta investigación podemos preguntarnos: ¿Quiénes detentan el saber sobre el campo educativo? ¿Desde cuándo sus discursos se constituyen como verdaderos? ¿Mediante qué mecanismos llegaron a serlo? ¿Qué palabras se consideran falsas en el discurso pedagógico?

Como afirma Popkewitz (1994:4), las distinciones y categorías que subyacen a las prácticas educativas no son términos neutrales y descriptivos: la amalgama de acciones y prácticas discursivas dan lugar a un tipo particular de conocimiento, históricamente elaborado, en el cual se inscriben ciertas formas de actuar, sentir, hablar y ver el mundo, configurando y disciplinando nuestros sentidos de elección y posibilidad.

Así, un documento curricular puede ser considerado una materialización de lo que Larrosa (2006:32), inspirado en el pensamiento foucaultiano, denomina “políticas de la verdad”, destacando que no hay políticas de la verdad que no sean, al mismo tiempo, políticas de la lengua. Señala el autor: “Los aparatos de producción, legitimación y control del conocimiento son, indiscerniblemente, aparatos de producción, legitimación y control de ciertos lenguajes” (Larrosa, 2004:4).

De este modo, iniciarse en un área del saber es, fundamentalmente, aprender ciertas reglas lingüísticas: aprender a hablar, a escuchar, a leer y a escribir como está mandado. Los documentos curriculares constituyen, en este sentido, lo que Cuesta Fernández (1997) -estudioso de la historia como disciplina escolar-

denomina “textos visibles”, es decir, documentos jurídico-administrativos que dan cuenta de un discurso que pretende definir y acotar la disciplina. En palabras del investigador español, es la “historia regulada”, es decir, aquella que la administración decretó como conocimiento histórico valioso (Cuesta Fernández, 1997:17). Un saber definido, entonces, desde el poder.

Lo que se expresa en los documentos curriculares constituye, en términos foucaultianos, un conjunto de enunciados posibles, formulados a partir de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en tiempo y espacio, que definen, para ésta época y en un área específica (el campo de la formación de formadores en historia), aquellos discursos efectivamente pronunciables por algunos sujetos/instituciones determinadas.

Definir así los diseños curriculares no implica reducirlos a normas que se imponen desde el exterior a los sujetos. Más allá de su carácter prescriptivo, y teniendo en cuenta aquellos primeros posicionamientos en los que se asume que la formación es siempre un proceso del sujeto sobre sí mismo, se define también que estos planes son un proyecto a experimentar en la práctica (Stenhouse, 1987), que en el proceso de concreción van siendo apropiados de diversas y creativas maneras por parte de los diferentes interactuantes en los sistemas de formación: algunos pueden significarlos como imposiciones de las que es imposible escapar, mientras que otros pueden realizar apropiaciones menos alienantes y más instituyentes de estos marcos de referencia.

Para analizar los documentos curriculares, entonces, la perspectiva arqueológica foucaultiana (Foucault, 2012) resulta pertinente: se trata, en definitiva, de prácticas discursivas. El referente central del análisis arqueológico es el saber – en el caso analizado, el saber pedagógico- que orienta las prácticas, proporciona los principios, justifica las finalidades, define los conceptos orientadores y establece, en el nivel del “deber ser”, las posiciones de los sujetos en el sistema de formación y sus formas de relación. Comencemos, entonces, a desmontar estos discursos para ver cómo están contruidos.

1.2.1. El currículo normalista: el caso de la ENSEM

La Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia se rige actualmente en todas las escuelas normales mexicanas –de manera formal– con un Plan de Estudios elaborado y puesto en vigencia en el año 1999. Esto nos pone, para iniciar el análisis, ante dos cuestiones a tener en cuenta: en primer lugar, el alto grado de centralización e influencia que la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene respecto de los documentos curriculares a partir de los cuales se forma a los docentes normalistas; la segunda cuestión se relaciona con el hecho de que, a diferencia de lo que ocurrió en otras áreas del conocimiento, los profesores egresados de las escuelas normales que se insertan en las escuelas secundarias oficiales del país se forman a partir de lineamientos pensados diecisiete años atrás, en un contexto social y escolar muy diferente al actual.

En cuanto al primero de los puntos señalados, cabe destacar que mientras las universidades tienen, si las comparamos con otras instituciones de formación de Nivel Superior, un grado relativamente alto de autonomía⁴⁶ a la hora de definir, cada cuerpo académico y cada docente, los planes y programas que se impartirán en las diferentes carreras que se dicten en cada institución, las escuelas normales reciben los Planes y Programas como contenidos pre-establecidos por una autoridad educativa de la cual estas instituciones dependen –la SEP, y más concretamente, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, la DGESPE– y se visualiza poco grado de participación de los formadores de formadores en la definición de los contenidos a enseñar. Centralización llamativa si

⁴⁶ El concepto de autonomía universitaria, por el cual se ha peleado en Latinoamérica desde principios del siglo XX, con el movimiento de reformista que se inicia en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y que fue permeando otros movimientos en diferentes países latinoamericanos, es hoy puesta en cuestión cuando en los ámbitos universitarios se implementan políticas de evaluación a cargo de organismos internacionales, como la OCDE, y comienzan entonces las casas de estudio a intentar responder a los lineamientos impuestos por estas instituciones, lo que muchas veces pone en jaque la autonomía y la libertad de cátedra conquistadas. Se actualiza entonces la premisa de los reformistas cordobeses de 1918: “Los dolores que quedan son las libertades que faltan”.

tenemos en cuenta la heterogeneidad que caracteriza los diferentes espacios sociales y educativos en México, considerando la enorme diversidad que encontramos en el territorio nacional.

En la página oficial de la mencionada DGESE⁴⁷, se enuncia con respecto a los planes de la Licenciatura en Educación Secundaria, que se establecerán procesos fluidos de comunicación, evaluación y ajuste entre dicha dependencia de la SEP y las diferentes escuelas normales, para apoyar la aplicación de los diferentes planes y poder realizar correcciones cuando la experiencia lo haga recomendable.

No obstante, estos procesos de ajuste no parecen ser tan frecuentes y fluidos como se enuncia desde la SEP. Al respecto, un docente de la ENSEM señala:

“Esta es una institución de Estado propiamente, o sea, nosotros cumplimos las voluntades del Estado (...) El Plan de Estudios (...) es un Plan de Estudios desfasado, es un Plan de Estudios cerrado, porque pues propiamente no sólo nos dan el Programa, sino los contenidos, y uno no se puede salir reglamentariamente de los contenidos ni del Programa (...) Todo eso viene porque, al término de los semestres, existe un examen, que le llamamos Examen Departamental, y ese Examen Departamental está sostenido por los contenidos, no se mueve de esos contenidos ya establecidos. Entonces, si nosotros trabajamos otros contenidos, el estudiante está en desventaja con respecto al tipo de reactivos que se están manejando” (E, N, H, 16/02/2015, p.4)⁴⁸.

Esta primera opinión de un formador de formadores da cuenta de una de las miradas más extendidas en la formación de maestros: son ejecutores de decisiones que no contribuyen a construir. Como señala Davini (2010), quizás el correlato del origen histórico de las escuelas normales como parte del “Estado Docente”, se ha marcado el disciplinamiento de los profesores respecto de las normas prescriptivas

⁴⁷ Puede consultarse en el siguiente enlace: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les>

⁴⁸ Para citar las entrevistas, se utilizará la siguiente codificación: E (entrevista), N (Normal) o U (Universidad) H (hombre) o M (mujer), la fecha en la que se realizó la entrevista y la página de la transcripción de donde se toman las palabras textuales del entrevistado.

emanadas desde el aparato estatal, contribuyendo muchas veces a darle a la docencia una imagen de funcionarios de Estado más que una categoría profesional.

Con respecto al segundo de los puntos mencionados, esto es, el hecho de que el Plan de Estudios sea de 1999, es interesante pensar de qué modo podrían adecuarse aquellos contenidos y metodologías propuestas hace diecisiete años a los cambios vertiginosos que la sociedad ha vivido en las últimas décadas, más si tenemos en cuenta que uno de ejes enunciados sobre la misión y visión de la institución es la necesidad permanente de actualización para responder a las cambiantes demandas educativas de las sociedades contemporáneas.

Esto es significado así por algunos de los normalistas entrevistados, que señalan una falta de actualización de los Planes y una escasa adecuación a las necesidades contemporáneas que manifiestan, en los contextos escolares, docentes y alumnos. Uno de los docentes formadores de la Licenciatura con Especialidad en Historia afirma al respecto:

“El Plan de Estudio con el que trabaja la Escuela Normal Superior es un plan de estudio que tiene prácticamente... más de 12 años... Es el Plan de Estudios de 1997 [se refiere al Plan 1999]. Entonces, es un Plan de Estudios desfasado (...) Uno aprecia que los contenidos ya están muy desfasados y uno trata de actualizarlos conforme las nuevas necesidades, conforme a la nueva cultura pero es muy difícil, porque entonces el curso se convierte en algo más complicado (...) Nosotros tratamos de mantener un equilibrio entre la actualización y la formación de acuerdo con lo que dicta la norma (...) Es esa una responsabilidad que nosotros entendemos... Que los docentes deben de estar actualizados, deben de responder a las nuevas demandas, a las situaciones, pero la cultura con la que se trabaja si ya tiene años y creo que ya merece ser reformada” (E, N, H, 16/02/2015, p.3).

La mirada sobre lo desactualizado del Plan coincide con la de otro docente formador de la Normal, que además se desempeña como Director de la Lic. con Especialidad en Historia⁴⁹, que señala:

“Nosotros nos estamos preparando con un Plan de 1999, estamos hablando casi de 16 años de distancia... Lo que en aquel momento, cuando se integró el Plan de Estudios en los cinco campos de formación que se manejan, que son las competencias didácticas, las competencias para atender las necesidades de la sociedad en la que se desenvuelvan y las demás, ha habido cambios en la educación, ha habido cambios en el mismo contexto. Ya no son las mismas circunstancias. Entonces, nosotros preparamos en ese contexto que nos marca un Plan de 1999 para cumplir con esos competencias establecidas en los cinco campos, pero que ahora que ellos [se refiere a los estudiantes de la Normal] egresaron, pues se están enfrentando a una realidad muy diferente a cuando fue creado el Plan de Estudios. Entonces, ellos tienen que hacerse de mayores elementos, de buscar sus propias herramientas, para poder dar respuesta a las situaciones que se les están presentando cuando se incorporan al mundo laboral” (E, N, H, 10/03/2015, p. 7).

Una docente en formación de la Escuela Normal acuerda con esta mirada cuando afirma:

“(...) Creo que nos falta mucho... Deberíamos de ser personas totalmente actualizadas, y no por el hecho de ser un país tercermundista quedarnos con Programas de 1999, sino ya... Si nosotros comparamos un teléfono de 1999 a uno de ahorita, vemos la gran diferencia de tecnología... Entonces, ¿cómo podemos seguir educando, cuando nos educan con un Programa de ese año?” (E, N, M, 15/03/2015, p.6).

Es interesante la metáfora de la alumna y la pregunta que se hace acerca de si es posible para ellos formar a los alumnos del 2016, cuando aprendieron con unos diseños que tienen casi ya veinte años desde su elaboración. Más allá de que podría

⁴⁹ La figura de Director de Carrera no existe formalmente en el organigrama de las Escuelas Normales, en donde sigue nominándose a esta figura como Coordinador. Según explicitó el docente que desempeña esta función en la ENSEM, en un afán “de ir a la vanguardia” es que se implementó en esta escuela, pero las funciones no están del todo claras según manifiesta el maestro.

coincidirse en la necesidad de reformular la currícula de estudio para adecuarla a las actuales condiciones y contextos, también es cierto que en las tres opiniones el peso dado a esa formación inicial del enseñante es tal que pareciera dejar de lado que esa es sólo una de las instancias de formación de un maestro. Como lo señala Davini (2010), sería importante no restringir la mirada, atribuyendo a las instituciones de formación (las escuelas normales en este caso) el papel o espacio de la formación, y a las instituciones de desempeño laboral (las escuelas), el papel de campo de aplicación de los conocimientos aprendidos: en la conformación de la subjetividad de un docente, tienen un peso relevante todos los procesos de aprendizajes informales e implícitos que se dan en diferentes marcos.

Así, la autora propone al menos dos ámbitos principales en la formación de un docente: la “preparación inicial o de grado”, conforme a un plan de estudios, que se da en las instituciones formales (escuelas normales y universidades) y la “socialización profesional”, que se desarrolla en las escuelas, en los puestos de trabajo docente, en los cuales se aprenden las reglas del oficio (Davini, 2010:79-80). Sería interesante pensar, y será materia de análisis en capítulos posteriores también, si se prepara a los estudiantes para poder realizar búsquedas autónomas y personales a lo largo de su vida laboral, o si solamente se crean ciertas disposiciones tendientes a reproducir lo aprendido.

El denominado “Plan de Estudios 1999” se divide en una introducción y cuatro apartados: el primero se titula “La historia en la escuela secundaria”; el segundo, “La formación inicial de los profesores de Educación Secundaria con Especialidad en Historia”; el tercero, “Líneas de formación de la Especialidad en Historia”; y el cuarto, “Asignaturas por semestre”, luego de lo cual se sintetiza en un cuadro el Mapa Curricular a partir del cual se forman los normalistas que eligen esta Especialidad.

La introducción incluye consideraciones generales acerca de los propósitos que la Educación Secundaria, en tanto fase final de la Educación Básica, tiene con relación a los niños y jóvenes mexicanos, los que se sintetizan en tres objetivos: propiciar el desarrollo de habilidades intelectuales básicas necesarias para

aprender permanentemente en forma autónoma y para actuar con iniciativa y eficacia en las situaciones cotidianas; consolidar la adquisición de conocimientos básicos acerca del mundo natural y social y formar actitudes y valores necesarios para la convivencia social y la incorporación responsable en la vida adulta y el mundo productivo (Plan de Estudios Lic. en Educ. Sec. con Esp. en Historia, 1999:2).

Subyace en estos propósitos uno de los discursos educativos más difundidos a partir de comienzos del nuevo siglo, que es el aprendizaje por competencias: aprender a aprender y aprender a ser. Cada uno de los profesores, independientemente de la asignatura que imparta, debe contribuir deliberadamente a que los alumnos alcancen esas metas, tal como se establece en el Plan de Estudios analizado.

Como lo señala Moreno Olivos (2013), la educación por competencias es un tema que resurgió a nivel mundial justamente hacia finales del siglo XX (momento en que se elaboró este documento curricular que aquí se analiza), aunque se trata de un concepto polisémico y difícil de aprehender. No obstante, un rasgo general es que el enfoque por competencias surge como respuesta a la inquietud surgida del desajuste entre los aprendizajes adquiridos en las instituciones de formación y los requerimientos demandados por el mercado laboral: era necesario acercar la formación profesional a las competencias requeridas en el mundo del trabajo. Esto imprime una mirada profesionalizante a la formación, que según cómo se defina puede ir en diferentes direcciones: ¿Cuáles son los saberes que debe tener un profesor de historia? ¿Qué valoración tiene su saber en el ámbito laboral? ¿Cuáles serían las destrezas y habilidades que debe manejar para ser definido como “competente”? Más adelante se analizan algunas de estas cuestiones.

A partir de 1993, comienzan a implementarse nuevos Programas de Estudio para los jóvenes de Secundaria, y en cada uno de ellos se propone una reorientación de las prácticas de enseñanza. En el caso de la enseñanza de la Historia, según se explicita en el Plan analizado, se destacan dos aspectos: la reintegración de la historia como asignatura específica (antes había sido integrada en el área de Ciencias Sociales) y el replanteamiento de su enfoque de enseñanza,

para que sea más interesante y accesible para los alumnos y que éstos puedan adquirir conocimientos básicos y desarrollar curiosidad por el pasado, junto a la capacidad de pensar históricamente acerca de los hechos y situaciones actuales (Plan de Estudios Lic. en Educ. Sec. con Esp. en Historia, 1999:3).

Caben aquí al menos dos reflexiones: la primera se relaciona con los debates en torno a la necesidad de pensar las asignaturas escolares integradas en áreas o como unidades independientes unas de otras. Si tenemos en cuenta que en el campo académico cobra cada vez más fuerza el paradigma de la complejidad y se apuesta a una mirada multirreferencial para el abordaje de los objetos de estudio, siendo cada vez más común que se integren equipos de especialistas en diferentes disciplinas para el abordaje de problemáticas que analizadas desde una sólo mirada no podrían explicarse, es interesante al menos plantear el interrogante de por qué ha costado tanto en el espacio escolar la integración por áreas, y de hecho el documento objeto de análisis marca que se reposiciona a la historia como asignatura específica.

Más allá de la especificidad que puede tener la construcción del conocimiento histórico respecto a otras disciplinas sociales, ya ningún historiador negaría que para explicar -por citar sólo un ejemplo- de qué manera se da un proceso de apropiación social de un espacio a través del tiempo- la mirada de un geógrafo podría ser sumamente enriquecedora. Pero en los espacios escolares, la organización tradicional y enciclopedista parece que se negara a cambiar. En el tercer capítulo se trabajará más profundamente sobre la historia como disciplina escolar y las características a partir de las cuales se configuró hacia el siglo XIX: algunas de aquellas notas distintivas parecen permanecer fuertemente arraigadas pese al paso del tiempo y a las profundas transformaciones contextuales acaecidas.

Un segundo elemento a destacar, es la ausencia de definición más precisa en el Plan acerca de en qué consistiría lo enunciado sobre “desarrollar curiosidad por el pasado” y “capacidad de pensar históricamente”. Con relación a esta última noción, el investigador mexicano Sebastián Plá sostiene que es “la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores, como son el tiempo histórico, la causalidad, la intertextualidad (...)

Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado” (Plá, 2005:16).

Cabe plantear entonces al analizar los contenidos que se imparten, si podría esperarse de ellos que contribuyan a que los egresados logren “pensar históricamente” y, al mismo tiempo, desarrollen estrategias tendientes a la transmisión de esta compleja habilidad.

En el primero de los apartados del documento curricular de 1999 se realiza un diagnóstico acerca de los problemas que, en el Nivel Secundario, suceden con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Se explicita que los resultados que muestran los alumnos al egresar de la Secundaria dan cuenta de que este nivel del sistema no les ha proporcionado a los alumnos elementos que permitan formar un esquema temporal básico sobre los grandes períodos de la historia de la humanidad, del mundo, de México; tampoco parecen haber desarrollado habilidades para seleccionar y usar información referente al pasado para explicar hechos actuales. (Plan de Estudios Lic. en Educ. Sec. con Esp. en Historia, 1999:3).

También se explicita que los alumnos manifiestan concepciones y actitudes desfavorables al conocimiento histórico: relacionan la historia con lo memorístico, con lo aburrido, y con aquellos conocimientos que no tienen ninguna importancia vital o formativa. Concepciones que, diecisiete años después de la fecha de puesta en vigencia del Plan en el cual se realiza ese diagnóstico, parecen seguir permeando las opiniones de algunos adolescentes.

Al respecto, un docente en formación comenta:

“Yo siempre que ingreso a un salón, vamos... soy muy realista. Ingreso y... Lo primero que preguntan es: “Usted, ¿de qué nos va a dar clases?”. De historia. “Ah, de historia...”. Pregunto: ¿A quién, honestamente, le gusta la historia? Tres manos, y es ganancia... Bien, tú, ¿para qué consideras que sirve la historia? “No, es que... no sirve, ya pasó, ya para qué sirve...”. ¿Y tú? “No, pues igual, no sirve”... Y así”. (E, N, H, 25/02/2015, p.6).

Una compañera normalista narra en la misma dirección una anécdota muy clara sobre los sentimientos que la asignatura Historia despierta en los adolescentes:

“Pues es que no les gusta la Historia... Ellos... Desde que llegué les pregunté, en una Guía de Observación, les hacía la pregunta, ‘¿Qué sentimientos te produce la Historia?’ Y un alumno me dibujó un muñequito con una soga... Entonces, casi me moría de risa...” (E, N, M, 25/02/2015, p. 10).

Esto es algo que los docentes en formación reconocen como uno de los principales desafíos a la hora de insertarse como profesores en las escuelas secundarias. Al respecto, una de las entrevistadas afirma:

“Si la asignatura no les gusta a los estudiantes, hay que buscar otra forma de que les guste, y de eso se trata la resolución de los problemas al momento de planificar... ¿Qué temas son los que pueden hacer que el estudiante se emocione o sienta interés por escuchar en todas las clases, sin dormirse, sin cabecear? Y bueno, también depende mucho de los maestros que han tenido a lo largo de la historia de su carrera educativa, porque hay maestros que saben, pero no saben cómo enseñarlo y hay maestros que saben enseñarlo, pero evidentemente no saben nada... Entonces también dependen de eso” (E, N, M, 25/02/2015, p. 10).

Tres cosas interesantes se desprenden del testimonio de esta entrevistada. En primer lugar, que el desafío mayor que ella proyecta para su tarea docente es despertar en el educando el deseo⁵⁰ de aprender, que ella connota con la palabra

⁵⁰ Carlos Skliar, en la conferencia citada en la Introducción del presente escrito, narra una anécdota a propósito de un trabajo de investigación realizado en una institución española de formación de pedagogos acerca de por qué decidían estudiar Pedagogía: *“La mayoría contestaba algo muy bonito, que era la palabra ‘deseo’. Incluían en ese relato pequeño el deseo: ‘Porque deseo enseñar’, ‘Porque deseo contribuir en algo... Deseo. Y el deseo tenía que ver con mi deseo de enseñar. Luego, a los dos años, volvíamos a preguntarles: ‘¿Por qué estás aquí?’ Y era impresionante y decepcionante ver el tipo de relato que hacían a propósito de por qué estaban allí. Algo así como ‘Bueno, porque me estoy profesionalizando’. Incluso la voz se había agravado, todos habían crecido, miraban ya desde otra altura... Y digo: qué impresionante lo que causan dos años de formación que ya aquel deseo de enseñar, tan simple y tan rotundo, el que no tiene laberintos, el que no tiene vueltas, ese deseo de enseñar, se había transformado en una especie de laberinto y encrucijada llena de palabras técnicas y palabras morales. Y, luego de otros dos años, cuando ya se están yendo, otra vez la*

“emoción”. No es una operación intelectual la que refiere, sino que se pregunta cómo hacer que el alumno se emocione de tal manera ante el conocimiento histórico que pueda estar toda la clase prestando atención sin “dormirse ni cabecear”: recuperar para la educación el deseo, la emoción, que algo conmueva al otro y lo impulse a aprender, es algo deseable en el marco de discursos técnicos sobre la educación que parecen valorar más los indicadores y los reactivos “medibles” que este impulso tan genuino y tan humano como la movilización hacia el otro y con el otro a través del deseo en la relación educativa, el deseo de aprender y el deseo de enseñar.

En segundo lugar, es interesante el posicionamiento que esta docente en formación manifiesta acerca de la responsabilidad del maestro en despertar el deseo de aprender en el alumno. En palabras de Meirieu (2000): “Por supuesto, no hay aprendizaje sin deseo. Pero el deseo no es espontáneo. El deseo no viene solo, al deseo hay que hacerlo nacer. Es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender. Es el educador el que debe crear situaciones que favorezcan la emergencia de ese deseo (...) No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber”.

La estudiante normalista reconoce como fundamental el desafío de pensar cómo hacer que los adolescentes a quienes va dirigida su propuesta sientan deseos de aprender el contenido histórico. Y aquí revela un tercer punto a destacar: la idea de que muchas de las imágenes negativas que se tienen sobre la historia se vinculan a la manera en como, a lo largo de nuestra biografía escolar, hemos experimentado la transmisión de esta disciplina en los salones de clases. La alumna identifica maestros de dos tipos: los que saben la disciplina pero no la saben enseñar y los que saben enseñar pero desconocen el contenido. De esas formas

pregunta: ‘¿Por qué estás aquí?’ Y entonces, lo que aparecía al final ya no era ni el deseo de enseñar, ni quizás ese lenguaje artificioso del dispositivo, de la técnica, sino algo muy curioso, no lo creerán: ‘Estoy aquí para evaluar’... Muy curioso. Se desprendía algo así como una rápida transformación que del deseo de educar pasábamos al deseo de evaluar. Como si el educar tuviera hoy su énfasis, su acento, su relevancia en el acto de evaluar. Alguien explicará alguna vez cómo en cuatro años, de nuestra ternura inicial terminamos siendo cómplices de una historia que lo que cada vez más hace es retirar la enseñanza, retirar el deseo de enseñar para poner en el centro de la cuestión cómo aprenden los demás y además con una vigilancia extrema de aquellos que dudamos si aprenden o no aprenden”.

de transmisión que en cada caso se construyan dependerá, en buena medida, la relación del aprendiz con el saber propuesto.

Coincide esta última percepción con lo afirmado en el documento aquí analizado, según el cual esas concepciones desfavorables se vinculan a la manera en que los docentes han transmitido el conocimiento histórico, y a ciertas demandas de Planes y Programas que la Secretaría de Educación Pública puso en marcha en diferentes momentos históricos, en los cuales se destacan las siguientes falencias, algunas vinculadas a la forma de concebir la disciplina histórica y otras relacionadas con el proceso de transmisión de dicho contenido en los espacios escolares: se consideraba al grupo de alumnos como homogéneo; sólo se privilegiaba la historia política y militar de los “grandes hombres” en detrimento de la historia social y económica, la de la vida cotidiana, la del pensamiento, etcétera; se estimulaba el aprendizaje por recepción de conceptos descontextualizados que se exigía memorizar a partir de la exposición del docente; el libro de texto y la secuencia histórica en él propuesta se utilizaba casi como el único recurso y la evaluación tenía, por último, un carácter de medición de información que los alumnos debían retener para poder resolver las actividades.

Así, el nuevo Plan '99 aquí analizado pretende contribuir a superar estos problemas estimulando: formas de trabajo con el conocimiento que favorezcan la comprensión del pasado como proceso en lugar de la memorización de hechos, fechas y personajes; la diversificación de los objetos del conocimiento histórico; el planteamiento de estrategias y actividades que permitan a los alumnos experimentar los procedimientos de elaboración de conocimiento histórico (trabajo con fuentes, búsqueda de información, formulación de explicaciones provisionales y parciales), desafiando a los alumnos intelectualmente y tomando en cuenta intereses y capacidades; la diversificación de las fuentes de información, para que el libro de texto no se convierta en el único recurso áulico; el cambio en la concepción acerca de la evaluación, entendiendo que se trata de un proceso formativo y no de la medición de resultados; por último, la toma de conciencia por parte del maestros de las diferencias y necesidades de apoyo y atención que de manera heterogénea se manifiestan en cada uno de los alumnos.

Todo esto con el objetivo de estimular la curiosidad por el pasado y el desarrollo de la capacidad de “pensar históricamente”, relacionando pasado-presente-futuro, reconociendo la multicausalidad y las consecuencias de los fenómenos, las nociones de cambio y continuidad, asumiéndose ellos mismos como sujetos del devenir histórico (Plan de Estudios Lic. en Educ. Sec. con Esp. en Historia, 1999:3-5).

Lo que puede visualizarse en este documento curricular es, entonces, la intención de pasar de una historia centrada en el paradigma positivista y nacionalista que marcó el ingreso de la historia al espacio escolar a inicios del siglo XX (que se analizará más profundamente en el Capítulo 3) centrada en la memorización y en la cronología, a una historia basada en otro enfoque, que aunque no se explicita, parece basarse en la Escuela de los Annales y su propuesta de una “historia total” y “desde abajo”, multiplicando sus protagonistas y las fuentes a partir de las cuales podría reconstruirse el pasado. Se trata de una historia de procesos más que de hechos, de actores colectivos más que de “grandes hombres”, que complejiza la noción de causa para acercarse a la multicausalidad y la concepción del tiempo histórico, que ya no privilegia la corta duración -el acontecimiento- sino que lo inserta en la mediana y la larga duración, relacionando también la variable tiempo con la de espacio, en una estrecha apuesta a la interdisciplinariedad.

Pese a los cambios que el documento del '99 propone de manera formal, si tenemos en cuenta las experiencias que los alumnos de la ENSEM recuerdan de su paso por la Educación Básica (que es reciente, puesto que son alumnos de entre 19 y 21 años los entrevistados), puede visualizarse que el modelo tradicional y memorístico de enseñanza de la historia continúa vigente. Al respecto, afirma una de las normalistas:

“Estando en Secundaria, que tenía como materia separada Historia, que ya me daba un sólo maestro, recuerdo que estudié en dos Secundarias diferentes, por cuestiones personales... Entonces, en la primera, mi maestra sólo me hacía transcribir y sólo transcribíamos lo que decía el libro y lo dividíamos en ideas principales, ideas secundarias y el glosario. Y todo así, todas las lecturas, todos los temas eran así... Entonces, era aburrido”. (E, M, N, M, 15/03/2015, p.1).

Otra de las docentes en formación aporta refiriéndose a sus recuerdos en la Educación Básica:

“Bueno, la verdad, no tuve buenas experiencias durante mi Educación Básica, ya que los maestros... Pues, incluso tuve años en los que tuve maestros ausentes, y las clases eran impartidas por los orientadores o por algún otro maestro... Y pues... Sólo era copiar, pegar o traspasar bloques a nuestra libreta. Y, pues, la verdad, era algo desgastante”. (E, N, M, 18/03/2015, p.1).

Coincidiendo, una tercera alumna nos narra:

“Bueno, recuerdo de mis profesores que eran unas personas que su método de enseñanza lo basaban solamente en libros resúmenes, láminas, cuadros comparativos, mapas conceptuales... Ése era el método por el cual ellos nos enseñaban, todos así, parecidos... Me reflejaban la historia hacia mi persona de una manera muy aburrida”. (E, N, M, 15/03/2015, p.1)

Para lograr los cambios mencionados en los procesos de enseñanza, es necesario, de acuerdo a lo que se explicita en el segundo apartado del documento curricular que se está analizando, una formación distinta de los Profesores de Educación Secundaria, quienes deben dominar no sólo el conocimiento disciplinar –histórico, en este caso- sino también un conocimiento profundo, según se plantea en el documento, tanto las características del adolescente que será su alumno, como el escenario educativo actual y las competencias didácticas que se requiere desplegar para trabajar con este alumnado (Plan de Estudios Lic. en Educ. Sec. con Esp. en Historia, 1999:5).

En este sentido, el documento plantea un fin interesante de analizar: “Es indispensable recordar que los alumnos de la escuela secundaria provienen de diversos ambientes socioculturales y cuentan con diversos antecedentes y logros escolares: la escuela básica tiene como misión que todos, alumnas y alumnos, independientemente de sus antecedentes sociales y escolares, alcancen las metas educativas” (Plan de Estudios Lic. en Educ. Sec. con Esp. en Historia, 1999:5-6).

Aparece claramente aquí aquel mandato tradicional de la escolarización desde su nacimiento como parte del proceso de construcción y consolidación de los estados nacionales: más allá de la diversidad social, la escuela debe contribuir a que los alumnos alcancen las metas educativas planteadas. Este enunciado podría partir de diferentes supuestos, pero cabe preguntarse si realmente es posible que los alumnos alcancen las metas educativas “independientemente” de sus antecedentes sociales y escolares: ¿es viable, es deseable, qué significa? Es decir: se reconoce el punto inicial de partida, que es la diversidad propia de los diferentes contextos en los que los alumnos y alumnas crecieron, pero se pretende que la escuela, de alguna manera, homogenice esas diferencias para que todos los alumnos alcancen las mismas metas. ¿Todos necesitarán lo mismo? ¿Se puede pensar la educación independientemente del contexto de los alumnos?

Otra cuestión: si las condiciones laborales de los docentes hoy en día implican incorporarse en salones que, en las escuelas oficiales llegan a tener cincuenta estudiantes, a los que se les imparte una hora y media de Historia semanalmente, ¿es pensable que el maestro de historia pueda atender a esa diversidad, pensando estrategias que logren incluir al alumnado para conducirlo al logro de metas complejas como desarrollar la capacidad de pensar históricamente, reconociendo la multicausalidad de los procesos sociales y la relación pasado/presente? Se exige a los alumnos conocer el contexto escolar actual, pero no está claro si las autoridades que diseñan los Planes y Programas de Estudio tienen del todo claro las implicancias de esos contextos para los docentes a la hora de desarrollar sus prácticas.

¿Qué saberes debería tener un docente de la historia egresado de una Escuela Normal para “afrentar estos retos”, como se afirma en el Plan '99? Primero, saber sobre la disciplina, esto es, sobre el conocimiento histórico, tanto en lo que hace a los hechos y procesos, como también a las condiciones en que se produce dicho saber, esto es, los criterios académicos que rigen la producción del conocimiento y el papel del historiador en esa construcción. Sobre este punto, el documento señala: “Estos elementos *permitirán el ejercicio de una docencia más*

*autónoma*⁵¹, pues el profesor dispondrá de criterios que pueda aprovechar con creatividad para guiar a los alumnos hacia la elaboración de ideas y explicaciones propias”. (Plan de Estudios Lic. en Educ. Sec. con Esp. en Historia, 1999:6-7).

En segundo lugar, la comprensión acerca de los procesos que implica el aprendizaje del conocimiento histórico en los adolescentes, es decir, qué factores influyen en que se favorezca u obstaculice el aprendizaje de la historia vinculados a la etapa de la pubertad, por ejemplo, nociones previas e intereses vitales. Sobre este punto, el documento sostiene: “El estudio de estos procesos favorecerá que los futuros maestros sean más sensibles a las *reacciones de los estudiantes*⁵² en clase”. (Plan de Estudios Lic. en Educ. Sec. con Esp. en Historia, 1999:7).

En tercer lugar, se requiere según el Plan analizado desarrollar en los futuros docentes la competencia didáctica para seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y recursos de enseñanza que contribuyan al logro de los propósitos educativos del nivel. Se plantea en este punto que es indispensable superar la enseñanza basada en la exposición oral y el encargo de tareas, apostando a estrategias que aprovechen las preguntas e intereses de los alumnos planteando problemas que los conduzcan a formular explicaciones, argumentar, indagar, y diseñando formas de evaluar acordes a estos propósitos. Se requiere, según el documento, especial atención al uso de nuevas fuentes disponibles en la escuela y el entorno, para no reducir la clase al trabajo con el libro de texto. Sobre este punto, se afirma: “Para lograr estos propósitos (...) es indispensable que *en todas las clases impartidas en la Escuela Normal, se emplee un enfoque similar al que se pretende en la enseñanza en la escuela secundaria*⁵³” (Plan de Estudios Lic. en Educ. Sec. con Esp. en Historia, 1999:8).

Si analizamos estos tres puntos, que el Plan '99 enuncia como las “habilidades, conocimientos y actitudes” (Plan de Estudios Lic. en Educ. Sec. con Esp. en Historia, 1999:6) que los futuros profesores de historia deberían desarrollar para cumplir los objetivos planteados en el diseño, podemos visualizar, en primer lugar, que hay una idea explícita acerca de que, para afrontar los retos planteados,

⁵¹ Las cursivas son más.

⁵² Las cursivas son más.

⁵³ Las cursivas son más.

“se requiere un profesor *dotado de las competencias profesionales*⁵⁴ (...) para comunicarse en diversos momentos con los adolescentes, conocer sus preocupaciones e intereses siempre variados y, en segundo lugar, con base en el conocimiento del escenario educativo, ser capaz de seleccionar contenidos, proponer diversas formas de tratamiento de tal modo que logre despertar el interés y la curiosidad de los adolescentes por el conocimiento histórico” (Plan de Estudios Lic. en Educ. Sec. con Esp. en Historia, 1999:6).

El término “dotar” remite a la idea de asignar o imprimir a la persona una cualidad o característica que la complete o la mejore: puede leerse, entonces, una mirada asociada a lo instrumental en la formación, como si fuera posible “equipar” al futuro docente de una serie de conocimientos disciplinares, didácticos e incluso relacionados con la comprensión de ciertos aspectos psicológicos del desarrollo adolescente que le permitirían afrontar la compleja tarea de desarrollar en los jóvenes el pensamiento histórico.

Sobre estos saberes que el docente debería tener para desarrollar la tarea que se le encomienda, es interesante una idea que expresa Camarena Ocampo (2009) cuando señala: “Lo que sostiene a un sujeto dentro del ejercicio docente y lo que lo convierte en autoridad pedagógica en su trabajo escolar son, por lo menos, dos conocimientos fundamentales: primero, el campo disciplinario –contenido, estructura conceptual- del cual será traductor-constructor en el programa escolar por desarrollar y en el campo de lo didáctico; segundo, el saber sobre la intervención de su ejercicio –enseñanza- en un propósito –finalidad- constituido hacia una otredad –alumnos, estructura cognitiva- dentro de un espacio regulado y ordenado –estrategias, estructura metodológica-” (Camarena, 2009:24). Conocimiento, entonces, del campo disciplinario (la historia, en este caso), y conocimiento acerca de la intervención que implica la enseñanza, que apunta al logro de una finalidad con los alumnos en un espacio que tiene normas y reglas como es, sin duda, el espacio escolar y el trabajo con el conocimiento en el aula.

Sobre el primero de estos saberes, en el documento analizado se enuncia que si el docente en formación domina el campo disciplinar, esto podría contribuir

⁵⁴ Las cursivas son mías.

al ejercicio de una docencia más “autónoma”: como expresa Camarena Ocampo (2009), el docente sería, al mismo tiempo, traductor y constructor de este saber que intenta transmitir. Este posicionamiento sería superador de aquella tradición normalista que definía al maestro como un mero reproductor de saberes producidos en otro ámbito –el académico- del cual no participaba. Será analizado en páginas siguientes si las asignaturas propuestas en el Plan en este sentido podrían favorecer ese conocimiento profundo sobre la disciplina histórica que se enuncia como deseable, porque si sólo se restringe a conocimientos generales y básicos de la disciplina a transmitir, sin problematizar epistemológicamente el objeto de enseñanza, difícilmente pueda generar aquella autonomía enunciada.

Acerca del saber sobre la transmisión, es interesante revisar qué mirada sobre lo didáctico parece enunciarse en el Plan '99: cuando se hace alusión a este punto, se habla fundamentalmente de estrategias y recursos para el desarrollo de las clases, como si lo didáctico pudiera reducirse a un saber instrumental y técnico. En este sentido, es interesante recuperar las palabras de Camarena Ocampo (2009) cuando diferencia la Didáctica con “D” mayúscula de la didáctica con “d” minúscula: ésta última es quizás la que está presente en los diseños curriculares cuando se reduce lo didáctico al aprendizaje de medios instrumentales, dinámicas, técnicas individuales y grupales y uso de tecnologías diversas para presentar el contenido. Sin dudas es importante que un docente en formación reconozca que el trabajo con el conocimiento con sujetos no especializados (como puede ser un alumno de Educación Básica), requiere pensar en estrategias diversas como puertas de entrada al saber.

Pero la Didáctica no se puede reducir a una mirada instrumental: “Es un campo disciplinario que conlleva una epistemología sobre el proceso del ser enseñante y de sus condiciones de intervención institucional, tanto social como individual, para generar acciones de aprendizaje a partir de un planteamiento metodológico. No es una técnica, no es un medio, no es un instrumento: la Didáctica es una epistemología sobre el accionar de la enseñanza para promover aprendizajes” (Camarena Ocampo, 2009:25). Reducir lo didáctico a una serie de “recetas” para la enseñanza es comprenderla con “d” minúscula.

Esta discusión no es menor, porque como reconoce Davini (2010, 102-104), la tradición normalista, centrada en la formación para la práctica en espacios escolares, conduce muchas veces a considerar que esos espacios de práctica son el “campo de aplicación” de fórmulas y técnicas consideradas universales y verdaderas y por tanto, neutrales, objetivas y homogéneas, que si se aplican de manera correcta, conducirían a resultados exitosos, previsibles y controlables.

Como sostiene la autora (Davini, 2010), esto tiene complejas derivaciones, porque enfocar la formación de los docentes hacia una racionalidad técnica conduce a una filosofía ingenua y empirista, en la cual el docente termina convertido en un sujeto que “sabe hacer” y que aplica la acción en un espacio escolar, que se convierte en “laboratorio”.

Si notamos el mandato fundacional de la ENSEM, este sentido aparece claramente cuando se enuncia la función asignada era la “docencia técnico-didáctica para la formación de maestros (...) como así también la investigación científica para contribuir a la profesionalización del personal docente”. También se explicita que la ENSEM incorpora en 1972, la Escuela Secundaria Cuauhtémoc como Escuela Anexa, y en 1981 la Preparatoria N° 1 Anexa “con funciones de laboratorio de experimentación, demostración e investigación pedagógica”. Un saber “técnico-didáctico” a aplicar en “escuelas-laboratorio”.

¿Está vigente ese mandato fundacional o ha sido puesto en cuestión? Lo que surge de algunas entrevistas en este sentido es muy interesante. La cita que sigue, palabras de un formador de la ENSEM, es muy extensa, pero vale la pena ponerla en su totalidad porque es muy interesante la mirada que tiene acerca de esta concepción del docente como constructor o como reproductor de un saber que se produce en otro lugar:

“Desde la reforma de 1997 se suprimió la investigación de las Escuelas Normales... En 1984, el Plan de Estudios que entró en vigor trataba de formar a un docente investigador. Esa figura del docente investigador fue muy criticada a lo largo de su existencia como estructura curricular: la crítica decía que ni éramos docentes ni mucho menos investigadores.

Entonces si acaso, decían los críticos más exacerbados, pues podríamos dedicarnos a la docencia con cierta regularidad, con cierta calidad, entonces que de eso nos ocupáramos, y que permitiéramos que otros hicieran la investigación en educación, que nosotros solamente servíamos más para docentes, para ser docentes.

Pues creo que les hicieron caso, porque en 1997 se suprimió de toda la estructura curricular la investigación educativa... Tan es así que, al término de los estudios, el estudiante tiene como única opción la elaboración de su documento recepcional, un ensayo, que recupera sus experiencias ganadas en la práctica. Pero creo que eso de suprimir la investigación educativa fue un error, porque si bien no incursionábamos enteramente en el campo de la investigación propiamente científica, como dictan los cánones, sí hacemos investigación, investigación que intervenía en la práctica docente, que intervenía en las estrategias docentes, que analizaba los contenidos de enseñanza, que buscaba las mejores oportunidades para dedicarnos a la formación de los adolescentes (...). Con la supresión de la investigación educativa, se ve desmantelada esa función sustantiva a los maestros. Otra función desmantelada fue la extensión académica, junto con la docencia, que de por sí quedaban desmantelada porque solamente tenemos que cumplir con una estructura curricular de planes, programas y contenidos ya definidos. Entonces ahí se suprimió la innovación, la innovación curricular, la innovación en los contenidos, todo eso... Entonces, nos encontramos con un desmantelamiento de la Escuela Normal como institución superior en sus funciones sustantivas.

Creo que un buen docente se daría si le restituyera a la Normal Superior esas tres funciones: un buen docente, a estas alturas, necesita conocer de educación. Pero necesite involucrarse en los debates sociales y culturales, también políticos sobre educación, necesita involucrarse en la temática de educación, pensando en educación, reflexionando sobre la educación, cómo está situada en estos momentos en el campo de la situación política y académica en todos los niveles, como está siendo analizada por los expertos, digamos, por otros expertos, porque aquí se

supone que en las Escuelas Normales estarían los expertos en educación. Entonces, de aquí tendría que emerger una cultura de la educación (...) de aquí tiene que emerger la pedagogía, de aquí tiene que emerger contenidos educativos, los libros... Y, sin embargo, en lugar de ser productores de cultura, nos hemos convertido en usuarios de la cultura pedagógica, de la cultura docente, usuarios de la educación que diseñan otros, usuarios de la formación que diseñan en otras partes” (E, N, H, 16/02/2015, 6-8).

Es muy interesante la mirada de este formador, porque justamente está debatiendo esa idea del docente que “sabe hacer”, que adquiere habilidades instrumentales para transmitir conocimientos a partir de aprender contenidos pensados por supuestos “expertos”: ¿Quiénes serían, invita a pensar el maestro, más expertos en educación que los propios educadores? ¿Cómo podría capitalizarse el saber que proviene de su experiencia cotidiana en diferentes contextos escolares si sólo se concibe a los educadores como “usuarios” de los diseños pensados en otra parte? ¿Qué implicancias tiene sostener que el docente debe limitarse a ese saber instrumental y que la investigación en tanto producción de conocimiento será realizada en otros ámbitos de especialistas de los cuales los enseñantes no son invitados a formar parte?

La actitud investigativa, la pregunta, la sospecha, la problematización, deberían ser aspectos relevantes en la formación de un docente. Porque de lo contrario se los conduce, como plantea Davini (2010), a esas epistemologías instrumentales, empiristas y simplistas, a resolver problemas sólo desde sus supuestos, a no interpretar críticamente las teorías que se les imponen y a internalizar modelos de actuación que se replican reproduciéndose sin cuestionarlos. Como sostiene la pedagoga argentina, el riesgo mayor consiste en que la epistemología no es una abstracción sin sangre, sino que la manera en que conocemos tiene profundas implicancias en la manera en que vivimos: en otras palabras, todo enfoque y toda práctica pedagógica enseñan no sólo por lo que dicen, sino aún mucho más por lo que no dicen, por lo que ocultan o desconocen,

por lo que instauran en la práctica misma como modos de relación con el mundo y con los contemporáneos (Davini, 2010:106).

El entrevistado apunta otro elemento fundamental: si como mencionamos en el apartado anterior, el gran quiebre de la reforma de 1984 fue elevar el nivel de las Escuelas Normales de Medio a Superior, pero en la práctica no se realizan tareas de investigación ni de extensión, ¿en qué sentido podrían considerarse estas instituciones de Nivel Superior? El docente entrevistado adjetiva claramente la situación posterior a la reforma de fines de los '90 como el “desmantelamiento” de las Escuelas Normales.

Cuando se sostiene, en el tercero de los puntos acerca de las competencias docentes, que es importante que en las clases de la Escuela Normal se emplee un enfoque similar al que se pretende en las secundarias, aparece con toda claridad este docente que aprende modelos para reproducirlos.

Ferry (2002, 54-63) reconoce, en la línea de lo que se viene analizando, tres características para la formación docente: la primera, es el hecho de ser una “formación doble”, porque el oficio del enseñante exige una formación académica - científica, literaria o artística según el caso-, y una formación profesional que a veces se reduce a la formación pedagógica, pero la cual se reconoce hoy en día que incluye otros aspectos que se relacionan con la inserción institucional, con tareas de gestión, de orientación, entre otras. No habría que reducir entonces, como se viene sosteniendo, la formación a un saber hacer técnico. Esto parece esbozarse en el Plan, si tenemos en cuenta que se reconoce la necesidad de un saber disciplinario, un saber didáctico y un saber sobre el contexto escolar y sobre las características del alumno adolescente.

La segunda característica, según Ferry (2002), es que se trata de una formación profesional, lo cual como afirma el pedagogo francés sería una perogrullada si se admitiera universalmente que los enseñantes son (como los médicos, los abogados o los contadores) profesionales reconocidos por su competencia y por su pertenencia a una corporación que detenta exclusividad en

su función, pero ocurre que el status profesional de los enseñantes no está establecido claramente, y en muchas ocasiones se discute. Al respecto sostiene un formador de la Escuela Normal:

“La formación de los docentes creo que es un gran compromiso, un gran compromiso por las situaciones que están viviendo en la actualidad. Desafortunadamente, la figura del docente ha sido demeritada. No sé si esto sea solamente en México, no sé cómo lo manejen en otros países, pero en México la figura del maestro ha sido muy devaluada. Se le ha cargado muchas responsabilidades, se lo hace cargo a él en los resultados educativos... Y no nos damos cuenta de que existen responsabilidades de otros niveles y de otros actores” (E, N, H, 10/03/2015, p.2).

Se trata, en tercer término, de una formación de formadores sostiene Ferry (2002) es decir, funciona como un segundo nivel, y la relación profesor-alumno se encuentra en los dos niveles, lo que da lugar a un isomorfismo que conduce a que muchas veces el modelo pedagógico adoptado por los formadores, tiende a imponerse como referencia en los formados, que se ven conducidos a reproducir los procedimientos, actitudes y estilos de comportamiento desarrollados por los formadores de la institución que los formó: “Los efectos de estructuración y de impregnación del dispositivo de formación pueden llegar a ser más fuertes que sus discursos” (Ferry, 2002:61).

Ese isomorfismo no es visto críticamente en el Plan '99, sino todo lo contrario: se considera “deseable” cuando se sostiene, en el tercero de los puntos acerca de las competencias docentes que se citó anteriormente, que es importante que en las clases de la Escuela Normal se emplee un enfoque similar al que se pretende en las secundarias. Pero el riesgo que acarrea el isomorfismo que Ferry (2002) plantea es que podría conducir, en su punto extremo, a lo opuesto a la formación para la autonomía que se enuncia como deseable para los futuros docentes: “La escuela ‘normal’ fue concebida y nombrada así para perpetuar la reproducción. Es (...) un establecimiento que sirve de modelo para que se formen otros del mismo género”.

Ferry (2002) comenta que más allá de los constantes intentos de reforma sobre la formación de los maestros, que pretenden regularmente renovaciones y cambios, se cae casi siempre en “eternos retornos hacia la normalización”, por la misma inercia que suelen tener los sistemas de formación. Y propone en este sentido una alerta y un llamado interesante hacia la construcción de “escuelas a-normales”: “Lo que conllevaría que, desde la creación de centros de formación, sea ante todo instituida una estructura de cooperación dotada de una gran capacidad instituyente, que reconozca el derecho a la diferencia y a la iniciativa, de tal forma que cada centro sea una escuela a-normal” (Ferry, 2002:61-62). Se retomará esta potente premisa en el Capítulo 4.

¿Cómo visualizan los formadores y los docentes en formación de la ENSEM esta temática acerca de cuáles son las habilidades que debe construir/aprender/desarrollar un futuro enseñante de la historia? Los entrevistados manifiestan algunas coincidencias en sus narraciones al respecto. Un docente en formación sostiene:

“En primer lugar, muchos cuestionan o ponen en una polémica un historiador y un maestro de historia. El historiador tiene los cúmulos de conocimiento, sin embargo, carece de la pedagogía. El maestro, tiene la pedagogía y un poco de conocimientos. Entonces: una de las habilidades que debe tener un maestro de historia es no limitarse en cuanto a conocimientos, extraer la mayor cantidad de conocimientos, porque el alumno es muy dado a cuestionarlo (...) Otra de las cuestiones es relacionarlas con su presente: hacer análisis y reflexiones (...) Actualmente se pide, o hasta cierto punto se está exigiendo que se empape de la tecnología... Eh... Algunos documentales, algunas imágenes no estarían mal también para reforzar lo que es la didáctica de la historia. Muchos lo llaman el tradicionalismo, dejar el tradicionalismo, que es dictar, dictar y dictar y copiar resúmenes... Eh... Vamos, un video, pues, es algo muy diferente a estar dictando... Entonces, pues, considero que son una de las nuevas alternativas que debe adquirir un docente de historia. Algo que pone a muchos en duda es cómo desarrollar el pensamiento crítico del alumno... Eh... Vamos... Si no lo desarrollamos

en nosotros mismos, no vamos a poder inferir en el otro... Entonces, es algo fundamental también del maestro: ser crítico". (E, N, H, 25/02/2015, p.4)

Coincidiendo con estas habilidades, otra alumna de la ENSEM sugiere:

"Un buen maestro de Historia pues tiene que ser crítico, analítico-crítico, porque no debe confiar en todo lo que esté escrito en los libros de texto (...) Siento que, a la vez, debe de dudar del conocimiento histórico, pero a la vez también debe de mantenerse firme entonces siento que debe de tener esa capacidad analítica para discernir lo que es real y lo que es un mito (...) También debe de ser innovador, porque debe de buscar las formas de cómo enseñar la historia... Debe de ser, pues... Tener carisma para enseñar la historia, porque siento que el hecho de decir: 'A ver, jóvenes, vamos a ver la Revolución Mexicana', no sé... Siento que debe de ser alegre, mostrar esa alegría de enseñar historia, debe de ser muy carismático, creativo, porque también debe buscar técnicas para quitar a todos esos mitos que dicen que la historia es aburrida". (E, N, M, 15/04/2015, p.4)

Un formador de formadores manifiesta, por su parte:

"Lo fundamental es querer la profesión. Para mí, esa es la base de todo, porque vemos maestros que estamos en el magisterio de manera fortuita, entonces nuestro nivel de desempeño no es el adecuado, porque no nos identificamos con él. Nuestros mismos alumnos, vemos que no se sienten identificados con la carrera de la docencia, que estén aquí solamente porque no les quedó otra opción, porque si no entraban en la Normal ya no estudiaban... Entonces, esa es la principal, que uno se identifique como docente, que uno quiera la profesión...

Las habilidades tienen que ser cognitivas, y tiene que haber cuestiones afectivas también, porque tratamos con personas, porque no podemos ver al alumno solamente como un objeto al que le vamos a dar los contenidos o lo vamos a conducir para que se haga de los aprendizajes, sino que también debemos de considerar la parte humana... Porque en estos años que llevo trabajando, he tenido la oportunidad de convivir con alumnos

que emocionalmente no se encuentran bien y que en tanto ellos no logren tener ese equilibrio emocional, su aprendizaje en cuanto a su formación específica de la docencia pues... no impacta, porque están más preocupados en las cuestiones emocionales". (E, N, H, 10/03/2015, p.4).

Otra alumna señala:

"En primera, tienen que dominar perfectamente los temas, porque para poder transmitir algo, tienes que dominarlo. Entonces, creo que una persona que va a enseñar historia tiene que dominar el tema. En segunda, buscar una forma de que a todos les llame la atención y de motivación en el alumno. Y la otra cosa es que no haga o no sea una persona que ve como tal... Como lo hemos visto con muchos maestros de historia que van y dan las fechas y dan todo su tema y ya... Copien, o hagan un resumen o léanlo... y ya, sino hacer que el alumno... es complicado, porque es hacer que el alumno logre su propio aprendizaje, que logre investigar y descubrir por sí solo datos interesantes de la historia. Creo que... Bueno, yo he tratado de relacionarlo con temas de la actualidad, que tengan mucha relación para que de alguna manera les llame la atención, porque muchos comentarios son que para qué la estudiamos si ya pasó, para qué estudiar lo que ya pasó si ya no lo vamos a poder cambiar... Entonces les he dicho a mis estudiantes que no es estudiar el pasado no, si no es ver que ocurrió en el pasado para comprender por qué estamos viviendo lo que estamos viviendo". (E, N, M, 15/03/2015, p.4-5).

Puntualicemos algunas cuestiones. En los fragmentos citados de la oralidad de los entrevistados podemos ver que los saberes que ellos afirman debería tener un docente de la historia se vinculan con los elementos que mencionábamos en el análisis realizado en los párrafos anteriores: se reconoce, por un lado, que no se puede enseñar un contenido que no se domina, y por ende el saber disciplinar - histórico e historiográfico, en este caso concreto- sería uno de los núcleos que debería atender la formación.

Como una segunda cuestión, se sostiene que se requieren unas herramientas para la transmisión de dicho saber, y allí aparecen desde estrategias

didácticas hasta recursos muy concretos -como las películas, por ejemplo-, pudiendo inferir que lo didáctico se visualiza fundamentalmente como el aprendizaje de herramientas para la transmisión, esto es, con “d” minúscula, más que con el sentido de una epistemología sobre la enseñanza.

En tercer lugar, aparece un saber relacionado con aspectos emocionales de aquel a quien va dirigida nuestra propuesta de enseñanza, porque se considera que el docente debería atender también las demandas del alumno en tal sentido si es que quiere que éste focalice su energía en el aprendizaje de los contenidos propuestos: nadie en estado de “desequilibrio emocional” podría aprender, según la palabra de uno de los formadores.

Y en cuarto lugar, recuperando algunas de las citas, aparece esta idea de poder desarrollar en el docente el pensamiento crítico que lo ayude a ser un formador que pueda contribuir a desarrollar en sus alumnos el pensamiento histórico, para que comprendan la relación entre el pasado -que parecería una temporalidad poco útil en tanto no podemos influir directamente sobre ella- y el presente, que sería el tiempo sobre el que sí tenemos posibilidad de operar en tanto actores sociales y ciudadanos.

Como puede inferirse, entonces, no habría una única “receta” para ser un buen docente de la historia, y las habilidades reconocidas son heterogéneas y aluden a diferentes planos del sujeto en formación: lo cognitivo es fundamental, pero también lo emocional aparece fuertemente mencionado en los testimonios de los normalistas. Se trataría entonces de la necesidad de plantear una formación integral, pero será cuestión posterior de análisis en estas páginas diagnosticar hasta qué punto la propuesta formativa contempla esta complejidad de saberes/sentires puestos en juego a la hora de formarse como docentes de la historia.

En el tercer apartado del Plan '99 se explicitan las líneas de formación que estarán incluidas en el diseño curricular, y que se relacionan con: la formación disciplinaria (incluye cursos dedicados a la historia universal, la de México y al estudio de las características de producción del conocimiento histórico); la formación didáctica (dedicada a desarrollar competencias didácticas, tales como analizar enfoques didácticos, estrategias y recursos para la enseñanza, planeación

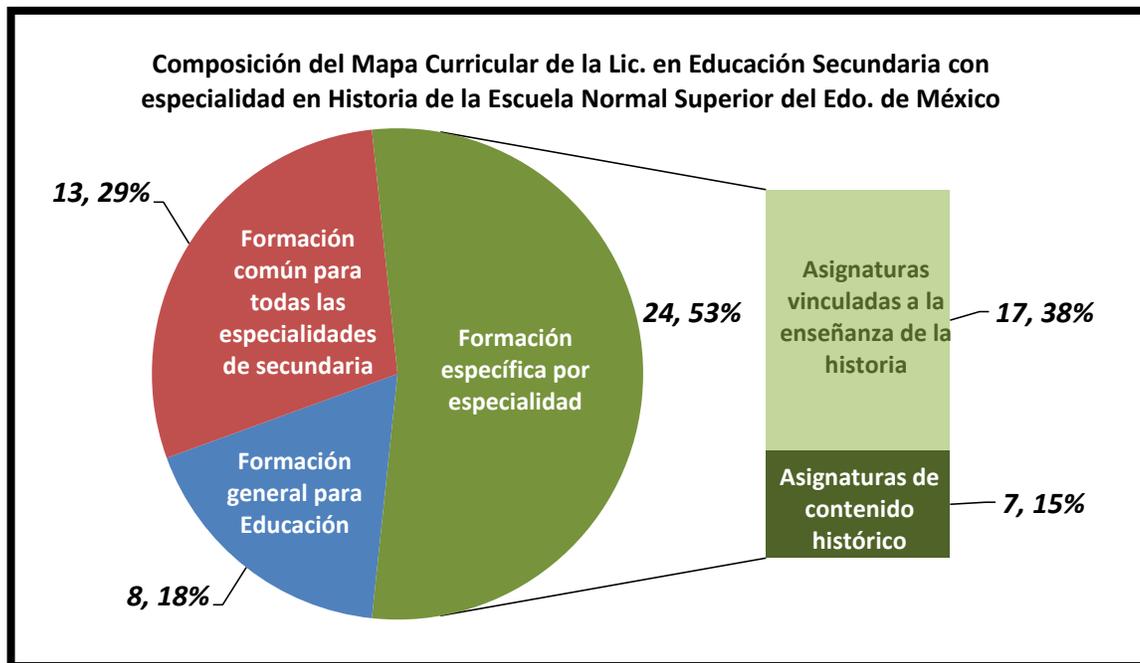
y evaluación de la enseñanza) y el acercamiento a la práctica educativa (donde se incluyen las experiencias de observación y práctica docente, tendientes a que se conozcan escenarios educativos concretos, organización del tiempo y el espacio escolar e interacciones con diferentes sujetos que están presentes en dichos escenarios).

A continuación se explicita el Mapa Curricular, compuesto por un total de cuarenta y cinco (45) Asignaturas a cursar a lo largo de cuatro (4) años organizados en ocho (8) semestres. Los campos de formación a partir de los cuales se organiza el Mapa Curricular son tres:

-Formación General para Educación Básica: compuesto por ocho (8) Asignaturas que cursa cualquier alumno de una Escuela Normal, independientemente del nivel educativo para el cual se forme y de la especialidad que elija.

-Formación Común para todas las Especialidades de Secundaria: compuesto por quince (15) Asignaturas que cursa cualquier alumno que se forme para ser Licenciado en Educación Secundaria, con independencia de la especialidad que escoja para su carrera.

-Formación Específica por Especialidad: compuesto por veintidós (22) Asignaturas que cursan aquellos Licenciados en Educación Secundaria que hayan escogido la Especialidad en Historia.



[Elaboración propia. Basado en: Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, SEP, 1999]

A su vez, dentro de estas Asignaturas, hay tres Áreas de Actividad: las actividades principalmente escolarizadas (Asignaturas que se dictan en la Escuela Normal y los alumnos toman); actividades de acercamiento a la práctica escolar (se realizan en las instituciones oficiales que reciben a los alumnos en el marco de sus procesos de residencia y práctica, y se trata fundamentalmente de aquellas Asignaturas vinculadas a la observación y diagnóstico de los procesos y contextos escolares); y, por último, la Práctica Intensiva en condiciones reales de trabajo (momento en el cual de la observación diagnóstica se pasa a la intervención del practicante frente al grupo para impartir las clases asignadas). (Plan de Estudios Lic. en Educ. Sec. con Esp. en Historia, 1999:14).

Con respecto a este Mapa Curricular, algunas cuestiones a puntualizar. En primer lugar, la percepción que manifiestan en líneas generales los formadores y los docentes en formación es que se trataría de un sistema más bien profesionalizante, que privilegia los aspectos pedagógico-didácticos en detrimento

de los saberes específicos del campo disciplinar histórico. Al respecto, afirma uno de los alumnos normalistas:

“Bueno, pues, la Normal nos prepara para planear, para evaluar, para manejar al grupo, conocer a los adolescentes... Sin embargo, siento unas debilidades, digamos... En esto del conocimiento histórico, un poco más hacer el conocimiento histórico un poco más analítico... Se ve la historia un poquito como la historia que enseñamos en la Secundaria, así como al estilo del libro de texto, y siento que en cuanto al conocimiento histórico pues existen ciertas debilidades...”. (E, N, H, 21/04/2015, p.7).

Coincide otra de sus compañeras entrevistadas cuando sostiene:

“Bueno, aquí la Normal nos preparan más en la Pedagogía de cómo voy enseñar la Historia, qué debo hacer, qué estrategias utilizar, que métodos, todo eso... Y pues las debilidades... Creo que aquí lo que hay es de que a lo mejor no tenemos en sí un curso en el cual se enfoquen lo que es nuestra Especialidad, como que dejan un poquito de lado esa parte”. (E, M, 15/03/2015, p.4).

Una tercera narración completa las anteriores:

“Bueno, aquí vemos muchos aspectos tanto cognitivos como pues... Sí, de la enseñanza de la historia y creo que algo que aún no sé si ya tenga el estudiante universitario es toda la pedagogía y la didáctica para enseñarles a los estudiantes. Aquí nos enseñan hasta como borrar el pizarrón, hasta cómo hacer que el estudiante formule sus propias preguntas o buscar las situaciones problemáticas del tema para poder escribirlo a eso en tu planeación y en tu planeación poder trascender (...) Bueno, es que de la Normal, tú sales como maestro, entonces el peso - pienso que de todas las Escuelas Normales- es que salgas formándote con un perfil de egreso como Docente... Y ya hay algunas otras carreras que te permiten salir preferentemente como Antropólogo, Historiador, Sociólogo... Entonces, el carácter fuerte sería prepararte como Docente”. (E, N, M, 25/02/2015, p.8-9).

Se destaca en las opiniones, entonces, el peso de lo pedagógico y didáctico sobre lo propiamente disciplinar en la formación de los licenciados normalistas: los

normalistas se formarían para ser docentes, y en esa mirada profesionalizante, un docente se prepara para la enseñanza, privilegiando en esa noción la idea de lo pedagógico-didáctico por sobre lo disciplinar.

Sobre este punto, interesa destacar la opinión del Director de la Licenciatura con Orientación en Historia cuando señala:

“Hay personas que dicen que nosotros los normalistas sabemos cómo enseñar pero no tenemos qué enseñar... Difiero, porque conozco a bastantes docentes, bastantes normalistas, que se han preocupado por formarse y han logrado destacar. Entonces, básicamente, la constante es preparar al docente para que sepa qué va a enseñar, eso es lo que de un Plan a otros se ha mantenido: preparar a un docente para la enseñanza de la asignatura, y para la formación también de los alumnos en cuestión de valores” (E, N, H, 10/03/15, p.3)

Otro formador de normalistas manifiesta con relación a las fortalezas y debilidades de los egresados:

“Como fortaleza, creo que es el dominio de la práctica docente. Está formado para el ejercicio docente, para la relación entre su formación teórica con la práctica, eso... La visita a las escuelas secundarias se da desde el Primer Semestre, entonces, esa es una ventaja: el conocimiento de la realidad educativa, el estar frente a los grupos, el estar en contacto con los maestros (...) esa es una fortaleza, la vinculación. Lo que podría verse como desventaja en términos de su formación es el dominio de los contenidos (...) hace falta la formación disciplinaria, darle un poco más de poder a la formación disciplinar, porque todavía se sigue pensando en que el estudiante debe de conocer al estudiante, son algunas asignaturas de esas... O el conocimiento del contexto. Bien sabemos que el conocimientos del contexto lo da la inserción del sujeto de su propia vida social, es un información que le puede venir de diferentes modos o lados (...) Pero creo que el dominio de contenidos, el dominio de contenido disciplinario es fundamental: si lo vinculamos con el dominio de la práctica, ese es el equilibrio ideal (...) Creo que podemos aprovechar esos espacios curriculares [se refiere a los vinculados a asignaturas sobre conocimiento de adolescentes o del contexto escolar] para el dominio de

los contenidos propiamente disciplinarios que es algo con lo que, digamos, su formación es débil... Si nosotros atendemos a lo que decíamos, del biólogo universitario y del historiador, entonces si pusiéramos un poquito de atención más a la formación disciplinaria sería suficiente... Creo que esas son las dos áreas en ambos aspectos: fortalezas, su vinculación con la práctica; debilidad el contenido disciplinario” (E, N, H, 16/02/2015, p. 11-12)

Esto daría cuenta, entonces, por un lado, de que como reconoce uno de los testimonios citados, más allá de las sucesivas reformas, algo se mantiene como mandato fundacional: las Escuelas Normales forman docentes.

Otra cuestión es saber qué matiz le dan a esos trayectos formativos, y aparecen aquí indicios de que se trataría de una formación docente de carácter instrumental, ligada a un “saber hacer” (“nos enseñan hasta cómo borrar el pizarrón” dice gráficamente una docente en formación), al manejo de materiales y rutinas, con débil formación teórica o disciplinaria, predominando una visión utilitarista de la formación: un mínimo de saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de enfoques, paradigmas o intereses. Como lo expresa Davini (2010) esto es muy común en la tradición normalista.

Un segundo punto a destacar es la concepción sobre lo didáctico, que no se concibe como un complejo saber acerca de la enseñanza, que implica posicionamientos epistemológicos, teóricos y éticos, sino que se lo reduce a un “saber-hacer”, a algo instrumental: herramientas –casi podría pensarse en recetas- a aplicar para lograr una transmisión “exitosa”. Sería rico pensar aquí, más que en términos de “éxito” o “fracaso”, si podría aspirarse a una “transmisión lograda” en términos de Jacques Hassoun (1996:17), esto es “la que ofrece –al sujeto- un espacio de libertad y le permite abandonar el pasado para mejor reencontrarlo”. Se retomará esta noción para profundizarla en el Capítulo 4.

Un tercer punto a tener en cuenta: analizando el Mapa Curricular en lo que hace al campo del conocimiento histórico propiamente dicho, se visualiza que, pese a que se apueste enunciativamente a una renovación en los enfoques historiográficos, la forma de nominar las Asignaturas continúa ligada a paradigmas

y periodizaciones tradicionales: separar la historia en “universal” y “local” (mexicana, en este caso) y las “edades” o etapas en “antigua”, “moderna” o “contemporánea”.

Esto no permite una complejización de nociones tales como el tiempo histórico, o el ingreso de otras formas de periodizar y de organizar los contenidos, como podría ser, por ejemplo, la historia retrospectiva. ¿Qué historias asume el término “universal”? ¿Ingresan la historia asiática y africana, por ejemplo, en esa enunciación? ¿O se refiere a la historia occidental y cristiana? ¿Podemos seguir periodizando la historia en “edades”, o conviene problematizar esas construcciones para proponer otros enfoques más renovados? ¿A partir de qué hitos comienza una edad o termina otra?

Tres elementos más a destacar acerca de cómo se resuelve operativamente este diseño curricular, que interesa aquí mencionar y se retomarán en los siguientes capítulos: el primero, referente al uso del tiempo, es que los estudiantes cursan en jornadas extendidas de lunes a viernes, comenzando las clases a las 7,30 y terminándolas regularmente a las 15 hs. entre el Primero y el Sexto Semestre; en el Séptimo y Octavo, prácticamente la totalidad del tiempo se destina a permanecer en las instituciones de residencia, donde cada uno realiza las prácticas asignadas. Es decir, la modalidad es escolarizada y rígida.

El segundo, sobre el uso del espacio: todos los estudiantes del mismo semestre cursan junto a sus compañeros todas las asignaturas del día en un mismo salón de clases. El salón cambia cuando cambia el semestre.

El tercero, el Director de la Licenciatura en Educación con Especialidad en Historia señala que uno de los problemas graves de la carrera es la falta de formación específica en los docentes que imparten las asignaturas a los normalistas en formación:

“Otro de los problemas que enfrentamos nosotros en los dos grupos [se refiere a los de Primer y Cuarto Semestre de la Lic. en Educ. con Esp. en Historia] es que, de los dieciocho docentes que tenemos en total para la Licenciatura en Historia, estamos hablando de que con preparación o con Perfil afín a ella son como unos siete... de dieciocho. Los demás son docentes que, pues, se han tenido que ir integrando ante la necesidad de

esa falta de personal especializado, y se busca quién, de acuerdo a su preparación, pudiera acercarse un poquito a los requerimientos para impartir la cátedra en la Licenciatura de Historia, pero ese es nuestro gran problema. Y no es solamente exclusivo de Historia: lo mismo nos sucede en Español, lo mismo nos sucede en Biología. Donde se da, y es indiscutible una mayor planta de docentes con la especialidad, que la dominan, es en la Especialidad de Matemáticas. Pero de ahí en fuera, los otros Programas tenemos cierto problema, porque no contamos con personal con un Perfil apropiado. (E, H, 10/03/2015, p. 10-11)

Una docente de la Especialidad en Historia de la ENSEM coincide al señalar:

“Realmente, lo que menos tenemos aquí es historiadores: inclusive entre las personas que imparten las asignaturas, no hay gente con especialidad en Historia... O sea, realmente puedo decirle que la plantilla está cubierta con personas que estudiaron a lo mejor Pedagogía o alguna cosa afín, pero realmente especialistas en Historia como tal no los hay. Entonces, creo que también esa es una debilidad de la Escuela, porque en sí pues... Bueno, si de por sí la historia es difícil y si no hay muchos historiadores, no es fácil tampoco transmitirla” (E, N, M, 9/03/2015, p.8).

Una interesante reflexión sobre estos últimos testimonios es la que realiza Etelvina Sandoval Flores (2009:86) cuando se pregunta quiénes y cómo forman a los formadores de normalistas en México, reconociendo que la característica más común es que estos profesionales se forman en la práctica misma, porque se parte del supuesto de que, para enseñar, basta con conocer lo que se enseña, a lo que se suma la diversa procedencia y la yuxtaposición en un mismo espacio de sujetos con historias personales y biografías escolares muy diversas.

Dentro de la planta docente de las Escuelas Normales existen maestros “normalistas” (esto es, que siendo egresados de las Escuelas Normales realizan su carrera laboral también en estas instituciones), “universitarios” (cuya formación se dio en licenciaturas dictadas en la universidad, pero que llegan ya graduados a laborar en la Escuela Normal) y los “híbridos” (docentes que, formados en las Escuelas Normales, hacen trayectos de grado y posgrado en la Universidad o

viceversa -es menos común a la inversa-, por lo que el espacio de adscripción institucional no es tan simple de definir).

Así, en cada Escuela Normal los formadores de formadores tienen matices y características particulares y diferentes, y por lo que narra el último testimonio citado, en la ENSEM, para la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, un problema sería que estos docentes no tienen una formación o un perfil “adecuado” según los requerimientos específicos de esta carrera.

Otro de los formadores de la ENSEM hace una reflexión interesante al respecto de cómo se va dando esta “formación en la práctica” a la que hacía alusión la mirada de Sandoval Flores (2009), que vale la pena recuperar aquí:

“La Escuela Normal Superior ofrece Licenciaturas (...) Y a veces el hecho de que la Normal Superior convoque tres años Español, y después deje de convocar Español y convoque Biología, y luego deje de convocar Biología y convoque Inglés... Eso interrumpe, digamos, la experiencia docente, porque apenas vamos incursionando en la formación especializada del maestro de Español, transformando la cultura del docente formador para atender propiamente la Licenciatura en Español, cuando se interrumpe Español... Y ahora, hay que formar a docentes en Ciencias, en Biología y de nueva cuenta volvemos a comenzar... Apenas vamos agarrando de educadores de Ciencias en Biología cuando dicen: ‘Ya no, ahora viene Historia’... Y entonces así estamos, en esa dinámica... La única Licenciatura que se ha mantenido desde hace tiempo es Educación Matemática y son los que han ganado mayor prestigio, mayor presencia sus académicos, porque no ha tenido esa movilidad, ha tenido más continuidad” (E, N, H, 16/02/2015, p.6)

Es interesante el planteo de este formador, porque deja ver algunos aspectos relevantes acerca de los formadores de normalistas. Pareciera que las convocatorias van variando según diferentes factores, entre los cuales sin duda la demanda del sistema educativo y las decisiones de las autoridades en materia educativa son un elemento fundamental. Pero no se renueva la planta docente a

medida que se modifican las convocatorias, sino que son los mismos docentes quienes tienen que dictar disciplinas muy diferentes según los requerimientos de la institución. El docente reconoce que los formadores no tienen tiempo de asimilar lo propio de una de las materias, cuando ya las autoridades deciden cambiar la convocatoria y entonces es un permanente “volver a empezar” para los formadores de normalistas. Si se forman a partir de la experiencia, pero las experiencias no alcanzan a sedimentar porque la dinámica dicta constantes renovaciones, es complejo pensar que puedan los formadores alcanzar algún grado de especialización que los convierta, como plantea el Director de la Licenciatura con Especialidad en Historia, en sujetos con un “perfil idóneo” para la labor que les toca desempeñar.

En los dos últimos testimonios citados se reconoce que los docentes y la Licenciatura que más prestigio ha alcanzado es el la de Matemáticas, porque la convocatoria es constante a través del tiempo, alcanzando la planta de formadores un alto grado de especialización producto de la cantidad de años y de experiencias acumuladas en esa área. La demanda de docentes de Matemática y Español para la Educación Básica siempre será mayor que la de Historia, por ejemplo, porque la carga horaria que aquellas materias tienen en la educación Primaria y Secundaria es muy superior a la de otras disciplinas. Subyace aquí una idea importante acerca de cómo aprenden los futuros enseñantes, sea cual sea el nivel en que desarrollen su práctica, y que vale casi para cualquier aprendizaje formal a lo largo de la vida: aprender implica tiempo de sedimentar, de romper, de reconstruir, de des-estabilizar para re-estabilizar, de acomodación, de reordenamiento, que no suceden de un momento a otro, sino que son procesuales.

1.2.2. El currículo universitario: el caso de la UAEMex

A diferencia del documento curricular anteriormente analizado, que se imparte por disposición de la SEP a todas las Escuelas Normales de la República Mexicana, el Plan con el que se rige la Licenciatura en Historia en la Facultad de

Humanidades de la UAEMex sólo es vigente en esta casa de estudios, porque la autonomía universitaria implica que cada Facultad y cada Universidad dicte Planes y Programas que se construyen de manera colegiada y se aprueban en las esferas de gobierno universitario.

El currículo vigente con el cual se forma a los Licenciados en Historia en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México tuvo una última actualización muy recientemente, hacia mediados de 2015. No obstante, aquí se hace alusión al documento curricular 2004, porque la totalidad de los egresados entrevistados para esta investigación se formaron con dicho marco curricular, y los formadores entrevistados también hacen referencia en sus reflexiones a aquel anterior diseño. De hecho, el plan actual estaba apenas terminando de estructurarse cuando la mayor parte de las entrevistas para el presente trabajo se realizaron.

El curriculum de la Licenciatura en Historia 2004 fue estructurado hace doce años a partir de cuatro apartados, titulados respectivamente: “Características Generales”; “Objetivos de la Carrera”; “Perfil de Egreso” y “Estructura del Plan de Estudios”.

En el primero se describe muy brevemente que este Proyecto Curricular 2004 otorga a quien lo completa el título de Licenciado/a en Historia, impartándose en la Facultad de Humanidades de la UAEMex, con un total de 402 créditos, perteneciendo al área de conocimiento “Educación y Humanidades”, y previendo un calendario escolar anual, con dos períodos regulares y uno intensivo. Enuncia como modalidad educativa la escolarizada con administración flexible de la enseñanza (Plan de la Licenciatura en Historia, UAEMex, 2004:1).

En este sentido, los alumnos deben cursar una serie de materias de manera obligatoria, pero también optar en diferentes momentos por asignaturas que se relacionen a sus aptitudes, deseos e intereses, e incluso pueden administrar sus tiempos de modo tal que la carrera tendrá diferente duración según cómo el alumno resuelva organizarla: la trayectoria académica “mínima” es de ocho semestres; la que se define como “ideal” es de diez semestres y la “máxima” es de doce

semestres. Esto es muy diferente al currículo que forma a los normalistas, caracterizado, como se comentó, por la escolarización y la rigidez.

La flexibilidad del currículum, que se introdujo según la narración de una docente de la Facultad como una mejora en busca de quitarle rigidez y de dar respuesta a los intereses del alumnado, es percibida, no obstante, por algunos formadores, como un obstáculo en el siguiente sentido:

“Lo que yo critico del nuevo Plan de Estudios [hace referencia al 2004, porque el 2015 aún no estaba vigente] sería que es para chicos que están disciplinados... Ahora, los otros chicos, vienen, leen la tira de materias, de tin, marín, de don, pingüé... ¡Ésta! ‘Oye, pero sí no has cursado Historia Mesoamericana ¿cómo vas estudiar Historia del siglo XVIII?’ ‘No, no, no: yo estudio ahorita Historia II porque acumulo mis créditos, y el próximo Historia I’”. (E, U, M, 4/09/2014, p.14-15).

Dos ideas interesantes que pueden inferirse de lo que expresa esta docente. La primera, es que no todos los alumnos estarían “preparados” para ejercer la autonomía: los “disciplinados” elegirían mejor que los que no lo son, porque estos últimos parecería que construyen trayectos que no serían los deseables desde el punto de vista de la formadora. Paradójicamente, la autodisciplina aparece como fundamental si lo que se pretende es que los alumnos se muevan con mayor libertad. Cabe preguntarse cuáles serían, entonces, las condiciones que un alumno debería demostrar para que dejarlo optar no aparezca como algo criticable o descabellado.

La segunda idea, sobre la que se volverá en el Capítulo 3: se infiere a partir del testimonio que las condiciones propias de la organización tradicional del tiempo histórico en tanto objeto de conocimiento se contradice con la posibilidad de seleccionar en qué orden desean tomarse las asignaturas. Un alumno que no ha sido formado en historia medieval, según este criterio, no tendría elementos suficientes para comprender la Revolución Industrial Inglesa o el nacimiento de las democracias contemporáneas, por citar un ejemplo. Se juegan aquí elementos vinculados a lo que el investigador francés François Hartog (2007) denomina

“regímenes de historicidad”⁵⁵, que se analizarán con mayor profundidad en el capítulo dedicado exclusivamente a la historia como disciplina escolar, y fundamentalmente a la organización tradicional del tiempo histórico de manera lineal y desde el pasado hacia el presente. Esta estructuración obtura la posibilidad de pensar en otras maneras de narrar la historia, como podría ser, por ejemplo, la retrospectiva.

En el segundo apartado se explicita que la Licenciatura en Historia tiene la finalidad de “formar profesionales analíticos, críticos y creativos a través de un proceso formativo que se ligue profundamente al ámbito profesional y permita una real vinculación teórico-práctica” (Plan de la Licenciatura en Historia, UAEMex, 2004:2). Subyace aquí nuevamente la idea de una formación que vincule el trayecto de educación superior con las demandas de los contextos laborales en los cuales se inserte el egresado.

Así mismo, se explicita que hay un conjunto de problemáticas cuya solución sería el máximo reto para la profesión del historiador, entre las que se destacan tres: “contribuir, a partir de la investigación innovadora, a la comprensión del contexto histórico de la humanidad que nos toca vivir y el origen del mismo”; en segundo lugar, “mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia de la humanidad, la nación y la región entre los integrantes más jóvenes de la humanidad actual, pero ya conscientes y responsables del futuro de la historia real”; como tercer y último desafío, “difundir, no sólo entre los jóvenes sino entre el público adulto, los avances logrados por la disciplina histórica, así como ejercer otras funciones cuya responsabilidad profesional le corresponde” (Plan de la Licenciatura en Historia, UAEMex, 2004:2).

Algunas cuestiones a destacar en este apartado: la definición de qué se entiende por “humanidad”, esto es, qué “nosotros” estaría interpelado en ese calificativo es algo importante para determinar de quiénes vale la pena narrar la historia y qué otros colectivos, por el contrario, no ingresan en esas genealogías, determinando a su vez de qué manera –siempre arbitraria- se fijaría el “origen” de

⁵⁵ Diremos por el momento que la noción de regímenes de historicidad se refiere a las cambiantes formas en que las sociedades estructuran la relación pasado/presente/futuro.

esa “humanidad”, y desde qué perspectiva histórica se sostiene la existencia de tal momento originario.

Un segundo elemento: sería importante explicitar de qué manera podría el egresado mejorar los procesos al interior de instituciones educativas, y por qué se enuncian estos procesos como de enseñanza-aprendizaje, cuando desde hace ya al menos dos décadas el discurso pedagógico crítico señala que puede haber aprendizajes sin que nadie enseñe y enseñanzas que no generen aprendizaje alguno, es decir, son dos procesos interrelacionados, obviamente, pero independientes en cierto punto.

Según se desarrolla en el tercer apartado, el egresado de la Licenciatura en Historia poseerá, como capacidad central, “hacer avanzar el conocimiento analítico de la realidad socio-histórica a través de su actividad investigativa” (Plan de la Licenciatura en Historia, UAEMex, 2004:2), que no solo prevé como lugar de ejercicio los centros de investigación y los institutos de enseñanza superior, sino en cualquier espacio donde se inserte el egresado. Este sería el aspecto más relevante del Perfil de Egreso: formar investigadores.

Como “características colaterales” (Plan de la Licenciatura en Historia, UAEMex, 2004:2), se espera que sea capaz de investigar e insertarse en el paradigma del aprendizaje con el manejo de recursos técnicos y didácticos innovadores, así como debe ser capaz de retroalimentar sus propios procedimientos: “esta capacidad le permite no sólo apropiarse permanentemente de nuevos conocimientos, sino también el ser capaz de transmitir en su actividad como docente esta misma capacidad” (Plan de la Licenciatura en Historia, UAEMex, 2004:2).

Un dato no menor a destacar: el documento curricular se propone formar investigadores, y sólo “colateralmente” docentes, a los que se define como innovadores en materia de recursos técnicos y didácticos y capaces de la transmisión de esas habilidades. Primero: nuevamente la didáctica reducida a un conjunto de técnicas y recursos innovadores. Segundo: resulta que la formación que se plantea como “colateral”, esto es, algo que se encuentra a un lado respecto de

lo principal, o que se deriva de otra cosa que sería lo fundamental, es en realidad a lo que ocho de cada diez egresados terminan dedicándose, es decir, la docencia de la historia. Al respecto, una formadora de formadores con amplia trayectoria en la Facultad señala:

“Ya se han hecho estudios y el mayor porcentaje sigue la docencia porque saben que, al terminar, no van a tener trabajo en un museo, no van a tener un trabajo en un periódico, no van a tener trabajo en televisión... Y sí van a tener trabajo en una escuela. No está garantizado, pero es la mayor parte. Hemos tenido experiencias muy fuertes en donde los jóvenes denostaron la docencia... Hubo alguno que llegó a decir ‘¿Y para qué te vas a meter a docencia? Vas a ser un pobretón, porque los profesores son todos unos pobretones. En cambio, te pones en Medios Históricos y Culturales, en esta cuestión de los museos o de las guías, y ganas un buen dinero y un buen trabajo’... Y entonces... pues ni modo, le tocó terminar como pobretón, pero sin charolito para que le den sus monedas, o sea: no tiene las herramientas y lo que hace es acercarse sus compañeros que hicieron Docencia a decirles ‘Oye, cómo se hace un Plan de Clase, porque me están diciendo que haga un Plan de Clase... ¿qué hago? Cuando me dicen que las competencias... no sé nada y ya me dijeron que tengo que hacer un Programa por Competencias, ¿qué hago?’” (E, U, M, 1/09/2014, p.19)

Entonces: el perfil principal planteado por el curriculum es el de formar investigadores, pero lo cierto es que, según lo que comenta esta docente en otra charla, ocho de cada diez estudiantes terminan insertos en instituciones educativas. Sería importante analizar en este punto cuán preparados están estos egresados para enfrentar el desafío de la enseñanza de la historia en espacios escolares, porque según narra la docente, terminarían formándose en la práctica, en esos espacios de “socialización profesional” a las que se aludía antes siguiendo a Davini (2010), ante la inmediatez de tener que ingresar en espacios escolares por cuestiones laborales en los que les demandan habilidades que parecen no haber desarrollado en su formación de grado.

Una nota destacable respecto de este punto surge de una de las entrevistas con una docente que lleva en la Facultad más de treinta años, y que en su relato realiza una interesante historización de este proceso que conduce al Plan 2004, mostrando cómo van cambiando las ideas acerca de los perfiles deseables y cómo, en el inicio, la universidad tenía el mandato de formar docentes y por tanto el vínculo con las Escuelas Normales era estrecho, cosa que va cambiando cuando se comienza a considerar que la universidad debe formar investigadores, para luego volver a retomarse cuando se visualiza que la salida laboral más común es dictar clases. Vale la pena citarla en extenso para luego destacar algunas ideas en el análisis:

“La Licenciatura en Historia inicia en el año de 1965, y no se llamaba Facultad de Humanidades, se llamaba Escuela Superior de Pedagogía. Entonces, en el nombre, te está diciendo que va a formar docentes, Escuela Superior de Pedagogía... Y, pues, ¿quién ingresaba? No ingresan bachilleres, muy pocos bachilleres ingresaban... Sobre todo eran normalistas, que eligen la Universidad en vez de la Normal Superior... El título que te da esta Escuela, es Maestra en Historia, Maestro en Filosofía y Letras, Maestro en Geografía, que hoy no es un equivalente a una maestría, hoy es equivalente a la Licenciatura... Pero el título que te daba, era la Escuela Superior de Pedagogía: entonces, la mayor parte eran normalistas (...)

(...) Cambia la nomenclatura y se convierte en Instituto de Humanidades, de ser Escuela Superior de Pedagogía, ahora Instituto de Humanidades: ya está más cercano al ámbito universitario y un poco de lado de la Escuela Normal... Se hace un Plan de Estudios y en ese Plan de Estudios se lleva Docencia de Historia o Didáctica de la Historia. Cuando tiene su primer Maestría la actual Facultad, entonces cambia de Instituto a Facultad, y es Facultad de Humanidades (...)

(...) Inicia entonces y viene precisamente el problema fuerte. ¿Qué es lo que se cuestiona mucho? Qué cosa es lo que vamos a formar. En 1975... 1976... viene un cuestionamiento hacia lo que se está formando, al Perfil del Egresado... ¿Qué queremos formar: investigadores o

docentes? Porque esto no es la Normal Superior... Ahí empieza el cuestionamiento. Y ahí es cuando viene esa crisis de no aceptar gente que venga de la Normal. Ah, pues, ¿queremos investigadores? Entonces, a darle muy fuerte, muy fuerte, en el área metodológica. El primer intento muy bueno, muy bueno, está entre el '75 y el '77, de un Plan de Estudios que se va apenas vislumbrando como Plan de Estudios, que no tiene todos los elementos porque no los tenía ni siquiera la universidad en general, sino hasta el '85... '84, con Gasca Pliego, que es cuando se hace la legislación y los parámetros que deben de regir a un Plan de Estudios. Entonces aquí los intentos son muy buenos (...) Le dan el giro hacia la parte de la investigación y se queda un Taller, un sólo Taller de Docencia de la Historia... El Taller era de cuatro horas, y era Taller, lo que quiere decir que no dotaban a la gente de las herramientas metodológicas para poder compartir el conocimiento... ¿Por qué? Porque la idea no era que salieran al campo a dar clases, sino que se fueran a la investigación.

Pero ocurre que en 1984, cuando se va a hacer el Primer Plan de Estudios con base en la legislación (...) se hace un diagnóstico y en el diagnóstico se hace un seguimiento de egresados y al ver el resultado, es que el 84% u 85% de la población se dedicaba a la docencia. Y no se dedicaban a la docencia en el Nivel Básico: se dedicaban a la docencia en el Nivel Superior. Egresados de planes de estudio anteriores estaban dando clase en la misma Facultad sin tener las herramientas, solamente reproduciendo modelos que habían vivido: 'Me acuerdo que el maestro 'fulanito' le daba resultado sacar al alumno de clases, lo saco también'; 'Me acuerdo que el maestro 'sultanito' le daba resultado repetir los libros de memoria, hago que mis alumnos los repitan también'. Entonces, esa reiteración de modelos educativos vividos sin tener en el plan básico de la metodología, la conceptualización de cada uno de los elementos de la docencia, pues... estaba haciendo por sentido común la docencia, no era una cuestión formada en la técnica ni consciente de lo que estaba haciendo, si no era por sentido común. Punto. Reiteración de modelos educativos vividos.

Entonces, se hace un nuevo Plan de Estudios y se coloca un área completa con base en la tecnología educativa, un área completa que se llamaba “Docencia y divulgación”: resultó excelente ese Plan de Estudios... ¡excelente! Excelente porque los egresados de ese Plan de Estudios alimentaron a las Escuelas Preparatorias de la Universidad: a los planteles de la Preparatoria N° 3 (...), la Preparatoria N° 2 también, la N°4 también... y los resultados eran evidentes en las Licenciaturas de Ciencias Sociales, porque tu veías llegar en Ciencias Políticas... Siempre hice examen diagnóstico, y una parte del examen diagnóstico era preguntarles de qué Preparatoria venían, quien les había dado Historia en los distintos semestres... Y los mejores estudiantes, los mejores estudiantes, habían tenido como docentes a egresados de ese plan de estudios... O sea, fue muy bueno ese Plan de Estudios.

Pero viene en el '90 una reforma, y quitan algunas de las unidades de aprendizaje, dejan otras... Sigue habiendo una buena respuesta... En el año 2004 se reestructura el Plan, no solamente vamos a formar docentes, o sea... No tiene por qué haber un área de docencia: tiene que haber líneas terminales, y que los chavos elijan a partir del Quinto Semestre qué quieren ser (...). (E, U, M, 1/09/2014, p. 15-19)

Algunas ideas muy interesantes a destacar de este testimonio. Primero, ese surgir de la Licenciatura en el marco del Instituto Superior de Pedagogía, o sea: un claro mandato fundacional que tenía que ver con la formación de maestros de la Historia, lo cual acerca en aquel momento la Normal con la Universidad, siendo normalistas los que se acercaban a realizar sus estudios en el Instituto. Posteriormente, la separación que implicaba el hecho de posicionarse los universitarios en el campo de la formación de investigadores. Y el cuestionamiento a este punto al señalar que los egresados terminaban dedicándose a la docencia universitaria “reiterando modelos educativos vividos”: hay una mirada crítica de la docente respecto a este isomorfismo que según Ferry (2002), como se expresó en páginas anteriores, es propio de la formación de formadores, y que incluso en el Plan de la Normal Superior se enuncia como deseable. La docente universitaria señala como nociva esa reproducción por la cual estos egresados, a los que sólo

se les daba un único taller de cuatro horas acerca de la didáctica de la historia, terminaban imitando a los maestros y reproduciendo estrategias sin posibilidad de construir propuestas superadoras, por la sencilla –y complejísima- razón de no haber sido preparados para la transmisión: “repetición de modelos educativos vividos” señala la formadora.

En el documento elaborado en 2004, ese reingreso de la docencia como una de las líneas terminales, que según la docente sigue siendo mayoritaria, porque los estudiantes tienen claro que las escuelas son los lugares donde probablemente encuentren empleo una vez finalizado el trayecto de formación inicial, parece responder más a la realidad laboral que a una reflexión profunda acerca de la doble tarea de docencia e investigación que podría implicar la formación docente.

Esta tensión entre investigación y docencia está presente entonces en ambos espacios: el normalista y el universitario. En el caso de los normalistas, según narraron los formadores de la ENSEM y se citó anteriormente, en los '80 se había estructurado un Plan que preveía que las normales fueran espacios donde se formen docentes-investigadores que capitalicen sus experiencias áulicas para la producción de conocimiento, pero luego se considera que las normales eran espacios de formación de docentes y que la investigación debía dejarse en manos de los académicos universitarios. En la universidad, lo inverso: se considera que debe formar investigadores y que sólo “colateralmente” debe atenderse la formación de docentes, aunque la inserción en espacios de enseñanza sea la salida laboral más común de los egresados.

¿Es necesario disociar ambas cuestiones, o podría volver a pensarse un docente-investigador? ¿A qué lógica responde esta separación? Davini (2010) aporta una idea interesante al respecto, cuando define la noción de “tradiciones en la formación docente” que se citó en las primeras páginas de este capítulo: configuraciones de pensamiento y acción que perviven más allá de la época que les dio origen porque están encarnadas en los sujetos.

La autora reconoce fundamentalmente dos tradiciones: la “tradición normalizadora-disciplinadora” (Davini, 2010:21), y la “tradición académica” (Davini,

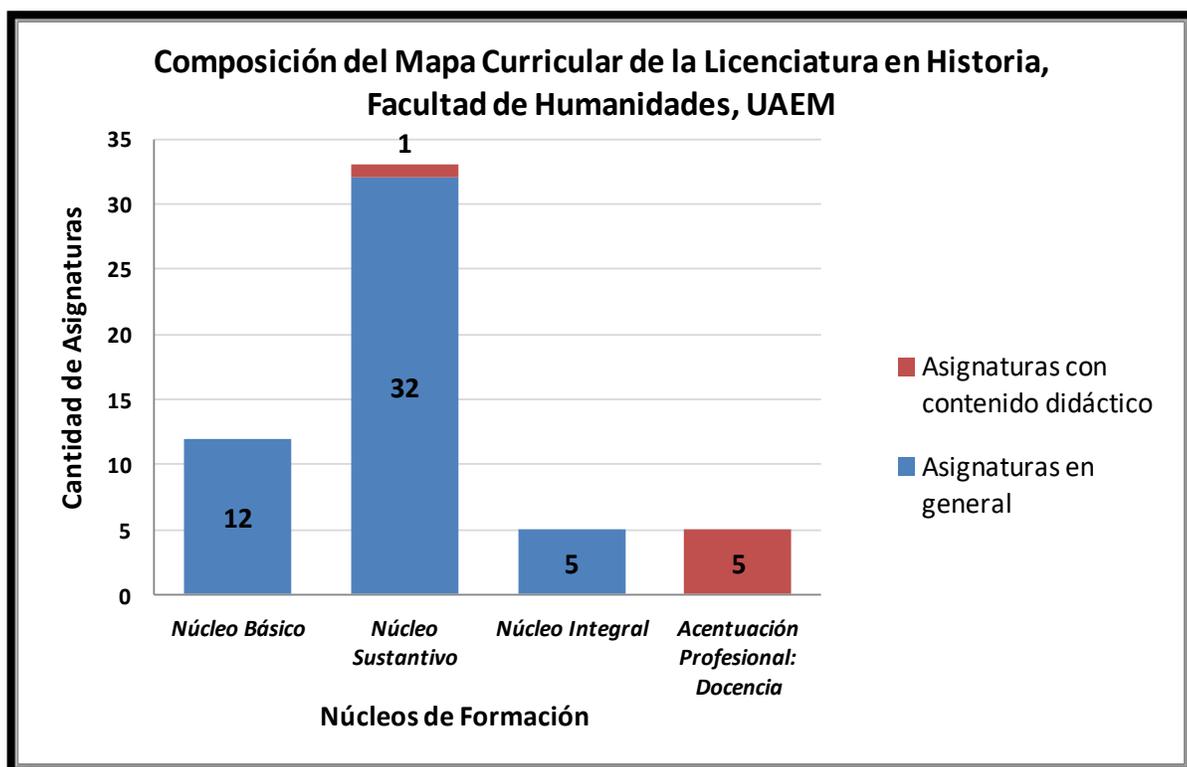
2010:28). La primera está asociada a las escuelas normales, cuyo mandato fundacional era una formación docente de carácter instrumental, ligada a un saber hacer, al manejo de materiales y rutinas escolares, con una débil formación teórica y disciplinaria: predomina entonces una visión utilitarista de la formación, donde se prioriza un mínimo saber básico y muchas técnicas de aula, sin cuestionar epistemologías ni paradigmas del campo disciplinar.

La segunda tradición se asocia a la universidad, espacio en el cual se ha sostenido históricamente que lo que importa es que el docente conozca sólidamente la materia que enseña, y por ende la formación pedagógica es débil, porque se considera innecesaria, en tanto serían saberes que se adquirirían en la práctica, en la experiencia en las escuelas, siendo considerados casi de “sentido común”.

Más allá de las idas y vueltas, los avances y retrocesos en los Planes de Estudio, es evidente que la noción de “tradición en la formación” es interesante: permean estas ideas los diferentes diseños curriculares, haciéndose cuerpo en los sujetos, independientemente de las innovaciones o discursos propuestos en diferentes momentos.

En el cuarto y último apartado, se explicita la estructura del Plan de Estudios, que se organiza a partir de un Núcleo Básico, que incluye siete materias obligatorias y una grupo de treinta y cinco asignaturas optativas, de las cuales el estudiante puede no tomar ninguna o tomar como máximo cinco; un Núcleo Sustantivo, que incluye treinta y tres materias obligatorias; un Núcleo Integral, que incluye cinco materias obligatorias, una estancia profesional –vinculada a la Línea de Acentuación elegida, y un grupo de 34 materias optativas, de las cuales el estudiante puede no cursar ninguna, o elegir un máximo de cinco unidades de aprendizaje; por último, se abren cinco líneas de acentuación, en las cuales se ofrecen cinco materias que el estudiante debe cursar en su totalidad según el área elegida. Las áreas se denominan: “Docencia”; “Biblioteca y Archivos”; “Procesos Editoriales”; “Servicios Histórico-Culturales y Asesorías” y “Medios de Comunicación Masiva” (Plan de la Licenciatura en Historia, UAEMex, 2004:3-12).

Así, el total del Plan de Estudios se compone de cuarenta y cinco unidades obligatorias, a las que se suma la Práctica Profesional) y diez unidades optativas, esto es, un total de cincuenta y cinco unidades de aprendizaje y la Práctica Profesional. Se representa en la siguiente gráfica:



Elaboración propia.

[Basado en el Plan de la Licenciatura en Historia, UAEMex, 2004]

Las diferentes unidades de aprendizaje están integradas a su vez en cuatro áreas curriculares, que se denominan de la siguiente manera: “Básica y complementaria”; “Teoría y Metodología”, “Historia e Historiografía” y “Acentuación Profesional”.

Puntualmente, en la Línea de Acentuación de Docencia, las unidades de aprendizaje que deben cursarse son: Historia de la Educación Elemental en México; Teoría y Método de Enseñanza-Aprendizaje; Habilidades de Docencia; Educación No Convencional y Diseño Curricular. Todas estas asignaturas forman parte del área curricular “Acentuación Profesional”.

De este modo vemos una situación inversa a la planteada para el caso de la Escuela Normal: de un total de cincuenta y cinco materias, sólo cinco se relacionan directamente con la formación para la docencia de la historia, mientras las otras cincuenta hacen referencia en su mayoría al campo disciplinar, esto es, la historia.

Al respecto de esta distribución de las asignaturas disciplinares y pedagógicas, un formador de la UAEMex señala:

“Yo creo que debe haber un equilibrio... no lo pondría en términos porcentuales, 50-50, pero para mí es fundamental... Ahora recuerdo las palabras de mi docente, el Dr. L. A. G. R⁵⁶, del que ya hablé hace un momento, que él decía... más o menos lo siguiente, nos los ponía en términos burdos: ‘Prefiero un mono que sepa el 95% de su materia y de lo que me está hablando y 5% más o menos tenga la capacidad de compartirlo, que a la inversa’. O sea: que sea un buen comunicador, pero lo que me está diciendo no tiene sustento... ¡No, eso sí es demagogia pura! (...)

Viéndolo en mi perspectiva, creo yo que sí tenemos que ser conscientes de que tenemos que formarnos continuamente, y de manera permanente, para estar actualizados en cuanto a los saberes, en el estado de la cuestión de la especialidad de nuestro periodo de estudio... Pero también en el aspecto fundamental de la manera en cómo se comparten esos saberes... Y compartirlos no es únicamente decir: ‘Ah, miren, he elegido esto, trata de tal cosa, yo se los sintetizo’... No, al contrario: a partir de esos saberes, promover reflexiones, formular preguntas y a partir de ahí involucrar a los estudiantes...” (E, U, H, 21/12/2015, p.10-11).

El docente entrevistado hace alusión aquí a una de las tradiciones más difundidas entre los formadores universitarios, a la que se hizo alusión en el primero de los apartados de este capítulo: la formación docente no se considera muchas veces importante, porque se parte del supuesto de que la idoneidad en un determinado campo disciplinar incluye de alguna manera las habilidades que se requieren para la transmisión de esos contenidos a otros sujetos. Esto se refleja con

⁵⁶ Sólo se colocan las iniciales del formador recordado para preservar su privacidad.

claridad en las palabras que el entrevistado recuerda de su maestro, cuando aquel plantea que prefiere “un mono que sepa el 95% de su materia y un 5% tenga capacidad de compartirlo, que a la inversa”. El estatus entre los “saberes disciplinares” y los “saberes pedagógicos” aparece como profundamente desigual.

Es interesante analizar también en este punto que estas unidades de aprendizaje hacen alusión fundamentalmente a teorías, métodos, diseños y habilidades, pareciendo situar nuevamente la discusión en el campo de la didáctica con “d” minúscula.

Algunas cuestiones a destacar sobre la forma de nominar las unidades de aprendizaje son, en primer lugar, la clara distinción que aparece recurrentemente entre “historia” e “historiografía”: mientras que la primera haría referencia al conjunto de hechos y procesos acontecidos, la segunda aludiría a las técnicas y metodologías a partir de las cuales el historiador, como científico social, reconstruye tales procesos. Habría así espacio en la formación universitaria para reflexionar acerca del conocimiento histórico en tanto construcción social, y no como un “pasado verdadero” que podría reconstruirse “objetivamente”. El historiador realiza operaciones sobre el pasado para narrarlo, y esa característica eliminaría cualquier posibilidad de pensar en el “acceso objetivo” a aquellos que ya no existe como tal.

Como segundo punto, la periodización⁵⁷ de las asignaturas del núcleo sustantivo, todas ellas obligatorias, responde a la clásica distinción entre “edades históricas” -“Primeras Culturas”; “Alta y Baja Edad Media”; “Edad Moderna”-, desde el pasado hacia el presente, y claramente centrada en occidente: Grecia y Roma antiguas, la Europa Revolucionaria, América Latina, México. Recién entre las optativas aparece alguna vinculada a la historia de Asia y África o a culturas como la Náhuatl o la Otomí.

En tercer lugar, se incluyen entre las materias obligatorias algunas que podrían dar cuenta de cierto matiz o pinceladas hacia lo interdisciplinario: “Geografía para historiadores”; “Estadística para historiadores”, “Economía para historiadores”

⁵⁷ Este punto se profundizará en el Capítulo 3

o “Antropología para historiadores”, “Ética para historiadores”, por citar algunos ejemplos. Si bien no son muchas en cantidad, podrían promover en el sujeto en formación el reconocimiento de algo que, como se afirmó antes, parece ya una idea indiscutible en el campo académico, esto es: cómo determinadas temáticas ya no pueden ser analizadas a partir de concebir las disciplinas como parcelas autónomas y cerradas en sí mismas, sino que lo sustancial es el diálogo entre diferentes campos de conocimiento a la hora de analizar problemáticas que pueden mirarse desde diferentes puntos de vista.

1.3. El marco normativo como mediación de la experiencia de sí: algunas precisiones para concluir

La presente investigación intenta reconstruir experiencias de subjetivación de estudiantes normalistas y universitarios para analizar de qué manera devinieron maestros de historia. Esas experiencias no se dan en el vacío, sino en contextos y a partir de prescripciones que dan marcos de referencia al proceso de formación, y que son los que se analizaron en el presente capítulo.

Los sujetos requerimos de mediaciones para formarnos. Esas mediaciones van imprimiendo en el sujeto determinadas formas de verse a sí mismo y de hablar sobre sí a partir de esa autoimagen, y en este sentido decimos que los dispositivos de formación son entendidas como campos de experiencias de subjetivación. Los documentos curriculares no son imposiciones, no son marcas que se imprimen independientemente de la voluntad de los sujetos, y las instituciones de formación no son lugares de fabricación en serie de docentes de la historia, sino que son espacios que ofrecen determinadas posibilidades que serán apropiadas de manera más o menos alienante o instituyente según el caso, desde unas historias que son siempre personales.

No existirían, en este sentido, como analizaremos en el siguiente capítulo, subjetividades en tanto esencias impuestas e inmutables, sino experiencias de subjetivación entendidas como construcciones a partir de múltiples posiciones que el sujeto ocupa a lo largo de la vida, de su relación consigo mismo y con los otros.

Comienzan a dibujarse sin dudas algunas tendencias en la formación, que serán retomadas en el Capítulo 4 del presente trabajo, pero que interesa aquí esbozar brevemente. El espacio normalista, significado por los entrevistados y por los documentos curriculares como formador de docentes, parece estar marcado por un rasgo que Sandoval Flores (2009) reconoce como una característica propia de estas instituciones: un fuerte verticalismo. Verticalismo que se percibe en las prácticas discursivas y no discursivas de los sujetos, que connotan la Escuela Normal como una “institución de Estado”, muy relacionado al mandato fundacional que enunciábamos antes tuvieron desde su surgimiento, imprimiendo en los docentes una compleja disyuntiva entre reconocerse como profesionales de la educación y asumirse, por momento, funcionarios del Estado.

La rigidez que muestran los documentos curriculares y la forma en la que son significados por los formadores y estudiantes normalistas dan cuenta de cierta tendencia instructiva hacia el moldeamiento y de una impronta heteroformativa.

Por su parte, en el espacio universitario parece centrado en la formación de investigadores, aunque dadas las actuales circunstancias del mundo laboral la mayor parte de sus egresados se emplea como docente en Nivel Medio Superior fundamentalmente, pero también en la Educación Básica. La línea de acentuación profesional en docencia es una de las más elegidas dada esta circunstancia.

Más flexible que el espacio normalista y con una autonomía relativamente mayor, el dispositivo universitario podría dar lugar a una tendencia más crítica y autoformativa, porque el sujeto debe resolver en determinados momentos qué caminos tomar de acuerdo a sus inquietudes, deseos y necesidades.

Estas tendencias se analizarán en el Capítulo 4, y se reconoce que más allá de ellas, los sujetos van reapropiándose de singulares maneras y viviendo experiencias de subjetivación complejas y no generalizables. Esto se analizará en el próximo capítulo: cómo los sujetos devienen maestros de historia a partir de sus biografías escolares, sus resignificaciones, sus deseos, las imágenes de los docentes que quieren ser, o que no quisieran llegar a ser. En definitiva, se analizará

cómo esos medios ofrecidos por las instituciones en este primer capítulo entran en diálogo -a veces tensos, a veces distendidos- con las historias de vida de los sujetos entrevistados.

Queda mucho camino por recorrer, sin duda. Pero van dibujándose poco a poco los primeros hilos de esta compleja urdiembre que implica re-construir dispositivos siguiendo la huella de Foucault.

Capítulo 2

Ver-se, decir-se, narrar-se

La docencia en primera persona

“Nadie es docente, ni aprende a serlo, en abstracto. Ser docente es siempre una historia personal. No sólo porque es el reflejo de un recorrido singular, sino porque se hace siempre en relaciones concretas, con estudiantes singulares (...) Y siempre, en un movimiento, en una dirección u otra, a partir de lo que se ha ido viviendo”.

José Contreras Domingo

Tal como se ha enunciado desde las palabras introductorias, el objetivo principal del presente trabajo es reconstruir las experiencias de subjetivación que tienen lugar al interior de los dispositivos de referencia analizados, para comprender de qué manera los sujetos devienen maestros de historia.

Las vivencias que los entrevistados reconstruyen en su oralidad son la materia prima que alimentó este análisis, porque como se afirmó anteriormente, la experiencia tiene un componente narrativo: contamos a los otros -y nos contamos al mismo tiempo- historias mediante lenguajes que no sólo tenemos, como explicita Larrosa (2006:30) sino que constituyen todo lo que somos: lo que decimos -y la manera de decirlo- determina nuestra forma y sustancia, y nos pone en relaciones particulares con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. A la luz de las narraciones de docentes normalistas y universitarios, se reconstruyen en este capítulo algunos trazos de estas experiencias de subjetivación para aproximarnos, a partir de ellos, a las maneras en las que estos sujetos devienen docentes de historia.

Como se planteó en el capítulo anterior a propósito de los trayectos de formación, estas experiencias de subjetivación a partir de las cuales los sujetos devienen maestros de historia se dan en el marco de sistemas de formación - entendidos aquí como dispositivos- que ponen en relación dos intencionalidades

(Yurén Camarena, 2000): la de una institución educativa que responde a ciertas demandas sociales, por un lado y las de una persona que requiere y/o desea adquirir ciertas habilidades o competencias propias de un campo específico.

La intencionalidad de las instituciones educativas es lo que se intentó reconstruir en el Capítulo 1, a partir de lo expresado en los documentos curriculares normalista y universitario que se tomaron como dispositivos de referencia. Este segundo capítulo se centra en analizar las intencionalidades de quienes llegan a estas instituciones en busca de adquirir estos saberes, habilidades y competencias, que requieren como parte de un proceso y que viven allí -según aquí se sostiene- experiencias de subjetivación a partir de las cuales devienen docentes de la historia.

Ese encuentro intencionalidades puede ser más o menos conflictivo según el caso, y nunca está cerrado desde el inicio, ni adopta una sola forma: ser docente es siempre una historia personal. Y más allá del aspecto normalizados que los procesos educativos tienen, hay algo del orden de la “alquimia” en cada encuentro, complejos procesos que operan a la hora de ir construyendo determinadas identificaciones en un amplio espectro que va desde la idea de moldeo/fabricación de un sujeto que sería ideado por otro, hasta la concepción de formación de una persona como “obra de sí misma”.

Historias familiares, biografías escolares, deseos, temores, expectativas laborales, pasiones, imágenes, identificaciones propias o atribuidas: esa es la materia de la que están hechas las narraciones que aquí se recuperan, para tratar de acercarnos a las complejas maneras en las que se deviene docente de la historia.

2.1. Experiencia de subjetivación y construcción de la identidad como devenir

Acercarnos a la formación de un docente comprendiéndola como el devenir de una experiencia de subjetivación implica, como se plantea desde las páginas introductorias, apartarnos de cualquier mirada esencialista acerca de la identidad para aproximarnos a la comprensión del ser como proceso, como errancia y como desplazamiento. Por ende, en estas páginas, hablar de “identidad”, “identificación”

o “procesos de subjetivación” no debe remitir a posicionamientos⁵⁸ objetivistas, que piensan al ser como algo dado, definido de una vez y para siempre, algo casi genético, ni tampoco desde un posicionamiento subjetivista, como una construcción puramente individual y efímera, producto de la elección de la persona, sino considerando que el devenir implica comprender al sujeto como una construcción social, permanentemente redefinida, esto es, con un carácter siempre variable y - al mismo tiempo- con momentos y elementos de estabilización más o menos duradera según el caso, que se articula al interior de dispositivos a partir de los cuales el sujeto construye experiencias de sí mediadas por formas de verse, decirse, narrarse, juzgarse y actuar particulares, como se explicitó en las páginas introductorias.

Implicaría entonces tomar distancia tanto de las concepciones objetivistas – y, por tanto, reificadas, sustancialistas, esencialistas y originarias de la identidad- como también de aquellas que la sitúan en el campo de la pura subjetividad, para adoptar una perspectiva relacional y situacional, que define la identidad en tanto construcción social realizada al interior de marcos sociales –dispositivos según se plantea aquí- que orientan las posiciones, elecciones y representaciones de los sujetos: “La identidad es una construcción social, permanentemente redefinida en el marco de una relación dialógica con el Otro” (Candau, 2008:9).

Dice Cuche (2004,109) respecto a este posicionamiento: “La identidad es una construcción que se elabora en una relación que opone un grupo a los otros con los que entra en contacto”. En este sentido, se considera relacional, porque se reconstruye constantemente a partir de los intercambios sociales, de manera

⁵⁸ Dos concepciones han marcado fuertemente la mirada que los científicos sociales han construido para abordar la problemática noción de identidad, que sintetiza como claridad Cuche (2004): objetivista y subjetivista. La primera concibe a la identidad como algo dado, una especie de esencia que no podría modificarse y que definiría de una vez y para siempre al individuo, marcándolo de manera prácticamente indeleble, estable y definitiva. La subjetivista plantea a la identidad como un sentimiento de pertenencia o una identificación con una colectividad más o menos imaginaria, nunca definida de una vez y para siempre. Lo que cuenta en la mirada subjetivista es la representación que los individuos hacen de la realidad social y sus divisiones, rescatando el carácter variable de la identidad, y tendiendo incluso a acentuar su aspecto efímero, puesto que cada uno sería libre de realizar sus propias identificaciones.

dinámica: “La identidad es siempre una relación con el otro. Dicho de otro modo, identidad y alteridad tienen una parte en común y están en una relación dialéctica. La identificación se produce junto con la diferenciación” (Cuche, 2004:110).

De allí que para Cuche (2004), la identidad pueda entenderse como una herramienta que permite pensar la articulación de lo psicológico y lo social en el individuo, porque es la resultante de las diversas interacciones entre el individuo y el entorno social, cercano o lejano, permitiéndole al individuo ubicarse en el sistema social y ser ubicado socialmente. Es al mismo tiempo inclusión (con “los mismos”) y exclusión (con “los diferentes”).

Coincidiendo con estos enfoques desde los que ha sido pensada la identidad, Dubar (2002) distingue también dos posturas: la primera, que se puede llamar “esencialista”, implica que, sea cual fuere la acepción del término identidad, reposa sobre la creencia en “esencias” o realidades esenciales, en sustancias a la vez inmutables y originales, es decir, la “mismidad” concebida como realidad en sí. La otra postura podría denominarse “nominalista” o “existencialista”, y sostiene que la identidad no es lo que permanece necesariamente idéntico, sino el resultado de una identificación contingente, por lo cual no habría esencias sino existencias contingentes, esto es, modos de identificación variables en el curso de la historia colectiva y de la vida personal, afiliación a diversas categorías que dependen del contexto.

Esta segunda mirada es también relacional, porque la identidad se considera desde y por el otro, en estrecha relación con la alteridad: “Es el resultado de una doble operación lingüística: diferenciación y generalización. La primera es la que tiende a definir la diferencia, la que incide en la singularidad de algo o de alguien en relación con los otros. La identidad es la diferencia. La segunda es la que busca definir el nexo común a una serie de elementos diferentes de otros: la identidad es la pertenencia común” (Dubar, 2002:11).

A su vez, sostiene este autor, esas formas de identificación históricamente contingentes a las que el sujeto adscribe a lo largo de su vida pueden ser de dos tipos: identificaciones atribuidas por los otros e identificaciones reivindicadas por

uno mismo. A las primeras se las denomina “identidades para los otros” y a las segundas “identidades para sí” (Dubar, 2002:12).

Nótese en el planteo de Dubar (2002) dos cuestiones: en primer lugar, esto que el autor denominará la “paradoja de la identidad”, y que consiste en que, lo que hay de único es lo que hay de compartido, es decir, no hay identidad sin comunidad; en segundo término, el peso que se le da a lo simbólico en esta definición, al afirmar que diferenciar y generalizar son operaciones lingüísticas, lo que nuevamente conduce a esta idea de Larrosa (2006), cuando afirma que el lenguaje no es sólo algo que tenemos, sino que es casi todo lo que somos: no existiría una identidad exterior pre-existente, referente de, acerca de la cual los sujetos hablamos, sino que construimos discursivamente nuestra identidad, en este narrar y narrarnos aquellos que somos.

Como lo plantea Larrosa (1995), no existiría el sujeto como algo a-problemático y exterior, preexistente a los discursos y las prácticas, puesto que es justamente en la compleja articulación de discursos y prácticas –pedagógicas, en el caso concreto de esta investigación- donde el sujeto se constituye en lo que es. La concepción occidental de la persona como universo cognitivo y emocional único, integrado, organizado en una totalidad distintiva y separada de un trasfondo natural y social, naturalizada de tal manera, no es más que una forma histórica y contingente de entender la subjetividad.

Retomando la senda foucaultiana, el pedagogo español sostiene en esta línea de pensamiento: “Foucault apunta directamente contra cualquier realismo o esencialismo del yo, de la persona humana o del sujeto (...) La experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas⁵⁹ que

⁵⁹ Hay en el pensamiento foucaultiano una *estrecha relación entre la noción de experiencia y la noción de práctica*, que si bien tiene una importancia grande en las obras del autor francés, no se encuentra ninguna descripción detallada y precisa de cómo definirla. Reconstruyéndola a partir de diferentes lecturas, puede entenderse por práctica la “racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una experiencia o pensamiento” (Castro, 2011:317). De este modo, el planteo foucaultiano deja sin efecto la distinción entre pensamiento y acción o,

regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad” (Larrosa, 1995:11).

Esta concepción semiótica de la identidad como “existencia contingente” se acerca al planteo que Giroux y McLaren (2003) sostienen cuando se muestran críticos de la noción de identidad siempre que ésta implique una esencia fija, que existiría independientemente del espacio de discursos accesible a los individuos, porque esto sugiere la existencia de un sujeto unitario, soberano y auto-constituido, cuyas características autónomas y primordiales son de naturaleza pre-discursiva, esto es, constituidas fuera del lenguaje, la historia o el poder: una especie de atributo naturalmente dado, como una posesión.

A esta noción de identidad entendida como atributo dado e inmutable, oponen los autores el concepto de subjetividad, que haría alusión a una construcción en base a una multiplicidad de posiciones del sujeto a lo largo de su vida. Esto permitiría reconocer, de acuerdo a Giroux y McLaren (2003), la manera en que los individuos extraen sentido de sus experiencias, incluyendo entendimientos conscientes e inconscientes y las formas culturales que estimulan o impiden esos entendimientos.

Los autores prefieren esta noción puesto que, según sostienen, sugiere la presencia individual sin esencia: subrayan el hecho de que los individuos están hechos de un flujo descentrado de posiciones del sujeto, que dependen intensamente del discurso, la estructura social, la repetición, la memoria y la

lo que es equiparable, entre discurso y práctica: “Por pensamiento entiendo lo que instaura, en diferentes formas posibles, el juego entre lo verdadero y lo falso y, en consecuencia, constituye al ser humano como sujeto de conocimiento; lo que funda la aceptación o el rechazo de la regla y constituye al ser humano como sujeto social o jurídico; lo que instaura la relación consigo mismo y con los otros y constituye al ser humano como sujeto ético (...) El pensamiento puede y debe ser analizado en todas las maneras de decir, de hacer, de conducirse, en las que el individuo se manifiesta y obra como sujeto de conocimiento, como sujeto ético o jurídico, como sujeto consciente de si y de los otros (...) El pensamiento es considerado como la forma misma de la acción, como la acción en la medida en que ésta implica el juego de lo verdadero y lo falso, la aceptación o el rechazo de la regla, la relación consigo mismo y con los otros” (Foucault en Castro, 2011:316).

inversión afectiva para mantener la sensación de coherencia en un mundo en constante cambio (Giroux y McLaren, 2003).

Desde esta perspectiva –nuevamente semiótica- la subjetividad es analizada como proceso de mediación entre el “yo” que escribe y el “yo” que es escrito, es decir, la subjetividad está envuelta en incontables capas de discurso que simultáneamente enquistan, despliegan, liberan y esclavizan al individuo, es decir, está constituida en tramas discursivas.

¿Se oponen, entonces, las nociones de identidad y subjetividad entendidas de esta manera? Un aporte interesante para superar esta dicotomía es el que realiza Dubar (2002), que nos invita a pensar que cualquier proceso de construcción de una identidad implica, necesariamente, la progresiva subjetivación del individuo: subjetivación e identidad no se opondrían, entonces, sino que serían elementos de un mismo proceso de construcción del sujeto. Proceso que es vivido como experiencia, porque como lo plantean Contreras y Pérez (2010), experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción en el mundo de lo diferente y lo singular.

Anzaldúa (2009, 3) realiza algunas precisiones interesantes para aclarar los términos y diferenciarlos. El sujeto no es sinónimo de un individuo (como organismo indivisible) ni de una persona (en tanto autodeterminado y soberano respecto de sus actos y pensamientos): supone cuerpo y conciencia, pero su naturaleza no radica allí: “Hablamos de sujeto porque está sometido a las fuerzas que operan desde el entramado de la dinámica de las instancias de su aparato psíquico y está atado, también, a los dispositivos del poder y a los procesos instituidos-instituyentes de su sociedad (Anzaldúa, 2009:3).

A su vez, el autor diferencia sujeto de subjetividad, que son inseparables pero diferentes: “La subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma. Esto implica que la subjetividad no es algo así como ‘el producto del sujeto’, sino la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene sujeto. El sujeto es sujeto de la subjetividad, es constitución de la subjetividad” (Anzaldúa, 2008:193).

De esta manera vemos cómo la noción de sujeto no se comprende si no se enmarca dentro de unas particulares relaciones de saber/poder, que se ejercen sobre la vida cotidiana y que contribuyen a clasificar a los individuos en categorías, sujetándolos: “Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata, que clasifica a los individuos en categorías, los designa en su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos (...) sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo” (Foucault, 1988:231).

Esto no implica que el sujeto sea un producto o un reflejo de los dispositivos en el marco de los cuales se da el proceso de subjetivación, y en este sentido es interesante recuperar la palabra de Yurén Camarena (2002) cuando sostiene que la educación –uno de estos dispositivos- es, por una parte, la vía gracias a la cual los individuos acceden a ciertos saberes y se apropian de ciertos principios y normas de acción que activan su proceso de subjetivación y, por otra, una de las vías principales por las que los individuos son normalizados. Es decir, hay sujeción y hay resistencia, hay líneas que sedimentan y hay también, como lo plantea Deleuze (1995), líneas de fuga.

La subjetividad es, para el investigador mexicano entonces, un acto de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y con los demás: “Comprende el conjunto de procesos que constituyen al sujeto en su dimensión psíquica -identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etcétera- y socio-histórica -instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio del poder-. Todo aquello que lo va construyendo, que estructura su realidad psíquica y social, a partir de la cual conforma su identidad -concepción imaginaria⁶⁰ de sí mismo-”. (Anzaldúa, 2009:5-6)

⁶⁰ Retomando a Castoriadis (1975), se habla de imaginario en el sentido de algo inventado, ya sea un invento absoluto o un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas. Invento y simbolización son los dos elementos que aquí interesa destacar.

Las identificaciones que las personas construyen tienen que ver, entonces, con los otros y consigo mismos: unas tienen que ver con la identidad social y las otras con la individual. De acuerdo al planteo de Castañeda Salgado (2009, 88-89), las identificaciones con los otros garantizan a los individuos cierta coherencia y continuidad al ser reconocidas por su grupo cultural, pero al mismo tiempo les refuerzan una identidad para sí, una identidad personal, en la que se da una coincidencia entre lo atribuido y lo reivindicado, en la cual el mí corresponde a la definición que los otros hacen de mi yo y el sí con lo que yo reivindico, el yo definido por mí mismo.

Dice Dubar (2002) respecto de la identidad personal que ésta implica un proceso de apropiación de recursos y de construcción de referencias, un aprendizaje experiencial, la conquista permanente de una identidad narrativa a partir de y en la acción colectiva junto con otros: “La identidad personal implica la aplicación de una actitud reflexiva (sí mismo) a partir de las relaciones significantes y en ellas (...) que permiten la construcción de la propia historia (sí), al mismo tiempo que su inserción en la historia (nosotros)” (Dubar, 2002:227).

Como se viene afirmando, entonces, la identidad personal sería producto de una construcción a lo largo de la vida, que no implica interiorizar de manera pacífica lo que el medio ofrece, sino como una conquista, muchas veces en contra de las asignaciones culturales, pero siempre en interacción con ellas. Y en este sentido, la identidad se torna social: “porque se configura en el nosotros, en los escenarios, en las prácticas y en los vínculos sociales en los que se nombran, se definen y se clasifican las posiciones, los individuos” (Castañeda Salgado, 2009:89-90).

La experiencia de subjetivación que aquí estamos analizando se relaciona con el ámbito educativo y, más precisamente, con un proceso de formación profesional, vinculado concretamente al devenir docentes de la historia. Por eso se considera necesario mencionar algunas notas distintivas acerca de qué implica la construcción de una identidad profesional en tanto identidad social.

Siguiendo a Dubar (2002), puede plantearse que la identidad social es, ante todo, un sinónimo de categoría de pertenencia. Para el sociólogo francés, algunos

investigadores entienden esa pertenencia como “objetiva”, mientras que para otros la identidad social es una noción más ambigua, en la medida en que las pertenencias son múltiples y no se puede imponer ningún a priori como principal. Destaca en este sentido que una de esas colectividades con las que los sujetos sociales construyen identificaciones es la profesión, o lo que denomina “identidad profesional”: normas identitarias que se pueden localizar en el ámbito de las actividades de trabajo remuneradas y que están en relación directa con ciertos modelos culturales o lógicas de actores organizados (Dubar, 2000).

La noción de identidad profesional hace alusión al proceso –individual y colectivo- que comienza en la formación inicial que la persona recibe para el ejercicio de determinada profesión y que se prolonga durante todo el ejercicio profesional (Prieto Parra, 2004). En el caso de la identidad profesional del docente, que es la que cobra centralidad en la presente investigación, puede definirse como el “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores”. (Gysling Caselli, 1992:12).

Esta identidad no surge, así lo afirma Prieto Parra (2004), como resultado automático de la obtención de un título profesional, sino que se construye y requiere para ello un proceso individual y colectivo de naturaleza dinámica y compleja que se mantiene durante toda la vida laboral, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente.

Las representaciones subjetivas constituyen la manera como cada profesor organiza cognitivamente su experiencia social, configurando creencias, valoraciones, juicios, imágenes y actitudes relacionadas con la profesión docente: “Estas representaciones son idiosincráticas, denotan especificidad y contienen las propias significaciones de los profesores acerca de la realidad escolar y su quehacer docente” (Prieto Parra, 2004:31).

Pero como se dijo, la construcción de la identidad profesional docente también es un proceso colectivo, porque se requiere reflexionar intersubjetivamente acerca de estas representaciones, experiencias y saberes especializados para

descubrir qué tienen en común y qué los diferencia: “Es a partir de este proceso de reflexión intersubjetiva que se construyen colectivos críticos que articulan los procesos subjetivos acerca de sus representaciones⁶¹ y se construye socialmente su identidad profesional docente” (Prieto Parra, 2004:32).

Si bien la formación inicial es sólo uno de los espacios de la biografía a partir de la cual el sujeto se construye, no puede dejar de reconocerse que es fundamental: como afirma Prieto Parra (2004), los programas de formación de profesores constituyen la primera y principal instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción social de la profesión, dado que configurarán un profesor con determinadas características que le confieran un sello particular.

La formación en el ámbito educativo alude principalmente a procesos de instrucción y de formación profesional, es decir, a la preparación que recibe una persona para convertirse en profesional: se contempla principalmente la adquisición de conocimientos teóricos y técnicos para el desempeño futuro, como lo sostiene Anzaldúa (2009). Pero si partimos de las nociones de formación que se plantearon anteriormente, podemos afirmar que el proceso de formación va más allá de la mera adquisición de conocimientos: moviliza procesos subjetivos, deseos, fantasías, vínculos, que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma a un sujeto.

Por eso Anzaldúa (2009) sostiene que para analizar la formación como proceso de subjetivación conviene distinguir enseñanza de formación. La primera concierne a procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos, a través de aprendizajes. La formación, por su parte, implica procesos psíquicos –conscientes o inconscientes- vinculados a aprendizaje y aplicación de conocimientos, “pero especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales con respecto a prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas (...) Toda práctica

⁶¹ Siguiendo a Yurén Camarena (2005), quien a su vez retoma en este punto a Habermas (1990) entendemos aquí las representaciones como un “saber de fondo”, es decir, un saber que no es presente de forma prerreflexiva y del cual tenemos certeza directa; es aporético, no falseable, de carácter holístico, y opera como fuerza totalizadora del saber horizonte y del saber contextual. Se trata del “sentido común” que da soporte a las acciones e interacciones que tienen lugar en el mundo de la vida.

requiere además de conocimientos teórico-técnicos, sensibilidad para conocer e intervenir en los procesos subjetivos presentes en el 'qué hacer' y 'qué ser' de la persona en formación" (Anzaldúa, 2009:6-7).

La formación es, entonces, un proceso de subjetivación, donde como afirmamos siguiendo a Ferry (2002), el sujeto se transforma adquiriendo o cambiando capacidades y formas de sentir, de actuar y de imaginar: "El sujeto resignifica lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, en las prácticas para las que se está formando, dándole un nuevo sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, con-formando, trans-formando una identidad" (Anzaldúa, 2009:7).

Todo proceso de formación implica una serie de convocatorias a partir de las cuales se pretende configurar la identidad del sujeto que se forma, afirma Anzaldúa (2009): puede tratarse de esos marcos de referencia explícitos que se analizaron en el Capítulo 1 (misión, visión, planes, programas, perfil de egreso, expectativas de logros), o de enunciados implícitos. Pero lo cierto es que la sociedad requiere, para reproducirse, de la construcción de una identidad para sí y para los seres humanos que socializa, convirtiéndose así la identidad en una institución: "un conjunto de significaciones que organizan una serie de concepciones, normas y valores que funcionan como sistema de constricciones" (Anzaldúa, 2009:8).

Así, la sociedad se asume diferente de otras, del mismo modo que cada quien se concibe como distinto de los demás, siendo ésta una ilusión de totalidad y de clausura: el individuo como unidad y la sociedad como sistema, como mundo histórico, vivido y compartido. Entonces, según Anzaldúa (2009), la identidad es uno de los mecanismos privilegiados de ejercicio del poder, porque al asignar una identidad se controlan las posibles acciones de los sujetos. Pero cabe destacar que siempre hablamos de una tensión de fuerzas instituidas e instituyentes: la educación normaliza, pero al mismo tiempo dota al sujeto de herramientas para resistir, cuando lo que intenta imponerse entra en conflicto con su deseo, con su estructura subjetiva, con sus significaciones.

¿Cómo aproximarnos a la manera en que el sujeto vivencia esta experiencia de sí? Como se anticipó, este capítulo se estructura a partir de un ordenamiento

que nace del análisis de la oralidad de los sujetos entrevistados, de esas narraciones, que podemos considerar discursos emergentes, y que constituyen formas de ver-se, de decir-se y de narrar-se que los docentes compartieron en el espacio de la entrevista. Verdaderos “enmarañamientos”⁶² poblados de infinidad de sentidos, de los cuales se intentó en esta instancia tomar aquellos “hilos discursivos”⁶³ que fueran los más pertinentes para reconstruir las experiencias de subjetivación de los docentes entrevistados, objetivo de la presente investigación.

En primer lugar, se trabaja con la construcción de una elección: qué elementos reconocen los entrevistados como fundantes a la hora de elegir la docencia de la historia. Como veremos, aquí se juegan elementos tan heterogéneos como historias familiares, biografías escolares, condiciones contextuales, miradas del entorno, gustos y deseos personales y proyecciones/representaciones acerca del futuro campo laboral.

Como segundo punto, una vez analizadas las motivaciones, se reconstruyen las implicancias⁶⁴ de esa elección: de qué modos los entrevistados se comprometen con esa experiencia de devenir docentes y la significan a partir de valores personales y/o sociales, elementos pragmáticos e idealistas, características atribuidas al ejercicio profesional, entre las cuestiones más relevantes.

En un tercer momento, se trabajan los relatos que, sintetizando los dos puntos anteriores e incorporando elementos de ambos, dan cuenta de cómo los entrevistados significan y narran las complejas maneras en las que llegaron a ser los docentes a que son a partir fundamentalmente de cuatro “hilos discursivos” nodales: la influencia de quienes los formaron, la importancia de la praxis⁶⁵ y la relación con sus estudiantes y la mirada sobre sí mismo en el contraste con el otro.

⁶² Siguiendo a Jäger (2008) la oralidad transcripta como texto puede definirse como “enmarañamiento”, porque se realizan referencias a diferentes hilos discursivos (entendidos como temas), es decir, presentar fragmentos discursivos en forma enmarañada. El enmarañamiento se produce cuando el texto habla de varios temas, o cuando, tratándose de un solo tema, se alude a otros.

⁶³ Nuevamente siguiendo a Jäger (2008), se define aquí un “hilo discursivo” como los procesos discursivos temáticos uniformes, esto es, los temas de los que se habla.

⁶⁴ Se trabaja aquí la idea de implicación como el compromiso del sujeto con el proceso.

⁶⁵ Sobre el concepto de praxis, se retoma aquí el planteo de Sánchez Vázquez (1980), entendiéndola como actividad consciente objetiva, que se realiza cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado o fin ideal, y terminan con un resultado o fin efectivo, real.

Estos son cuatro de los pilares de esa experiencia de sí que se desprenden de sus narraciones y que aquí se intentan recuperar.

A partir de los relatos de formadores y de docentes en formación, se reconstruyen entonces algunas pinceladas que permiten visualizar cómo se dan estos complejos procesos de subjetivación a partir de los cuales los sujetos devienen docentes de historia.

2.2. La docencia en primera persona: relatos de una experiencia

2.2.1. La construcción de una elección

Como anticipamos en párrafos anteriores, los motivos estructurantes de la elección por la docencia de la historia son muy heterogéneos. Uno de los elementos que recurrentemente aparece en la oralidad de los entrevistados es el peso que la historia familiar tuvo a la hora de configurar una elección: continuar ciertas tradiciones o cumplir algún mandato aparece como relevante en algunos testimonios, mientras que en otros casos los sujetos se autodefinen como “bichos raros” u “ovejas negras”, porque con su elección parecen iniciar o marcar una senda no transitada por otros miembros de sus familias, inaugurando de alguna manera en sus contextos sociales más próximos esto de formarse como docentes de historia.

Entre los primeros casos, por ejemplo, uno de los testimonios más claros al respecto es el de esta docente formadora de normalistas, que sostiene:

“Hay gente que tiene la fortuna de nacer con esa vocación... No me da pena comentarlo: yo no fui una docente por vocación, fui una docente por invitación. En toda mi familia son maestros... Entonces, así como que no había para escoger: primero eres maestro... ¡Y luego los que tú deseas!”
(E, N, M, 9/03/2015, p.3)

En esa narración queda muy claro el peso que puede tener un mandato familiar: la docente señala, mirando su vida retrospectivamente, que no habría

podido ser ninguna otra cosa. Eso que ella denomina “invitación familiar” era en realidad casi una imposición, porque señala que no habría podido escoger de otra manera, no tenía más opción: primero debía ser docente, y luego podía ser lo que deseara.

Otro testimonio es el de una estudiante normalista que también comenta pertenecer a una familia en la cual el ejercicio de la docencia fue muy común:

“Pues... tengo antecedentes de familiares que son maestros, y no solamente me guie [se refiere a su elección] por la Especialidad, sino porque iba a hacer maestra y a mí me encanta mucho lo que es la educación, entonces, enseñar me encanta muchísimo (...) Bueno, mi abuelito es Director aquí en Atlacomulco; su hermano es Director en... ¡Ah, se me olvidó el nombre! Pero es a un costado de Atlacomulco. Y mi tía es maestra en Secundaria”. (E, N, M, 4/03/2015, p. 1-3)

Otro compañero normalista sostiene:

“Mis papás son profesores, entonces pues... A ellos les agrada la idea de que por lo menos yo siguiera este paso en el normalismo. Los dos son normalistas: mi mamá es Licenciada en Educación Especial, pero ella imparte en Preescolar, es Profesora de Preescolar; y mi papá es Maestro en Educación Especial y es Profesor en la Normal N° 3. Y, pues, me dijeron que la Normal... Vamos, que era una opción favorable y que si la Especialidad me agradaba, pues que ellos no tenían ningún inconveniente”. (E, N, H, 21/04/2015, p. 1-4)

Un egresado de la Universidad completa:

“Mi tío es... Bueno, fue docente, después Orientador y ahora ya es jubilado de una Secundaria Oficial también de Gobierno... Mi prima es también docente con Especialidad en Matemáticas (...) es la hija de ese tío que fue Orientador. Tengo otra prima por parte de mi papá que estudio Química en la Facultad de la Universidad del Estado de México, y ella también... Además de trabajar en una fábrica, da clases en preparatorias particulares pero pequeñas, sin tanto prestigio... Ellos son docentes, todos los demás son obreros o practican algún oficio”. (E, N, H, 15/01/2016, pp.2-3).

Estos serían casos de los que podría inferirse que la elección de la carrera docente se da en un marco familiar donde padres, tíos y primos se dedican a esa profesión y podrían ser referentes a la hora de construir las propias elecciones. Pero no sólo el tener familiares que se dediquen a la docencia es reconocido como fundante de la elección, sino también prácticas y hábitos familiares entre los que se destacan, por ejemplo, el de la lectura. Dice al respecto un docente egresado de la Universidad:

“Afortunadamente mis padres, pese que no tenían el poder económico, conseguían libros... Libros de cuentos, novelas cortas, cuestiones así... Entonces yo los leía... Y cuando tuve un poco más de formación -porque yo no los entendía- yo ya me acercaba a los textos... Entonces eso me ayudó” (E, U, H, 15/01/2016, p.10).

Otro egresado universitario señala:

“Siempre tuve predilección por las materias de historia, eso sí también lo tengo claro: que desde muy niño, por alguna razón, quizá por los libros que había en casa (...) quizás siempre me gustó esta parte del conocimiento” (E,U, H, 12/01/2016, p.2).

Un tercer testimonio coincide con la importancia que el hábito de la lectura parece tener para estudiar una Licenciatura vinculada de la Historia:

“Sucede que en la casa tenemos el hábito de la lectura... Entonces, cuando no quedo (...) en esa opción para ingresar a Lenguas (...) empiezo a buscar otras opciones y me acuerdo perfectamente que estaba Técnico en Turismo, estaba Geografía, Antropología e Historia... Entonces hice una evaluación y no sé... Me vinculé mucho más en Historia porque la relacionaba también con los procesos los griegos, los egipcios... Y dije ‘Bueno, ha de ser padre también conocer un poco más’. Y aparte, como tengo el hábito de la lectura, pues así como que conocía un poquito de procesos más allá de lo que venía en el aula... Con el hábito de la lectura aprendes un montón, o se te quedan algunas cosas... Y entonces quisiera conocer un poco más, y si voy a escoger de todas estas, me gustaría Historia, a ver qué tal”. (E, U, M, 2/10/2014, pp.2-3)

Como se desprende entonces de los tres testimonios, podríamos inferir que el hábito de la lectura es considerado en estrecha relación con la formación en Historia: quizás hay varios elementos que configuran esa forma de ver, y podrían relacionarse con imágenes y representaciones en torno a la figura del científico social como un sujeto cuya habilidad de lecto-escritura es fundamental, por un lado, y por el otro con un lugar común acerca de la mirada clásica sobre los historiadores como profesionales que al trabajar con fuentes documentales en archivos son personas que leen y escriben como habilidad elemental.

Así como algunos de los entrevistados parecen insertarse en una tradición familiar de docentes, en otros casos se definen como los primeros enseñantes de la familia, o los primeros en dedicarse a las Ciencias Sociales, lo cual los posiciona como “ovejas negras”, como señala por ejemplo esta docente en formación de la Escuela Normal, cuyos padres se dedicaron a las Ciencias Exactas:

“Lo sorprendente [se refiere a su elección] fue que mi papá es Ingeniero y mi mamá maestra de Física y Matemática, entonces, fui la oveja negra de la familia... Realmente para mi mamá fue una sorpresa. ¡Si hubiera podido fotografiar la cara de mi mamá en ese momento [se refiere al día en que les comunica su elección de estudiar la Lic. en Educación con Especialidad en Historia], fue muy chistosa, la verdad! Mi papá me apoyó, y creo que al final mi mamá vio que era la mejor opción”. (E, U, M, 25/02/2015, p. 1-3)

Una docente egresada de la UAEMex se autodefine, también, como un “bicho raro”, porque ni sus padres ni sus hermanos tienen estudios de Nivel Superior, siendo ella la primera de su familia nuclear:

“Soy como un bichito raro dentro de mi familia, porque mis papás no tienen formación universitaria y tampoco ninguno de mis hermanos, soy la única de mis hermanos... De hecho, de mi familia más extensa, sí tengo primas que se dedican a la docencia de Nivel Secundaria, Nivel Preparatoria y Nivel Licenciatura, pero no es tanto que ellos hayan sido mi influencia... Siempre he sido como muy solitaria en la vida: tomo mis decisiones. Entonces no, por ese lado, no... Quizás no de manera

consciente, pero a lo mejor inconscientemente puede ser, pero no lo considero así". (E, U, M, 16/10/2016, p. 2-3)

Otra docente egresada de la UAEMex comenta que sus padres no tienen estudios superiores, siendo ella la primera en alcanzar estudios de grado y posgrado:

"Mi mamá, bueno, se ha dedicado al hogar, y mi papá es carpintero. Entonces, han incursionado en la cuestión del comercio, pero no, ninguno de los dos es universitario o tuvo estudios superiores". (E, U, M, 2/10/2014, p. 2-3)

Otro colega egresado de la UAEMex comenta también que tanto sus padres como tres de sus cuatro hermanos no tienen estudios mayores que la Primaria y la Secundaria, siendo él el primer universitario de su familia nuclear:

"En mi familia nuclear, mis padres, mis hermanos (...) Mi mamá no concluyó la Primaria; mi papá concluyó la Primaria solamente; mis 3 tres hermanos... Bueno, yo soy el menor de cinco hijos que tuvieron, entonces: tres varones no concluyeron sus estudios, concluyeron en la Secundaria, en Educación Secundaria. Y mi hermana egresó de la Normal para profesores, de la Normal 1 de aquí, de Toluca y es docente actualmente en Educación Primaria (...) La verdad que, afortunadamente en mi casa, quizás también por la falta de oportunidad que tuvieron mis padres, pues... Ellos cualquier clase de educación la estiman demasiado. Entonces, bueno... Además por el contexto donde ellos crecieron, veían que cualquier Licenciatura bastaba para tener más o menos un trabajo bien remunerado. Entonces, cuando culminé la Preparatoria y decidí venirme -que sí fue algo bastante pensado, me costó trabajo decir 'Bueno, sí, voy a la Facultad de Humanidades'- y se los comuniqué, pues me apoyaron, digamos, al cien por ciento". (E, H, 16/01/2016, p. 1-2).

Estos últimos testimonios, entonces, permiten inferir en primer lugar, como anticipábamos, que si bien en la elección de una profesión –en este caso, la

docencia de la historia- muchas veces el continuar con ciertas tradiciones familiares puede operar de manera muy fuerte en el sujeto, no solo como mandato, sino también porque es lo que se ha “naturalizado” y con lo que el sujeto se ha familiarizado, otras veces la elección significa un rompimiento que inaugura una novedad en el seno familiar, que puede tomarlo de diferentes maneras: celebrando esta opción, como en el caso del último testimonio, o cuestionándola por diferentes razones.

Otro elemento a tener en cuenta a partir de uno de los testimonios citados es que los sujetos no siempre reconocen y enuncian la influencia del entorno familiar en la propia elección, pues como reconoce una de las lexicas citadas, algunas veces esas imágenes operan de manera solapada o, en palabras de la docente, “inconsciente”: ella se visualiza a sí misma como un “bicho raro” en su entorno familiar y asocia esta idea de ser diferente con la soledad en la toma de decisiones. Hay como cierto matiz “romántico” en su relato, que la posiciona como un sujeto que ha elegido independientemente del contexto en el cual creció.

Otro de los elementos que surgen analizando la oralidad de los entrevistados como estructurantes de una elección son las narraciones acerca de su pasado como alumnos de la Educación Básica, esto es, su biografía escolar. En el capítulo anterior se sostuvo que si bien cuando se habla de la formación de un enseñante se hace generalmente hincapié en la fase inicial –esto es, los trayectos cursados en las instituciones formadoras de docentes-, es importante reconocer, como plantea Davini (2010) que la biografía escolar de los estudiantes, esta experiencia como alumnos, adquirida a partir de haber vivenciado en primera persona la cultura de la escuela, provee un conjunto de elementos que sin duda impactan en mayor o menor medida en la construcción de su subjetividad docente.

El sujeto puede mostrarse crítico, ensayar reflexiones sobre su paso por el sistema educativo, discutir o seguir acordando con algunas actitudes: pero muchos elementos están de tal modo internalizados que necesariamente influyen en la construcción de cada uno como profesional de la educación. De allí que uno de los tópicos propuestos a propósito de la conversación con los docentes durante las entrevistas intentaba recuperar justamente los recuerdos que pudieran compartir

acerca de su paso por la Educación Básica y su relación con la asignatura Historia en aquellos momentos, como estudiantes.

Diferentes elementos aparecen en los testimonios: recuerdos acerca de los contenidos aprendidos; opiniones respecto de las formas de transmisión construidas por los docentes; sentidos acerca del para qué de la asignatura, vivencias con los pares, sensaciones personales respecto de la asignatura, entre otros, como se analizará a continuación.

La escuela primaria aparece narrada en varios de los testimonios como un espacio en el cual el contenido de la historia se vincula a la conformación de ciertas imágenes y relatos respecto al “ser nacional”: héroes patrios, personajes importantes, batallas e hitos históricos son recordados por los entrevistados como los contenidos que dominan esos primeros años escolares. En cuanto a la forma que adquiría la transmisión en este período, la mayor parte de los entrevistados coincide en sostener que fundamentalmente los maestros trabajaban con el libro de texto como único material y con técnicas que son significadas como “superficiales”, “típicas” o “tradicionales”: leer, hacer resúmenes, transcribir literalmente párrafos del libro a las libretas.

Un estudiante normalista sostiene al respecto:

“En el transcurso de la Primaria... Me parece que algo significativo que tuve en la Primaria, fue que nos adentraban en la historia acerca de los personajes significativos en ese entonces, de la historia, por ejemplo: Juárez, Morelos, los diferentes héroes que se suscitaron en diferentes hechos” (E, N, H, 4/03/2015, p.1-2)

Una compañera de la Escuela Normal afirma, por su parte:

“Recuerdo que me llamó la atención la historia desde que iba en Preescolar, porque recuerdo que me ponían a decir las efemérides de la semana, participaba en los bailables... En una ocasión, que fue lo más bonito, fue en la Erección del Estado de México: participé llevando el escudo y de la explicación, y siento que desde ese momento fue la atracción por la historia (...) En la Primaria, igual, los maestros ven la

historia muy diferente, solamente superficial, solamente conocer qué pasó el 16 de septiembre y hasta ahí, saber que ese día es el día de la Independencia de México”. (E, N, M, 15/04/2015, p. 1-3).

Un tercer testimonio de otro normalista narra con bastante detalle su paso por la educación Preescolar y Primaria:

“Durante el Preescolar es más que nada en eventos cívicos, se le da énfasis solamente a eventos cívicos o, bueno, en caso de que la Escuela tenga de nombre de algún personaje histórico o de algún ex presidente... Pues, también a los alumnos se les explica quién es el personaje del que lleva el nombre la Escuela... Durante la Primaria, la historia es a partir del Cuarto Grado, pues... Mi maestro nos explicaba desde una visión un poco... Bueno, como que nos daba a entender los principales temas eran sobre la independencia de México, la Conquista, nos daba a entender que la Conquista había sido que los españoles habían saqueado, habían robado... Como que ese era el enfoque principal. Incluso en el libro de Historia la portada es un mural. Bueno, eran, porque ya los cambiaron... Era un mural de Miguel Hidalgo con su antorcha, como que era exaltar a los héroes (...) Bueno, también durante este Sexto Año ya entra como anacrónico, pero se nos hace leer un libro que se llama “Juárez, el Republicano”... Todos lo leemos, por lo menos toda mi generación, todos lo leímos y pues... Era como cambiar un poco la memoria sobre este personaje, porque hasta ahora se lo relacionó con que cambió el gobierno, durante el periodo en el que estuvo, y pues se le atribuyeron cosas totalmente diferentes a este personaje... Bueno, ahora sí se me hace raro pensarlo durante el Sexto de Primaria ya no tenía que ver Juárez, que fue de mediados del Siglo XIX y sin embargo se nos hace leer este libro”. (E, N, H, 21/04/2015, p. 1-4)

Una docente egresada de la UAEMex sostiene sobre este punto:

“Recuerdo que, por ejemplo, durante la Primaria, no tuve buenos maestros en Historia... Generalmente, pues ya sabes, lo básico, ¿no? Los resúmenes, libro de texto, muy ceñido a la historia nacionalista, a los símbolos patrios, a los héroes de la patria”. (E, U, M, 2/10/2014, p. 2-3)

Otro docente universitario afirma:

“Bueno, yo tuve muy buenas experiencias. La verdad es que desde la Primaria tuve maestros entusiastas, ¿no? Digo: a mí siempre me gustó desde la Primaria, desde la Educación Básica la historia... Mis maestros fueron muy buenos, entonces yo creo que parte de ellos me ayudaron como a tomar la decisión de estudiar historia... Porque nos narraban los sucesos históricos, más allá de ponerte a hacer el resumen que sí, también hacías el resumen... Y así era como que aprendía los datos, pero como que esa parte de la redacción a mí me encantaba, porque además puede imaginar los sucesos y demás... Todos los de Educación Básica eran normalistas (E, U, M, 16/08/2015, p.1-2)

Un tercer testimonio de un egresado de la UAEMex señala:

“La educación Primaria se me hizo bastante, digamos, fácil, es decir, nunca me costó trabajo ser estudiante, me gustaba socializar... Lo que puedo recordar respecto a la enseñanza de la historia, me enseñaban puras maestras, casi maestros no tuve, pero no tenían tanta información respecto a la historia, se ceñían a lo del libro de texto y no tocaban, no abundaban en temas que no estuvieran en el libro. En ese sentido, se me hace un tanto deficiente la educación que tuve en la Educación Básica” (E, U, H, 16/01/2016, p. 1-2).

Lo que se infiere en estos testimonios es, por un lado, las coincidencias que se anticipaban más arriba: la historia de los primeros años escolares es recordada como un relato nacionalista, vinculado a las efemérides y los símbolos patrios. Esto se vincula claramente al mandato fundacional con el cual la disciplina histórica ingresa al espacio escolar: formar buenos patriotas, contribuir a la construcción de una genealogía nacional en la cual deben incorporarse las generaciones más jóvenes. Este punto se enuncia aquí solamente, porque se profundizará en el Capítulo 3 del presente trabajo, donde se analizarán estas significaciones y mandatos que configuran la historia como disciplina escolar.

Si bien hay coincidencia, entonces, en este punto, lo que difiere es la valoración que los entrevistados hacen respecto de aquel contenido histórico, como se puede apreciar en los testimonios citados. Mientras que algunos estudiantes y docentes tienen una imagen positiva de aquellos relatos de su niñez, afirmando que fueron “buenas experiencias” y recuerdos “muy bonitos”, otros los significan manifestando su desacuerdo con esa manera de narrar la historia, por considerarla, desde su formación actual, demasiado ligada a la “historia oficial”, nacionalista, tradicional y construida para “exaltar a los héroes patrios”. Es probable que esta mirada crítica acerca de aquellos relatos de la historia en Educación Básica se haya construido en el trayecto de Educación Superior, esto es, que aquello que aprendieron en las instituciones formadoras de docentes sea actualmente un “filtro” o “rejilla” a partir de la cual, retrospectivamente, se resignifican las vivencias del pasado.

Con relación a la forma que adquiría la transmisión en estos primeros años de escolaridad, es recordada tanto por normalistas como por universitarios, como se anticipó, como ceñida a los libros de textos y a las técnicas de lectura y transcripción de párrafos:

“Recuerdo de mis profesores que eran unas personas que su método de enseñanza lo basaban solamente en libros, resúmenes, láminas, cuadros comparativos, mapas conceptuales... Ese era el método por el cual ellos nos enseñaban (...) Todos así, parecidos, me reflejaban la historia hacia mi persona de una manera muy aburrida” (E, N, M, 15/03/2015, p. 1-2).

Otro testimonio señala en la misma línea:

“La verdad, no tuve buenas experiencias durante mi Educación Básica, ya que los maestros, pues... Incluso tuve años en los que tuve maestros ausentes, y las clases eran impartidas por los orientadores o por algún otro maestro, y pues sólo era copiar, pegar o traspasar bloques a nuestra libreta y pues, la verdad, era algo desgastante” (E, N, M, 18/03/2015, p. 1-2)

Un egresado universitario narra:

“Híjole... creo que dejan mucho que desear en realidad... Por la forma tradicionalista en la que están ellos educados, acostumbrados a realizarla... ‘Copien de tal párrafo a tal párrafo’. O: ‘Alguien lea y solamente qué entendieron’. Pues no sé... Una cosa así muy vaga: ‘los mexicas eran una civilización muy sangrienta’ y ya, en eso se quedaban y no te explicaban el por qué o el para qué, sino una cosa muy cuadrado, muy tradicionalista... Sinceramente, dejaban mucho que desear (...) Eran normalistas todas”. (E, U, H, 12/08/2015, p.2).

Estas propuestas de enseñanza que son connotadas, entonces, como “desgastantes”, “aburridas” y “tradicionalistas”, son significadas en algunos relatos como una especie de “anti-modelos” que, no obstante el desencanto que generaron, operaron paradójicamente, en algunas historias personales, como disparadores del deseo de ser enseñantes de la historia. Veamos, por ejemplo, el testimonio de esta estudiante normalista que ya citamos anteriormente, y ahora se completa:

“La verdad, no tuve buenas experiencias durante mi Educación Básica, ya que (...) pues sólo era copiar, pegar o traspasar bloques a nuestra libreta y pues.... La verdad, era algo desgastante... (...) Y pues aquí estoy, y pues creo que por esa experiencia que tuve en Educación Básica, pues... Yo no quiero repetirla con mis alumnos, que se lleven esa visión de mí” (E, N, M, 18/03/2015, p. 1-2)

Coincide con otro testimonio de una de sus compañeras citada anteriormente, cuando rememora:

“Recuerdo de mis profesores que eran unas personas que su método de enseñanza lo basaban solamente en libros, resúmenes, láminas, cuadros comparativos, mapas conceptuales (...) Todos así, parecidos, me reflejaban la historia hacia mi persona de una manera muy aburrida (...)

Me agrada la docencia... La Especialidad en Historia, porque quiero cambiar esos paradigmas con los alumnos, ya que son nuevas generaciones. La historia ha sido muy desprestigiada durante todo este tiempo y más en el Nivel Básico, por lo cual quiero cambiar esos paradigmas que los alumnos piensan, otra forma... Que vean la historia de otra forma, que no la vean como la vi yo” (E, N, M, 15/03/2015, p. 1-2)

Un tercer testimonio de un universitario complementa los anteriores:

“Si yo estudié Historia no fue para ser un maestro como ellos [se refiere a sus maestros de Educación Básica, de quienes había afirmado que “dejaban mucho que desear”], sino tal vez a mí me interesa mucho la historia, tener esa duda de saber qué pasó en realidad... Y como no le encontraba respuestas, pues entonces dije: ‘Ah, pues, entonces esto de historia’ y enmendar un poquito la labor docente de algunos compañeros, cambiarle la cara del historia de la enseñanza” (E, U, H, 12/08/2015, p.2).

Como inferimos anteriormente, lo que se visualiza en estos testimonios es que no siempre el deseo o la motivación para dedicarse a algo -en este caso, a la docencia de la historia- se encuentra en aquellos maestros que son tomados como modelos positivos o como ejemplos dignos de imitar, sino que es también “en contra de” que puede devenirse maestro: para “no ser como ellos”; para demostrar que las cosas “pueden verse de otra forma”; para romper, de alguna manera, con esas prácticas que irían en contra de la motivación del alumnos hacia un contenido concreto. Como se afirmó más arriba, queda claro que en la construcción de la identidad, la alteridad juega un papel fundamental: con la certeza de aquello que los sujetos no quieren llegar a ser –o en oposición a eso-, van construyendo otras maneras posibles de existencia.

En lo que se refiere a la Secundaria y Preparatorio o Bachillerato, los relatos son variados, porque si bien la mayoría valora como más positivo su paso por esos niveles que por la escolarización Primaria, algunos califican igualmente de manera negativa sus experiencias con relación a la historia como disciplina escolar.

Entre quienes rescatan esta etapa como positiva, aparecen relatos de experiencias en las cuales docentes que son recordados como “buenos maestros” inspiran a los entrevistados y son tomados como referentes, a la hora de tomar de decisión de estudiar para ser docentes de historia. Una estudiante de la Escuela Normal comenta:

“Recuerdo tener una maestra que ya estaba grande y no me gustaban para nada y era cuando empezaba yo a decir: ‘La historia si es aburrida’ (...) Pero después entró una maestra y siento que fue muy diferente, porque ella nos contaba la historia de una manera en la que parece que ella hubiera estado presente ahí, pero solamente fue un lapso de dos meses... Entonces, siento que en ese momento que ella fue mi Profesora volví a sentir esa atracción por la historia” (E, N, M, 15/04/2015, p. 1-3).

Coincidiendo con este testimonio, otro compañero señala:

“Todo empezó a partir de la Secundaria... Mis maestras... Mi maestra principalmente era una maestra de nombre Paz... Su manera de cómo me explicaba la historia formó una identidad en mí, la manera en cómo nos hacía referencia de los símbolos patrios fue principalmente lo que me hizo ver la importancia de la historia, a tal grado que yo veía una bandera y era de pararme y saludarla, entonces... Fue ese gusto en cantar el Himno. En la Preparatoria, afortunadamente mi maestro... Él era Antropólogo, pero no se escapa su ramo de... enseñar la historia. Su manera de explicar la historia ya era un poco más cómico. Sin embargo, no perdía el analizar los hechos históricos, el decir... Por ejemplo, él, lo que tenía mayormente como prioridad era darnos ‘Si Carranza hubiera aceptado la propuesta de Alemania, de Rusia, de apoyarles para derrotar a Estados Unidos, hoy estaríamos hablando que tal vez Miami sería... Estaría en Sonora, o estaría en San Luis Potosí’... Analizar las posibilidades de cambio si una elección hubiera sido diferente a la que se dio. Era muy sarcástico, muy cómico, divertido en sus clases. Entonces también como que eso favoreció a que no nos generara apatía por la historia”. (E, N, H, 25/02/2015, p. 1-3).

Por su parte, otro estudiante normalista comparte:

“Ya entrado a la Secundaria, en Segundo y Tercer Grado tuve a la misma profesora, la verdad era muy buena profesora, porque pues... Como que sí nos hacía ver qué la historia no era solamente la repetición, como que ella misma a veces nos daba su punto de vista o nos invitaba a reflexionar. Sus clases se basaban en que nosotros construyéramos nuestros propios diagramas, no teníamos apuntes así en prosas, si no que eran puros mapas mentales, con ilustraciones, hacemos un guion de estudio que iba siendo clase con clase, las preguntas eran sobre lo que habíamos visto” (E, U, H, 21/04/2015, p. 1-4)

Una docente egresada de la UAEMex coincide al calificar positivamente sus experiencias en Secundaria y Preparatoria:

“El primer interés que surge de mi persona hacia la historia, aún sin saber que me iba a dedicar a la historia, es en la Secundaria, con una maestra que me da Historia Universal, la maestra María Guadalupe Cisneros, todavía me acuerdo de ella, María Guadalupe Cisneros... Ella daba sus clases muy, muy interesantes, incluso había un momento que no parecía que estuviéramos en una clase, sino como en una charla con ella: nos hablaba de los procesos de la historia de una manera muy amena y varias de las situaciones que surgen en Europa todavía las recuerdo a partir de sus clases (...) En Sexto Semestre de Prepa tengo al maestro Roberto... Igual, me acuerdo mucho de él, que relacionaba mucho los procesos con la cotidianidad: él nos hablaba mucho de la cuestión económica de la modernidad actual, vinculándola con el periodo porfirista... Creo que de ahí me nació el interés por ese periodo, que actualmente mis estudios desde la Licenciatura hasta el Doctorado han sido durante el periodo porfirista (...) Entonces, son de los profesores que pudiera decir que sí me ha impactado su manera de cómo daba la historia y que si me acuerdo de los personaje (...) Incluso en la actualidad todavía

este aporte de lo que aprendí (...) a mí me dejó mucha huella esa cuestión de vincular los procesos de la vida cotidiana con los procesos históricos”. (E, U, M, 2/10/2014, p. 2-3)

Pero también hay relatos que recuerdan la escolarización Secundaria e incluso el paso por la Preparatoria y la Universidad como experiencias negativas. Al respecto, un estudiante de la Escuela Normal comenta:

“En la Secundaria me parece que fue como... como una instancia no apta, porque historia de plano no sabías si era copiar libros de texto completos o aprenderte fechas de memoria, reyes, batallas, todo lo ocurrido”. (E, N, H, 4/03/2015, p.1-2)

Una compañera coincide:

“Ya la Secundaria es un poco más adentrarse al conocimiento.... Recuerdo tener una maestra que ya estaba grande y no me gustaban para nada y era cuando empezaba yo a decir: ‘La historia si es aburrida’... Y compartía esa opinión que ahora tienen mis alumnos, que he estado observando y trabajando con ellos”. (E, N, M, 15/04/2015, p. 1-3).

Un tercer testimonio es claro también al calificar de “aburridas” las clases de historia en la Secundaria:

“Recuerdo que estudié en dos Secundarias diferentes, por cuestiones personales. Entonces, en la primera, mi maestra solo me hacía transcribir y solo transcribíamos lo que decía el libro y lo dividíamos en ideas principales, ideas secundarias y el glosario y todo así todas las lecturas, todos los temas eran así, entonces era aburrido” (E, N, M, 15/03/2015, p.1-3).

Entre los egresados de la UAEMex también algunos recuerdan su paso por esos niveles como negativo. Una docente comparte:

“Cuando me mudé para Metepec tenía 12 años y vine a cursar el Segundo Año de la Secundaria, y tenía una maestra que se llamaba Ivón Soberanes, que era muy gritona, era mi maestra de Historia y Geografía...

Era muy gritona, muy enérgica, nos exigía mucho, aprendíamos cuestiones de fechas, personajes de la historia de bronce... No olvido que nos obligó a aprendernos todos los ríos de la República Mexicana y hoy pregúntame todos ríos y no te los puedo decir así como ella no los obligó a aprenderlos, de corrida, con numeritos, porque no era como la forma más adecuada... En el momento los aprendimos, pero si ya en este momento tú me los preguntas, no creo decírtelos de corrido.... Eso es así como de mis mayores recuerdos". (E, U, M, 16/10/2016, p. 2-3)

Otro colega señala respecto de su paso por la Preparatoria:

"Yo recuerdo sobre todo al maestro de la Prepa, que sobre todo el sí nos ponía a hacer, pues, lo típico como la gente cree que se tiene que estudiar historia, la visión más antigua que existe, que es hacer resúmenes, leer libros o leer diez cuartillas del texto súper resumidas, de las antologías de la Prepa o no sé... Eran estrategias didácticas súper retrasadas o sea, que ya no tienen vigencia alguna y hacen que el estudiante se aburra prácticamente... Fechas, nombres, fechas, nombres... lo típico". (E, U, H, 12/01/2016, p.2).

Nótese que tanto el gusto como el disgusto expresado en relación a los docentes están mayormente vinculados en los testimonios con la forma de presentar la historia en la propuesta de enseñanza más que con el contenido en sí. Los "buenos maestros" son recordados como excelentes narradores, como amenos, como docentes que sabían vincular los hechos históricos analizados con las realidades contemporáneas, mientras que los valorados como "malos docentes" son aquellos que proponen métodos memorísticos y repetitivos, que parecen no ser patrimonio de los maestros recordados en la Primaria, sino continuar presentes aún en momentos de la escolaridad más avanzados, como Secundaria o Preparatoria.

Puede inferirse también, a partir de estos testimonios, que así como anteriormente decíamos que los docentes recordados como "malos maestros" podían ser un disparador para elegir la profesión en un afán de "no parecerse a", también es cierto, como se desprende de algunos testimonios citados

anteriormente, que una de las motivaciones que forman parte de la decisión de estudiar para ser docentes de la historia se relaciona con aquellos maestros que, en la Educación Básica, despertaron en sus alumnos un interés por la asignatura, y que, como señala una docente egresada de la UAEMex, “dejan una huella” que se recuerda a pesar del paso del tiempo.

Es llamativo en la mayor parte de las entrevistas que los profesores que han impactado en los estudiantes –tanto positiva como negativamente- suelen ser recordados con nombre y apellido, como si estuvieran muy presentes en la memoria aunque hayan pasado los años, no como recuerdos vagos o difusos, sino de manera muy nítida.

A partir de estos testimonios puede inferirse, entonces, que el paso de los estudiantes por la Educación Básica no es indiferente a la hora de plantear una elección, y se vincula de maneras diversas en la conformación de su identidad como enseñantes de la historia, que aparece, por un lado, como una construcción en la cual juega un papel importante el identificarse con el otro, el querer parecerse, el tomarlo como modelo en la construcción del propio rol de enseñante; por el otro, parece importante también el hecho de reconocer aquello que no se quiere llegar a ser, para construirse en contraste: identidad y alteridad como dos caras de una misma moneda.

Así como varios entrevistados sostienen que recibieron el apoyo de la familia y de su entorno cercano a la hora de plantear una elección, otros señalan que su decisión fue cuestionada por diferentes motivos, entre los cuales dos son recurrentes: el deseo de sus padres de que elijan otras profesiones, ligadas a sus propias elecciones, es decir, deseos de que “sigan sus pasos”; y la idea acerca de que dedicarse a la docencia de la historia no sería una profesión bien remunerada, esto es, la proyección acerca de las posibilidades laborales que se tendrán mediante esta profesión.

Sobre el primero de los puntos es claro el testimonio de una estudiante de la Escuela Normal, quien señala:

“Bueno pues... Mis papás siempre me han apoyado, aunque mi papá no quería que estudiara ni Derecho ni Educación: él quería que estudiara Arquitectura, porque él está como más enfocado a ese contexto... Y sí fue algo complicado, porque él me insistía, incluso cuando iba en la Prepa ‘Es que tú tienes que estudiar Arquitectura, Ar-qui-tec-tu-ra’... Mi mamá siempre me apoyó: ‘Es lo que tu gustes, tú lo vas a estudiar y pues va ser tu futuro, te apoyo’... Pero pues, ya cuando ingresé aquí, mi papá ya no tuvo ninguna objeción, ningún problema”. (E, N, M, 18/03/2015, p. 1-2)

Un docente egresado de la Universidad coincide al afirmar cuáles eran las aspiraciones de sus padres:

“Por ejemplo mi Madre me decía ‘Estudia Derecho’. ¡¿Derecho?! ¿Cómo que para qué? Hay demasiados abogados... Mi padre me decía ‘Estudia Artes Plásticas’. Pues prácticamente es lo mismo, yo decía: ‘No, me voy a dejar guiar por lo que yo quiero, por lo que me interesa’...”. (E, U, H, 12/08/2015, p.3).

Otro colega docente egresado de la UAEMex, hijo de un Contador, señala las profesiones que su padre hubiera preferido para él y sus hermanas:

“En la familia nuclear, mi papá y mi mamá... Bueno, en realidad mi mamá siempre se reservaba la opinión. Mi papá sí era más de... Cuando mis hermanos y yo éramos más chicos, tengo dos hermanas, y yo, y mi papá así... Era de esos que querían que fuéramos médicos o abogados y todo eso... Pero cuando fue pasando el tiempo, mi hermana estudió Ciencias Ambientales. Entonces, como que él empezó a cambiar un poco la manera de pensar”. (E, U, H, 12/01/2016, p. 3-4).

Aun reconociendo el peso que las expectativas de los padres pueden llegar a tener sobre las elecciones de vida de los hijos, en los casos expuestos se hace evidente que el deseo personal primó en la decisión de seguir una carrera docente: fueron lo que ellos proyectaron ser, respondiendo a su deseo más que al deseo de los otros, o construyéndose, quizás, en oposición al deseo del otro.

Con relación al segundo motivo de cuestionamiento de la elección, esto es, que la docencia de la historia no sería una profesión bien remunerada, son claros los siguientes testimonios. El primero es de un egresado de la UAEMex, que señala:

“Híjole, si yo le hubiera hecho caso a las voces que escuchaba, nunca hubiera estudiado Historia... Todo mundo me decía ‘Te vas a morir de hambre’, ‘No te va a dar de comer la historia’, ‘De la historia nadie vive’ (...) Y tal vez... tal vez sí te mueres de hambre, pero pues... ¡vamos, si te gusta eso, aguantas el hambre!” (E, U, H, 12/08/2015, p.3).

Una compañera de su generación señala que, si bien a ella la apoyaron, el comentario sobre lo mal pagado de la profesión era recurrente entre los familiares de sus compañeros:

“Escucho de repente a muchos de mis compañeros que reciben reclamos de sus papás... de... ¡Oye! ¿Por qué estudias esta Carrera? ¡No te va a dejar nada redituable económicamente! (E, U, M, 16/10/2016, p. 4)

Otra docente universitaria sostiene:

“Bueno, mi mamá lo tomó muy bien, dijo que ella me apoyaba en lo que quisiera ser... Pero mi papá sí lo noté inmediatamente... Al principio... Al principio me decía, pues, lo que la mayoría dice: ‘¿Eso cómo se estudia?’ O, también: ‘¿Sí vas a tener campo de trabajo? ¿Realmente significa, a nivel económico, que haya una retribución a esa área del conocimiento?’ Eso fue al principio, porque después cambió mucho su manera de pensar, ya cuando yo estaba dentro de la dinámica de la formación” (E, U, M, 2/10/2014, p.4).

Como puede inferirse de los testimonios, una idea muy extendida acerca de la profesión docente -en general, no sólo de quienes enseñan historia- es que se trata de un oficio mal remunerado. Pero en el caso de los enseñantes de la historia se considera aún más grave, porque las horas de historia en Secundaria y en Preparatoria son escasas en relación a otras asignaturas, como Español o

Matemáticas, por ejemplo, lo cual parece poner en jaque la posibilidad de conseguir un empleo digno o de tener una remuneración decorosa de la cual se pueda vivir.

En este sentido, y siguiendo nuevamente a Ferry (2002), parece complejo socialmente aceptar que la formación docente es una formación profesional: los enseñantes -como los médicos, los ingenieros, los abogados, etcétera- son profesionales, pero les cuesta ser reconocidos por su competencia y su pertenencia a una corporación, ya que muchas veces se banalizan los actos de enseñanza, considerando que cualquiera que sepa alguna cosa podría transmitir el dominio que tiene sobre esa especialidad, con lo cual la profesión del maestro no tendría nada de especial, y se reduciría a ser un simple transmisor de un saber. Por su parte, y fundamentalmente quienes están empleados en el sector público (pero también quienes están en el sector privado bajo ciertas formas contractuales), son considerados funcionarios: sometidos a jerarquías y reglamentos, controlados por autoridades, lo cual contribuye a “infantilizarlos”, como afirma Ferry (2002, 59), en lugar de profesionalizarlos.

Una docente egresada de la UAEMex aporta un testimonio interesante en este sentido cuando sostiene:

“Mis familiares dijeron ‘¡No, pues! ¿Cómo? ¿De qué vas a trabajar?’ Esa es siempre la visión, ¿no? Pero, pues, la verdad a mí nunca me interesó lo que dijeran y... Pues, también seguir como mis convicciones... Pero igual todo mundo decía: ‘No, es que entraste a Humanidades porque ahí es muy fácil entrar, hay muy poca demanda, entonces es muy sencillo que puedas entrar’. (E, U, M, 14/08/2015, p.3)

Así, a la idea de la docencia de la historia como una profesión mal remunerada, se suma otro lugar común: que estudiar Humanidades es más fácil que estudiar, por ejemplo, carreras vinculadas a las denominadas “ciencias duras” o “exactas”, o a elegir por ejemplo la Medicina o la Odontología. Estas características, sin duda, deben tener un fuerte impacto en la forma en que son mirados y definidos los docentes, así como en la auto-percepción que tienen estos profesionales, impacto que podría llevar al sujeto a abandonar la opción por la

docencia o a tener una baja autoestima o, por el contrario, elegirla a pesar de estos prejuicios y malos augurios: como sostiene uno de los entrevistados, después de todo, si va uno a “morir de hambre”, mejor que sea haciendo aquello que le apasiona, en lugar de vivir cumpliendo mandatos ajenos, es decir, como se sostiene en el último testimonio, seguir las propias convicciones.

Historias familiares, biografías escolares, el peso de las opiniones del entorno: todos estos elementos van, de diferentes maneras, estructurando una elección. Hay otros motivos que no aparecen reflejados recurrentemente pero que no obstante se considera valioso mencionar porque justamente se constituyen en experiencias singulares y que han marcado la vivencia de quien las narra. Es el caso, por ejemplo, de un universitario a punto de titularse que encontró en las las condiciones contextuales del lugar donde nació y en el que vive todavía hoy un estímulo para acercarse a la historia. Dice al respecto el entrevistado:

“La verdad, el interés por la historia me surgió por la localidad de donde vivo, porque mi casa está situada a 400 metros, 300 metros de un área arqueológica. Entonces, constantemente llegaban turistas, los mismos vecinos comentan datos curiosos de la localidad” (E, U, H, 16/01/2016, p. 1-2).

Aunque aparezca solo una vez mencionado, interesa aquí destacarlo porque sin duda lo contextual puede cobrar un peso sustancial a la hora de proyectar qué queremos ser. Este docente en formación al que se citó antes es de Calixtlahuaca, una localidad ubicada a escasos diez kilómetros de la ciudad de Toluca, que cuenta con una zona arqueológica constituida por diecisiete monumentos, siendo entre ellos el más reconocido una pirámide circular, el Templo Ehécatl. Vivir a pocos metros de un sitio arqueológico no determina necesariamente el interés por la historia: la mayor parte de los habitantes de este pueblo seguramente no son historiadores. Pero de su testimonio se infiere que en él, por alguna razón, ese contexto que habita y vivencia lo condujo hacia esta elección de carrera, a partir de la cual el Municipio lo formó también para ser el cronista del lugar, rol que desempeña actualmente según comentó a lo largo de la entrevista.

Otra de estas “motivaciones aisladas” por llamarlas de alguna manera es la que expresa una normalista cuando vincula la posibilidad que estudiar una carrera brinda a la hora de pensar en independizarse de los padres:

“Algo quería sobre las Ciencias Sociales, no Naturales, no Exactas nada de eso, Sociales (...) Mis fuentes de trabajo iban a ser docente, entonces me dije ‘Bueno, si estaría bien estudiar la Normal’... Pues igual estudiaría Historia, me dedicaría a lo de la Historia, pero creo que también lo quería un poco más porque estaba en Texcoco... Entonces quería la oportunidad de... No sé... visitar nuevos lugares, nuevas personas... Pero ya después cuando salió la convocatoria, ya me di cuenta que estaba aquí en la del Estado, entonces mis papás corrieron con mucha suerte y ya fue por eso que hice aquí mi examen (...) También mis papas tuvieron como esa apertura de ‘Puedes estudiar lo que tú quieras, pero aquí en el Estado, porque no vas a ir al Distrito, porque está muy peligroso, etcétera’... Entonces, para mí, esa fue una barrera de no poder visitar o no poder hacer examen en otro lado”. (E, N, M, 15/03/2015, p.1-3).

Esta estudiante de la ENSEM, entonces, veía en la posibilidad de estudiar la Licenciatura en Texcoco una puerta para independizarse y vivir una nueva experiencia: al gusto que manifiesta por las Ciencias Sociales, se sumaba este deseo de “visitar nuevos lugares” y “conocer nuevas personas”. Sin embargo, sus expectativas se cumplieron sólo en parte: pudo dedicarse a estudiar aquello que era de su interés, pero no pudo alejarse de la ciudad de Toluca porque no contó con el permiso de sus padres, para quienes la posibilidad de que ella viviera en Distrito Federal era sinónimo de riesgos.

Si bien estos dos últimos casos no son recurrentes en los relatos, interesa narrarlos para plantear la gran diversidad de elementos que intervienen en la configuración de un proceso de elección en los sujetos: docentes que los marcaron –positiva o negativamente- opiniones del entorno cercano, contextos, posibilidades y expectativas propias, todo este complejo entramado se va combinando para conducir a algunos sujetos hacia la elección, en este caso, por la docencia de la historia, significado por ellos de una manera particular, porque lo mismo que para

otros puede resultar indiferente, en el caso de los testimonios analizados fueron elementos importantes para tomar ciertas decisiones que van marcando un trayecto de formación.

2.2.2. Implicancias de una elección: cómo se significa la formación docente

Una vez reconstruidas las principales motivaciones que los entrevistados reconocen como fundantes de una elección, es interesante analizar qué implica para los entrevistados su formación como docentes⁶⁶. Entre estas implicancias, los relatos son diversos. Diremos en primer lugar que recurrentemente se alude a valores como el “compromiso” y la “responsabilidad”, que se derivan regularmente de una de las notas que se señalan como distintivas en la docencia: la relación humana que ésta conlleva, y la diferencia sustancial que existiría entre moldear una cosa y formar una persona, como lo plantea Meirieu (1998).

Una docente egresada de la UAEMex sostiene al respecto:

“Pues implica mucho compromiso, mucha responsabilidad, porque como te decía: o sea, tú estás formando personas... Y como yo lo vi con mis maestros, ¿no? Ellos cambiaron la visión que yo tenía de la historia. Entonces yo siento que es eso como... mi misión: ser eso” (E, U, M, 14/08/2015, P.3).

Es muy claro también el testimonio de esta formadora de la ENSEM quien afirma:

“Creo que nuestra actividad es doblemente comprometedor, porque trabajamos con seres humanos, no trabajamos con materiales que puedan ser usados y desechados. Al contrario, lo que nosotros dejamos en estas generaciones -sean niños, sean adolescentes, sean lo que sean-

⁶⁶ Sobre las implicancias que marca la disciplina concreta (Historia) se trabaja más extensamente en el Capítulo 3.

siempre va a ser, siempre va a estar presente ahí... Lo bueno, lo malo” (E, N, M, 9/03/2015, p.3).

Otro docente universitario sostiene:

“Yo creo que más bien es un compromiso ético, en cuanto a hacerlo con calidad. Yo creo que lo que pesa más, para no faltar, para llegar puntal, para tener una clase preparada, es que al final estamos haciendo algo para una institución ¿no? Y lo digo en el sentido... Yo creo que lo más bonito que puede tener una Universidad, porque yo creo que de todas las instituciones que puede haber es una de las mejores (...) en las que puede participar un historiador (...) Yo creo que ahí, tendría que primar este pensamiento de universalidad con el que nacieron las universidades y con el que crecieron las Humanidades en el inicio de la Edad Moderna. Y creo que es un compromiso ético en cuanto a la formación de seres humanos y, en este caso, historiadores críticos, que sepan pensar, que sepan enfrentarse al mundo, que puedan dar otras lecturas de lo que sucede en la realidad, yo creo que ese es el gran reto ¿no?” (E, U, H, 12/01/2016, p. 5-6)

Un formador de formadores de la Escuela Normal comparte al respecto:

“Pues creo que es un gran compromiso, un gran compromiso por las situaciones que se están viviendo en la actualidad (...) Entonces, implica todo esto una responsabilidad, porque no solamente son cuestiones cognitivas, me enfoco mucho al aspecto integral: no solamente se está formando un docente. Estoy formando a una persona en su totalidad: estamos hablando de cuestiones profesionales, estamos hablando de cuestiones intelectuales, emocionales en todos los sentidos... Hablamos de integral, y es hablar de todas las esferas del individuo y esto implica una gran parte del compromiso que tenemos aquí en la institución” (E, N, H, 10/03/2015, p.2-3).

Un egresado de la UAEMex expresa también:

“Y pues, sí, yo soy de esa esa visión: la docencia es una misión muy noble. En este país no se le ha dado el peso que debería tener, comparado con países de otros lados del mundo, donde es ‘El Profesor’, y a veces aquí está muy mal visto por muchas cosas”. (E, U, H, 12/01/2016, P.6)

A partir de estos fragmentos de la oralidad, podemos ver como anticipábamos que el “compromiso” y la “responsabilidad” son dos valores que aparecen de manera recurrente en los relatos, asociados como planteábamos al hecho de que el docente no fabrica un objeto sino que forma a una persona. Se habla de “misión”, de “profesión muy noble”, de “compromiso ético”, de huellas que quedan marcadas de forma indeleble en las nuevas generaciones. Dice Alliaud (1993:136) al respecto: “El maestro, al igual que el sacerdote, necesitaba para llevar a cabo su función civilizadora (casi misionera), la creencia (...) en las posibilidades redentoras del nuevo mensaje”.

Respecto de este punto, Davini (2010) plantea que, dentro de esas tradiciones en la formación a las que aludíamos en páginas precedentes que, más allá de nacer en otros contextos, persisten actualmente como mandatos o representaciones, aparece fuertemente esta idea del papel moralizador y socializador asignado al docente, cierto discurso tutelar del maestro como transmisor de patrones de comportamiento, pensamiento y valoración, es decir, dotado de una gran carga afectiva: “Esto se expresa hasta hoy en el discurso prescriptivo que indica todo lo que el docente ‘debe ser’, como modelo, como ejemplo, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social y muchos más dictámenes de actuación” (Davini, 2010:26).

Es interesante destacar que todo ese discurso del maestro como “faro” y de la docencia como una profesión de gran compromiso social, fue acompañada en los inicios de la escuela moderna por una profunda autoestima y valoración social del ser docente, cuyo trabajo se sustentaba en una profunda utopía: la búsqueda bien intencionada de progreso de las grandes mayorías, la entrega al ser en

desarrollo, la creencia en un mundo moderno mejor, todo eso atravesaba su práctica, como lo enuncia Davini (2010). La utopía sigue presente en los discursos de los docentes en ejercicio y en formación, como lo veremos en algunos testimonios, pero esa valoración social y esa autoestima respecto de la profesión docente si se han visto jaqueadas según lo expresan los testimonios aquí reunidos.

Sobre esta “utopía” que guía la labor del docente, el testimonio de un egresado reciente de la UAEMex es contundente:

“Pues para mí, si es algo muy significativo haber decidido seguir con el Área de Acentuación en Docencia por esta situación de la política que tengo desde hace mucho tiempo, pues: soy partidario de que la educación va a cambiar a México. Y por ello trato de hacerlo lo mejor posible cuando me toca a mí ser docente, en prácticas docentes o cuestiones de este tipo, pues... Hacerlo lo mejor posible” (E, U, H, 12/01/2016, p. 6).

Se sostiene entonces esa utopía fundacional respecto a que la educación deja huellas y a que puede cambiar el país, poniendo la labor docente como fundamental, porque implica nada menos que la formación de seres humanos, pero por otro lado los entrevistados analizan recurrentemente las diversas maneras en las que se ha demeritado la labor del enseñante.

Un formador de la Escuela Normal señala al respecto:

“Desafortunadamente, la figura del docente ha sido demeritada, no sé si sea solamente en México, no sé cómo lo manejen en otros países, pero en México la figura del maestro ha sido muy devaluada, se le ha cargado mucha responsabilidad a él en los resultados educativos y no nos damos cuenta de que existe responsabilidad de otros niveles y de otros actores, como cuando hablamos de los padres de familia (...), el mismo alumno, que si no tiene disposición para el aprendizaje, por más estrategias que se utilicen de parte del docente no se va a llegar a un aprendizaje, las mismas autoridades educativas que a veces con las modificaciones que hacen a la normatividad en lugar de facilitar la mejora de la calidad en la educación van hacia el lado contrario” (E, U, H, 10/03/2015, pp.2-3)

Un egresado de la UAEMex expresa también esta desvalorización que ha sufrido la profesión del docente al enunciar:

“Y pues, sí, yo soy de esa esa visión: la docencia es una misión muy noble. En este país no se le ha dado el peso que debería tener, comparado con países de otros lados del mundo, donde es “El Profesor”, y a veces aquí está muy mal visto por muchas cosas. Un tantito la visión de que son unos flojos, tantas suspensiones de clase, la Coordinadora, los trabajadores, a veces uno los criminaliza a todos los docentes por esa visión. Hasta cierto punto es absurda, porque no todos los docentes son iguales al final de cuentas, y son trabajadores y uno entiende por qué hacen lo que hacen, porque están defendiendo su trabajo, sus derechos, o sea... Pero eso mucha gente no lo ve” (E, U, H, 12/01/2016, P.6)

El docente es desvalorizado según estas narraciones al poner sobre sus hombros la responsabilidad del “fracaso educativo”, por un lado: en una clara mirada reduccionista y excesivamente simplista de la situación, cada vez que algún organismo internacional o alguna entidad pública evalúa el sistema educativo y los resultados no son los esperados, los docentes y su formación son puestos en el centro del debate como responsables directos. Por el otro, se desvaloriza al docente a partir de “criminalizar” su lucha y calificar a los maestros de “flojos” cuando se producen huelgas en reclamo de alguna situación que se considera afecta a este colectivo. Esto es claro actualmente en el discurso mediático a propósito de los enfrentamientos entre ciertas agrupaciones magisteriales y el gobiernos ante el proceso de “Reforma Educativa” iniciado a finales del 2012, como se enunció en las páginas introductorias.

Sobre esto, dos puntualizaciones para el análisis: en primer lugar, es interesante visualizar de qué manera esa tradición normalizadora de la que se habló en el primer capítulo tiene como correlato el concebir al docente como “ejemplo” o “modelo”, impulsando la idea de la acción del maestro como entrega personal: “Ello ha dificultado durante muchas décadas su autopercepción como trabajadores, dentro de un discurso de desinterés material” (Davini, 2010:27). Más adelante analizaremos cómo el discurso vocacionista ha contribuido también a esta idea de

la docencia como sacerdocio más que como profesión. Esto ha sido clave a la hora de construir ciertas representaciones sociales de los maestros que, si realizan una huelga en defensa legítima de sus derechos, son señalados muchas veces como faltos de entrega, desconociendo que la docencia es una profesión y que, por ende, implica una remuneración digna y acorde a la labor que se realiza cotidianamente dentro y fuera de los salones de clase.

En segundo lugar, este fuerte descenso en el prestigio y el status social de la ocupación docente se vincula con el deterioro de las condiciones laborales y el descenso en la valoración social en el que se ha sumido la tarea del maestro. Lo más riesgoso de eso, señala Davini (2010:28) es la autodesvalorización que puede acarrear, porque como planteábamos antes, la identidad se construye a partir de la relación con otro, y en ese vínculo, la valoración que el otro hace de mí es fundamental en la estima que desarrollo sobre mí mismo.

Un docente universitario expresa sobre este punto cómo no sólo hay una desvalorización social, sino que algunas veces son los mismos académicos los que menosprecian la labor del enseñante:

“Lo que yo he observado en nuestro país últimamente es que hay una especie de desencanto por la preparación académica... ¿A qué me refiero? De pronto me he encontrado con colegas, en esta misma institución, que ven a la profesión docente como dicen acá en México como una simple ‘chamba’, y para mí eso es horrible. Para mí, una ‘chamba’ es como un ejercicio que no requiere de cierta calificación o certificación: cualquiera lo puede hacer. Y a mí me choca, me fastidia que, por ejemplo, la docencia a Nivel Superior se vea como una ‘chamba’: ‘Es que es una chamba, son unas clasesitas’. Y no, yo creo que para que generemos buenos profesionistas en Licenciatura, lo que tienen que hacer los docentes es ser conscientes de que dar clases en la universidad es un gran compromiso, esto es como en la Edad Media: el que posee la cátedra es porque realmente tiene un nivel de saberes suficientes y eficientes y es capaz de abrir otras mentes, de abrir perspectivas, de proponer nuevos asuntos”. (E, U, H, 21/12/2015, pp.5-6)

El docente manifiesta, entonces, que le provoca un profundo fastidio el hecho de que los mismos colegas académicos definan la docencia como una “chamba”, porque él connota ese término como una labor que se hace de manera improvisada, que no requiere preparación, mientras que, por el contrario, para él implica un gran compromiso y un vasto conjunto de saberes. Una primera cuestión que es interesante es de qué manera el entrevistado connota lo que siente frente a esas opiniones contrarias a la suya como “molestia” o “fastidio”, y esto podría vincularse con la forma en la que la mirada de los otros sobre nuestra profesión –porque el entrevistado ejerce de hecho la docencia universitaria- y sobre nuestras elecciones influye en la construcción de nuestra subjetividad y en la forma en la que nos autoestimamos: al definir sus colegas el oficio de enseñante como “chamba”, estarían subestimando una labor que el sujeto encuentra compleja y crucial.

Es interesante también la manera en la que relaciona el entrevistado la docencia en el nivel universitario como el “poseer una cátedra” y remarca que sería “como en la Edad Media”: da cuenta de una idea ilustrada y enciclopedista de los saberes, en el sentido de que el profesor universitario aparece como alguien que, por encontrarse en un nivel superior de “acumulación de saber”, puede “abrir la mente de otros”, iluminándolos. En el primer testimonio puede leerse algo en este mismo sentido, cuando la docente afirma que así como sus maestros cambiaron su visión, esa es la “misión” que implicaría el devenir enseñante.

Estas nociones han sido fuertemente discutidas desde las vertientes críticas de la pedagogía, sobre todo en lo que hace a la mirada del docente como alguien “superior” que operaría sobre la mente del aprendiz para abrirla, puesto que esto obstruye la posibilidad de pensar en ideas menos verticalistas a la hora de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendiéndolos como construcciones conjuntas. Más cercano a esta segunda postura parece el planteo que se expresa en el segundo de los testimonios, cuando el docente universitario señala que los formadores de licenciados deberían apoyar la formación en el estudiante de un pensamiento crítico.

Un formador de formadores normalista asume también como central el compromiso que implica devenir docente cuando se trata de preparar sujetos que, en Educación Básica, trabajarán con niños y adolescentes:

“Es una responsabilidad profesional, académica, muy intensa, muy específica, clara, precisa, con mucho rigor académico, que dentro de la Normal tiene que enlazar desde mi punto de partida, la porción incisiva... Tanto el sistema epistémico, pedagógico y podríamos decirlo inclusive didáctico, para con los chicos que se están formando ante un reto: que van a ser docentes que van a estar con chicos adolescentes” (E, N, H, 25/02/2015, p.2).

Así como formar en la universidad implicaba, en testimonios anteriores, un gran reto a nivel de conocimientos, formar a estos docentes normalistas que trabajarán con adolescentes aparece como un desafío muy importante, más si recordamos lo expresado en el Capítulo 1 que según lo que los entrevistados narran de su experiencia frente a grupos, los adolescentes se muestran apáticos y escépticos con relación al valor del contenido histórico de la Educación Básica: como decíamos en páginas anteriores siguiendo a Meirieu (2000), sería responsabilidad del educador despertar en el educando el deseo de aprender.

¿Cómo contrarrestar esa apatía que se muestra a veces en la adolescencia frente al conocimiento escolar? Más allá de las competencias y saberes que los docentes en formación y en ejercicio reconocen a nivel disciplinar y pedagógico-didáctico (y que se profundizarán en el siguiente capítulo), algo aparece como otro elemento implicado en la construcción del formador, del orden de lo afectivo más que de lo cognitivo: formarse implica en algún sentido ser un apasionado, amar lo que se hace. Y aparece aquí el tema de la vocación, del llamado.

Veamos cómo connotan ese discurso vocacionista los formadores aquí entrevistados. El testimonio de esta docente universitaria, que vale la pena citar en extenso, presenta elementos interesantes para el análisis que aquí se desarrolla:

“Sí pensaría que es la vocación, el sentirte identificado con algo... Es frustrante, completamente frustrante que te obliguen a hacer algo que no te gusta, que te obliguen a ser médico y que seas médico de escritorio porque te da asco la sangre (...) Recordaba... hace poco vino una persona, una maestra, y yo fui maestra de su niño cuando tenía 5 años el niño. La hermana de esta maestra era mi compañera, trabajamos en la zona mazahua, ella era mazahua, ella vivía en la zona mazahua, por ella me fui hasta allá teniendo la oportunidad de haberme quedado aquí en Toluca. Me fui cerca de San Felipe del Progreso. Me sirvió muchísimo, porque tuve la oportunidad de conocer a esos niños, sí, de darles una parte de mi vida (...) Y se me acercaban los niños, jugaba con ellos y todo, a la hora del recreo jugaba con los grandes voleibol, futbol, en fin... Entonces me los llevé al río Lerma, ellos no lo conocían, vivían muy cerca, son como cinco kilómetros de la comunidad en la que estuve, como cinco kilómetros para llegar al río Lerma (...) Me los llevé caminando, les daba la mano (...) Y mi compañera me decía: ‘No les des la mano, tienen sarna y se te va a pegar, no te les acerques, tienen piojos y se te van a pegar’. Pues: ¿cómo enseñaba a leer a un niño si no era acercándome y acercándome al niño? ¡No podía! ¿Cómo enseñar a escribir si no era tomándole la manita y enseñándole? (...) Tenía que ir uno por uno, y me tenía que acercar uno por uno (...) Entonces, digo: si tú vas a hacer tu trabajo y lo vas a ser con asco, lo vas a hacer con cierto desprecio, a la carrera, porque tus hermanas eran maestras y bueno, pue ni modo, tengo que ser también pero no me gusta... Entonces... Lo mismo ocurre con todas las carreras: si tú odias las matemáticas y eres Contador ya me imagino nada más... Aunque hayas mecanizado, no comprendes, no comprendes... Si a fuerza te hicieron ser Abogado, pues serás Abogado de pacotilla, porque irás a dar clases de Derecho Constitucional, y los mejores docentes de cualquier disciplina son aquellos que han ejercido la profesión y la están compartiendo, ¡son los mejores! Pero tú también compartes tus aberraciones, tus rechazos, tus fobias y tus filias... Entonces, de pronto te das cuenta de: ‘¡Cómo me encantaba historia con tal profesor! O: ‘¡Cómo odiaba historia con tal profesor!’”, ¿no? La vocación es muy muy importante, todavía no pierdo las esperanzas de que alguna

Congregación me acepte, ¡aunque sea en la senectud!” (E, U, M, 1/04/2014, p. 13-14).

Vemos con mucha claridad en este testimonio cómo lo que aparece como esa vocación, ese llamado, esa identificación y ese gusto por lo que se hace se consideran fundamentales a la hora de construir una profesión. Lo contrario, hacer algo simplemente porque te lo imponen, por seguir una tradición familiar, por responder a mandatos sociales, es significado por esta docente como “frustrante”.

La formadora señala de qué manera esa pasión puesta en lo que se hace se demostraría especialmente cuando el sujeto afronta determinados desafíos que presenta la profesión: en su caso, narra cómo pudiendo quedarse en la ciudad de Toluca, eligió irse a la zona mazahua a enseñar a niños de entre cinco y quince años, y menciona que les dejó a ellos parte de su vida: no dice “les enseñé”, no dice “trabajé con ellos”, no dice “interactué”, sino que habla de una entrega a tal punto de dejar parte de la vida en esa comunidad.

Por otro lado, señala que es esa pasión y ese llamado lo que hizo que ella se acercara a los niños, los tomara de la mano, se sentara junto a ellos, pese a las advertencias de su compañera docente que le decía que “se le iban a pegar la sarna y los piojos”: pero la maestra no encuentra según narra otra manera de enseñarles más que a partir de esa proximidad física con los niños como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sostiene también la profesora otra idea que veíamos cuando trabajábamos acerca de las imágenes de la docencia como elementos importantes para reconstruir las motivaciones de una elección: de qué manera el formador enseña las “fobias” y las “filias”, y cómo eso puede ser determinante en el placer o en el disgusto que el estudiante siente hacia determinados contenidos y ciertas disciplinas.

Si al docente se le saca la pasión de su tarea, podría pensarse según su testimonio, lo que quedan son “automatismos sin sangre”: como el contador que odia las matemáticas, o el abogado que no quería serlo, han mecanizado sus

movimientos pero no comprenden el para qué de lo que hacen, están como alienados, como ajenos, como ausentes en su propia condición.

En la última parte de la cita, la formadora expresa que aún no pierde las esperanzas de que, en su senectud, alguna congregación religiosa la acepte. Esto se debe a que, al inicio de la entrevista y en varios momentos de la misma, ella narra con mucho detalle su deseo, desde la infancia, de convertirse en monja. Es interesante, porque si hay un espacio donde opera la idea del “llamado”, esto es en el oficio religioso o sacerdotal: este es, por excelencia, el lugar de la “vocación” en las representaciones, responder al llamado divino es la expresión de qué implica dedicar la vida a una orden religiosa.

Es interesante complementar lo expresado por esta formadora con algunos testimonios de egresados de la UAEMex que fueron sus alumnos, en los que queda claro que esta pasión puesta en lo que se hace se transmite implícita o explícitamente a quienes formamos: no hubo un solo egresado de las diferentes generaciones que haya sido alumno de esta docente que no la recuerde como una maestra que marcó su formación. Veamos algunos testimonios. Un docente de la UAEMex que fue su alumno, señala:

“Tuve una profesora, G. F. G.⁶⁷, ella me dio el Periodo Virreinal... Dominaba el periodo y nos hacía vivencial la historia, llevándonos de prácticas de campo... Dije ‘Esto es lo mío, yo tengo que trabajar el mundo virreinal’. No así por ejemplo el caso del siglo XIV, donde mi profesor simplemente no me difundió el ánimo ni el interés, y actualmente para mí es un problema, porque yo no debo separar periodos históricos y me queda claro que el siglo XIV es fundamental en el caso de nuestra historia nacional... Esa marca que me que dejó la doctora G. F. G. para mí fue determinante” (E, U, H, 21/12/2015, pp.3-4).

Otro egresado, de una generación mucho más reciente que el anteriormente citado, afirma:

⁶⁷ Del nombre y los apellidos de la docente se conservan sólo las iniciales para resguardar su anonimato.

“Llegué aquí a la Facultad y una de las personas... Dos personas que me abrieron el panorama (...) fueron la Dra. G. F. y la Dra. I. M. ¡Excelentes catedráticas, docentes de profesión, de vocación, de carrera, muy, muy buenas! Creo que sí: todo lo que sé, se los debo a ellas dos en realidad” (E, U, H, 12/08/2015, p.3)

Otro docente de la UAEMex, se suma a la opinión generalizada al afirmar:

“La Dra. G. F., yo creo que me enseñó a dar clases, ella fue quien me formó como docente (...) serían de los que más recuerdo, en cuanto a satisfacción de entrar a clases y de tomar clases” (E, U, H, 12/01/2016, p.4)

Un egresado reciente, por su parte, recuerda:

“Pues, para empezar, siempre recuerdo una frase de la Dra. G. que siempre nos decía: ‘La docencia, pues, al final, sigue siendo un acto de amor, porque el docente deja todo por transmitir el conocimiento a sus estudiantes’... Y pues, sí, yo soy de esa esa visión: la docencia es una misión muy noble (E, U, H, 12/01/2016, p.6).

Puede verse aquí como esta formadora ha hecho vivencia en ella esta idea que expresa en su narración: las “filias” y la “fobias” se transmiten en la labor de la enseñanza, y enseñamos mucho más que contenidos disciplinares. Como lo expresa Verónica Edwards (2001: 147) al hablar sobre los conocimientos escolares, “la forma es contenido”: las maneras de vincularnos en tanto docentes con el conocimiento se transmiten a los alumnos aunque el enseñante no haya tenido intención de que así sea. La pasión de esta formadora por la docencia ha impactado de tal manera en sus estudiantes que la mayoría la reconoce como un referente crucial en su trayecto de formación.

La connotación aquí dada para la noción de “vocación” se relaciona, entonces, con la “pasión” que se debe tener hacia aquello que se hace. Queda claro

también en el testimonio de esta formadora universitaria cuando denota la vocación como “chispa”, algo que da calor, que enciende, que ilumina:

“Pues mira, yo creo que se va construyendo, pero insisto mucho: hay una parte de vocación ¿no? Hay una parte de una chispa, que uno trae cuando algo te gusta, hay gente que le gusta la Abogacía, a mí no me gusta, no creo en ella, pero hay gente que está convencido... Yo creo que esta chispa es lo que te tiene que mover o... ¡prepárate para lo que quieres en la vida! (E, U, M, 7/01/2016, p.4).

No obstante, como sostiene Davini (2010), otro de los sentidos del discurso vocacionista implica cierto riesgo, porque ha colocado históricamente al docente como un ser que se caracteriza por su entrega personal. Esto asociaría la docencia más a una especie de sacerdocio que a una profesión, y el correlato fue –y continúa siendo- concebir a los maestros como sujetos que, más allá de las condiciones contextuales adversas y la escasa retribución salarial que suelen recibir por sus labores, debe seguir adelante en una especie de “cruzada educativa” de la cual serían los principales responsables. Es un discurso que no ha contribuido, expresa Davini (2010), a la autopercepción de los docentes como “profesionales”, y que conlleva también la falta de reconocimiento de los enseñantes como sujetos de derechos laborales.

La formación de un docente implica, entonces, según los testimonios aquí recogidos, un compromiso en respuesta a ciertas demandas sociales históricamente construidas en torno a esta profesión y a un “llamado” que indicaría la pasión y el deseo de ser enseñante, lidiando cotidianamente con la desvalorización a la que muchas veces es sometida la labor del docente. Se analizará en el siguiente capítulo de qué manera la construcción del enseñante se vincula también a la adquisición de ciertos saberes, habilidades y competencias, algunas de las cuales se trabajaron en el primer capítulo y se retomarán a propósito de reconstruir las implicancias de formarse para el ejercicio de la docencia de una disciplina en particular, esto es, la historia escolar.

En un esfuerzo de síntesis de lo esbozado en este capítulo, se destacan en el siguiente apartado tres elementos que recurrentemente surgen en la oralidad de los entrevistados a propósito de la construcción de sus identificaciones y de la vivencia de su experiencia de sí: la influencia de sus formadores, la importancia de la praxis y el papel del alumno en la construcción del maestro.

2.3. Cómo se llega a ser el que se es: praxis intersubjetiva⁶⁸ y formación

Hay cuatro elementos que los entrevistados destacan recurrentemente y que se considera en estas páginas, en función de las reflexiones expuestas al iniciar el presente capítulo, que son fundamentales a la hora de construir su identidad como docentes de la historia: la influencia de quienes los han formado; la importancia de la praxis en la construcción de la subjetividad del enseñante; la importancia del estudiante en la formación del docente, esto es, el alumno como formador del maestro y la mirada sobre sí mismos y sobre los otros, esto es, de qué manera el sujeto se reconoce a sí mismo con unas cualidades y al mismo tiempo, se diferencia de los otros en este complejo juego de identidad y alteridad que es clave para la construcción de la propia subjetividad.

Sobre el primero de los puntos, a los testimonios seleccionados en el apartado anterior a propósito de mostrar de qué manera una formadora universitaria ha impactado en sus estudiantes, que la describen permanentemente como un referente para construir los docentes que hoy son, podría sumarse la narración de un formador de la ENSEM que sostiene:

“Creo que soy mis maestros, soy mis maestros... Tanto desde Primaria, mi maestro Enrique Paulín, que me enseñó, que tuvo el cuidado de esas épocas; el maestro Calderón, que no se me olvida la disciplina

⁶⁸ Intersubjetividad hace referencia aquí al aspecto relacional de la práctica docente como práctica social, esto es, relación entre sujetos situados en tiempo y espacio.

férrea con que nos educaba pero el amor que tenía por la educación... Enrique y el maestro Calderón cuando nos narraban la historia, así, eso: narrar la historia, me enseñaron a leer la historia y las Ciencias Sociales en general, me las enseñaron ellos... En Secundaria, pues el maestro de Historia Universal, igual nuestra Historia de México, me enseñaron a querer los libros, me enseñaron a amarlos (...) Soy mis maestros en la Maestría, digamos me formé con Susana Quintanilla Osorio, historiadora de la educación entonces la veía como jovencita, pero dominaba el contenido de historia, las clases de historia que nos daba eran impresionantes, igual Libertad Menéndez en el plano doctoral... Ellos son, digo: que soy mis maestros” (E, H, 16/02/2015, p.17-18)

Nótese que no sólo recupera docentes de su formación de grado y posgrado, sino que comienza con aquellos que en la Educación Básica le marcaron un camino en las Ciencias Sociales, fomentando el gusto por la lectura y la narración, y le mostraron cómo se puede conjugar la “disciplina férrea” con el “amor por la educación”. El docente no expresa “soy como ellos”: dice directamente “soy ellos”, “soy mis maestros”. La identidad construida a partir de la huella que sus formadores dejaron en él.

Un docente universitario especializado en Historia del Arte enuncia dos interesantes metáforas a propósito de este punto:

“Yo creo que eso no lo vemos, ¿no? (...) Hacemos las cosas de manera inconsciente... Como que aprendemos a caminar, y a los diez años te dicen ‘Caminas igualito que tu papá’. Bueno, pues... Yo creo que si él me enseñó caminar, o si lo veo todos los días, pues puedo caminar igual que él, yo creo que sí. Hay cosas que uno va adquiriendo de sus maestros, y yo creo que me reconocería sobre todo en los tres maestros de licenciatura que mencioné (...) Por ejemplo en el compromiso ético de que te gusta lo que haces, ¿no? Sobre todo en eso. Quizá también haga cosas y gestos parecidos a otros, pero también uno trata de no parecerse a los maestros, ¿no? Para que no digan ‘Ah, éste da clases como tal’, o ‘Este se parece a tal’, o ‘Este trata de imitar a tal’... Porque uno se da cuenta que también influye en los alumnos ¿no? Yo a veces veo como

mal formo alumnos y los veo de pronto hablando como yo, o hacen los gestos que yo hago (...) Yo creo que también eso es malo ¿no? Yo creo que cada quién va encontrando su camino, pero que no podemos negar que fuimos formados por otros. En eso, quienes estudiamos Historia del Arte lo tenemos muy clarito: cuando uno estudia a los artistas, reconoce a sus maestros". (E, U, H, 12/01/2016, p.8).

Algunos elementos para destacar: al igual que en el testimonio anterior, en este caso el docente reconoce que ningún sujeto puede negar que ha sido formado por otros, y que eso se manifiesta en la propia praxis de manera explícita o implícita, siendo o no el propio sujeto consciente de esa situación. El impacto del formador sobre el sujeto formado se puede reconocer tanto en "formas de hacer" más evidentes -como adoptar la gestualidad de alguien, las formas de hablar, la terminología, etcétera-, como también en principios o valores que se asumen como personales y que han sido construidos a partir de la relación con los otros: en el ejemplo del testimonio citado, esta idea de actuar a partir de un "compromiso ético" que él visualizó como estudiante en quienes lo formaron y que ahora reconoce como principio rector de su propio accionar.

Como segundo elemento, esta idea de que, junto con la identificación se construye la diferenciación que trabajábamos en las primeras páginas de este Capítulo: para que el sujeto reconozca una experiencia como "experiencia de sí", necesita diferenciarse del otro. Por eso, el docente señala el esfuerzo que él hace para "hacer su propio camino", para que los demás no lo señalen como alguien que solo quiere "imitar" o "parecerse a". Ese esfuerzo de diferenciación constituye una ruptura fundamental a la hora de construir la propia identificación, esto es, se convierte en relevante para pensar la experiencia de subjetivación. Estas rupturas se asocian, de nuevo, a no entender la educación como "moldeo": hay huellas de otros en la propia senda, pero eso no implica que el camino no sea singular y propio.

Como tercer punto, la metáfora que el docente utiliza cuando sostiene que, para quienes se han formado como especialista en la Historia del Arte, es muy claro que, estudiando a un artista, reconoces a sus maestros: reconstruyendo las experiencias de subjetivación de un docente, entonces, podemos reconocer las

huellas de los dispositivos al interior de los cuales se ha configurado esa identidad como maestro.

Con relación al segundo punto, varias de las narraciones significan elementos de la práctica docente, formas que adopta el quehacer educativo⁶⁹ en los campos en los cuales se ha tenido la oportunidad de actuar tanto como “practicantes”⁷⁰ (el caso de los estudiantes normalistas aquí entrevistados) como ya siendo formalmente docentes a cargo de grupos en diferentes niveles del sistema educativo.

La praxis aparece desde la temprana configuración de una identidad profesional como docentes cuando varios de los entrevistados narran de qué manera pesa en su elección la inclinación por la docencia a partir de experiencias vividas a muy temprana edad, cuando eran puestos como “tutores” de sus pares, y de qué manera ese ocupar el rol de enseñante marcó su gusto por la transmisión. Una docente en formación de la ENSEM sostiene:

“Pues, tengo antecedentes de familiares que son maestros, y no solamente me guie por la Especialidad, sino porque iba a ser maestra y a mí me encanta mucho lo que es la educación. Entonces, enseñar me encanta muchísimo, entonces... No me fui solamente por la Especialidad, sino por toda la pedagogía que podían manifestarnos, y en la que nos podemos manifestar como docentes (...) Desde un inicio, cuando tenía la oportunidad en la escuela de que nos dieran la oportunidad de explicarle nosotros mismos a nuestros compañeros, que nosotros entendiéramos las cosas y explicarlo, me gustaba explicar... Entonces de ahí a mí gustaba, así como enseñarle a mis mismos compañeros lo que yo aprendía. Entonces, me llamó mucho la docencia”. (E, N, M, 4/03/2015, p. 1-3)

Otra compañera apunta:

⁶⁹ Se llama quehacer educativo a un conjunto organizado de actividades que, anclado en alguna institución (la escuela en este caso) se orienta a favorecer la transformación de algunas personas con vistas a que esto se traduzca en formas de acción y de interacción que se consideren deseables. Véase al respecto Yurén Camarena (2000).

⁷⁰ En el Capítulo 4 se encontrarán algunas reflexiones sobre esa subjetivación del practicante y lo que implica a la hora de experimentarse a sí mismo.

“Cuando iba en la Prepa... No presumo de excelentes calificaciones... Sin embargo, creo el hecho de tener a una mamá maestra en Física y Matemática, me ayudó mucho. Trigonometría a mí se me hacía demasiado fácil y veía a mis compañeros mordiéndose las uñas en los exámenes: me ponían de tutora, me ponían a explicarles. En Cálculo, pues, ni se diga... Era fácil, y siempre demostré o quise demostrar que sabía, que podía ayudarlos, me gustaba ayudar a mis compañeros”. (E, N, M, 25/02/2015, p. 1-3)

Un tercer testimonio señala:

“Bueno... Al principio... Mi padre trabajaba en la construcción, comúnmente se les llama albañiles o ‘maistros’, este peyorativo de no decirles maestro, sino ‘maistro’... Entonces, cuando yo ingresé a Primaria, me preguntaron qué quería ser, y yo decía que ‘maistro’... Posteriormente, ya miraba más las profesiones, y yo decía: ‘No, pues, ‘maistro’ me gusta, ser maestro, es interesante la docencia, la pedagogía’... Y en Secundaria, debido a mis promedios, algunos maestros me utilizaban de apoyo para sus demás grupos, en cuestiones de reuniones... Y pues... Digamos que el introducirme a un grupo siendo de su edad, pero ser yo quien ocupaba el cargo del maestro, pues me dio un poco más de confianza de decir ‘no, pues esto de ser maestro me gusta, es algo que me apasiona y que puedo desarrollar en un futuro’” (E, N, H, 25/02/2015, p. 1-3).

De estos testimonios puede inferirse, entonces, en primer lugar, que hay una profunda relación entre la docencia y el lugar de la práctica: es en el “hacer” y en el “ocupar un lugar” y “asumir un rol” en donde se produce el nacimiento del maestro. No existiría, entonces, una identidad docente previa al ejercicio de la profesión, sino que sería en ese encuentro con el otro a propósito de la enseñanza cuando se comienza a construir la subjetividad del docente. En este sentido, el nacimiento del docente y del alumno es algo que podría considerarse un “alumbramiento simultáneo”, porque es en la alquimia del encuentro donde cada uno parece parir al

otro. El sujeto docente deviene tal al encontrarse con otro sujeto que, en el mismo movimiento, deviene su estudiante.

En segundo lugar se infiere que, al ser la formación docente una “formación doble” como lo plantea Ferry (2002), en algunos casos la elección tiene que ver con el gusto por la historia (como se analizó en el apartado anterior) y en otros se relaciona con las inquietudes respecto de la trasmisión de un conocimiento a otros: en los procesos de interacción entre pares va naciendo una inclinación hacia el oficio de enseñante, es cuando el sujeto ocupa ese lugar cuando se despierta en él un interés por ocuparlo en el futuro.

Es recurrente, entonces, entre los entrevistados concebir que no se puede construir una identidad como profesionales de la educación en tanto no se produzca ese encuentro con el otro que me hace ser, y por eso la praxis tienen un lugar fundamental. Consultada acerca de cómo llegó a ser la docente que es, una egresada de la universidad sostiene:

“En los fracasos... Por ejemplo, porque no sé... Mi primera clase, bueno fue educación a distancia, no te implica estar, el reto de estar de cara y de moverte y de desplazarte... La verdad, siento que me curtí, siento que me curtí con la primera generación a la que le di clases. Era una generación que conocí como alumna, porque yo iba en Décimo Semestre y ellos iban en Sexto... Entonces ellos me ubicaron de la Licenciatura, me ubicaron como la alumna... Entonces, cuando llego como su docente, obviamente empiezan, sobre todo en la Universidad ‘Tú qué me vas a enseñar’, ‘Tú que me vas a decir’... Y la peculiaridad y el plus fue que esa generación era una generación muy conflictiva, pero una generación conflictiva y sin bases, que no leían, eran de los típicos que decían saberlo todo, y nada más porque decían haber leído la Introducción, una Introducción de Marx o una cuestión así y ya se creen así eruditos (...) Entonces, esa primera experiencia fue curtidora, o sea, me dije ‘Después de esta generación, ya nada me espanta’. Y luego ya por eso me lancé al TEC con toda confianza, porque dije ‘Ya después de esa experiencia tan intensa’...”. (E, M, 2/10/2014, p. 2-3)

Sobre este mismo punto, una docente egresada de la UAEMex señala:

“Con experiencia... Te voy a decir que no es fácil llegar a ser un docente con experiencia, también la he sufrido, en el sentido de que los alumnos te dan la bienvenida, después de la Maestría o al principio que vas a ingresar a ser docente. ¿En qué sentido te dan la bienvenida? Huelen tu miedo, ¿no? Por ejemplo, perdí experiencia al entrar la Maestría, o sea, estaba acostumbrada a hablar en congresos, en foros con los colegas, pero no con chicos de una edad tan difícil de entre quince y diecisiete años... Y entonces, cuando llegas es como el preguntarte algunos por qué les interesa, algunos quieren medirte” (E, M, 27/02/2015, p.15)

Una formadora de la ENSEM señala con relación a este punto:

“Es muy diferente lo que nosotros a veces aquí les planteamos, a lo que ellos enfrentan... En ocasiones, la mayoría de ellos se van al Valle de México, y ahí sí puedo decirle: o se terminan de formar o se terminan de formar, porque las demandas y las necesidades son completamente distintas. Entonces aquí a lo mejor les presentamos el lado bonito, pero la realidad que ellos enfrenten a veces es otra, muy diferente, y... Pues o se preparan o se meten, simplemente” (E, N, M, 9/03/2015, p. 6-7).

Lo que las narraciones expresan, entonces, es la importancia de la praxis en la formación del maestro: se reconocen como docentes a partir de las experiencias vividas en los salones de clase, en el encuentro con quien daría sentido al devenir del docente, que es una especie de “ser en relación”, porque devienen enseñante frente a un “otro” que deviene, en el mismo movimiento, aprendiz. Dice un reciente egresado universitario con claridad:

“En la práctica es donde empiezas a aprender, porque, por ejemplo: puedes decir ‘Yo sí soy un buen líder’, o ‘Yo puedo’ y así... Pero cuando ya te enfrentas a varias personitas, con muchas necesidades, ¡es difícil, es difícil! Y es ahí donde te decía hace rato: lo teórico lo tienes, lo práctico

es donde te das de topes: buscas alternativas, buscas cualquier otro medio para desarrollarlo (...) Creo que es importante el ir con tu flota a la par, a la par... Ni decir 'Yo sé más, sé menos'... Simplemente compartimos el conocimiento, solamente" (E, U, H, 12/08/2015, p.5).

Acerca de la tercera cuestión, esto es, el alumno como formador del maestro tres testimonios. Un formador de formadores de la ENSEM afirma:

"Llegué a incursionar como docente a través de los maestros, ellos mismos me enseñaron a ser maestro... Lo demás fueron mis alumnos, los alumnos son los que mejores forman a los maestros: me formé con ellos, con los alumnos del medio rural, del campo y los alumnos de la zona urbana... Ellos, del campo a la ciudad, esa fue mi trayectoria" (E, N, H, 16/02/2015, p.17-18)

Una egresada de la universidad sostiene:

"Creo que uno va aprendiendo también de los alumnos: qué cosas sí te funcionan y qué cosas no, con el tipo de alumnos que tengas: hay alumnos que no hablan para nada... Entonces tenemos que ver qué estrategias vamos a implementar... Entonces son cosas que sí, uno va aprendiendo". (E, U, M, 14/08/2015, p.4).

Completa este testimonio una egresada de la UAEMex al plantear:

"Soy la docente que soy hoy en día con la experiencia, pero que la vas aprendiendo en el camino y me ha costado... Los mismos chicos te van formando o sea, a lo mejor la universidad cumple con cierta función, formarte de manera educativa, en el conocimiento, pero los chicos te forman en el sentido de enfrentarte al alumnado real, ¿no? Y que ellos te van diciendo como por dónde, su canal de aprendizaje, por dónde les puedes llegar a esos chicos, de esas edades" (E, M, 27/02/2015, p.15)

A partir de estos testimonios, puede analizarse entonces que el proceso de construcción de la subjetividad docente es complejo, y que incluye no sólo la

formación de grado, sino que fundamentalmente se trata de una formación en la práctica: es a partir de las experiencias con los alumnos cuando los entrevistados comienzan a reconocerse maestros. Paradójicamente, quizás, es el alumno quien termina formando al maestro, en la alquimia que se da en los procesos áulicos.

El cuarto y último punto que interesa aquí destacar, nos conduce como planteábamos en las páginas introductorias a asumir que las formas de vernos y de nombrarnos a nosotros mismos y a los otros van construyendo determinadas experiencias de subjetivación a partir de las cuales devenimos sujetos. Así, la forma en que normalistas y universitarios se nombran a sí mismos y a los otros daría cuenta de la manera en que los dispositivos han operado y mediado en ellos para construir ciertas experiencias de sí.

Recuperemos algunos testimonios de los entrevistados que interesa posteriormente analizar. ¿Cómo se ven y se narran a sí mismos los normalistas? ¿Cómo describen a los universitarios? Una formadora de la ENSEM sostiene sobre este punto:

“Creo que lo que siempre distinguirá a un maestro normalista de un maestro universitario es aquella pedagogía que es una característica que siempre ha tenido el maestro como algo muy suyo... Esa pedagogía, esa forma de transmitir el conocimiento. No dejo de reconocer que, en ocasiones, los universitarios nos rebasan mucho en cuanto a conocimiento, pero en ocasiones les falta esa parte para poder transmitir a otras generaciones (...) En lo que veo que nuestros egresados salen todavía débiles es en esas competencias sobre todo de lenguaje, de análisis y síntesis. Aquí nosotros estamos desde el inicio duro y dale, duro y dale... Pero sí, todavía salen débiles en eso”. (E, N, M, 9/03/2015, P.6)

Otro docente normalista parece coincidir cuando afirma:

“En ocasiones también aquí [se refiere a la ENSEM] tenemos docentes universitarios y los mismos alumnos observan y detectan una diferencia y dicen: ‘Bueno, los que vengan de la universidad saben mucho,

han leído mucho, pero en el momento en que ellos quieren realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, como que la didáctica no es lo suyo'. Y luego, cuando hablamos de docentes egresados de la Normal, se menciona que los que egresan sí cuentan con la didáctica, pero les hace falta el contenido científico: esa es la diferencia" (E, N, H, 17/02/2015, p.7).

Un estudiante normalista, por su parte, menciona:

"Muchos cuestionan o ponen en una polémica un historiador y un maestro de historia. El historiador tiene los cúmulos de conocimiento, sin embargo, carece de la pedagogía. El maestro, tiene la pedagogía y un poco de conocimientos. Entonces: una de las habilidades que debe tener un maestro de historia es no limitarse en cuanto a conocimientos, extraer la mayor cantidad de conocimientos, porque el alumno es muy dado a cuestionarlo" (E, N, H, 25/02/2015, p.4)

Un último testimonio de una estudiante normalista que sostiene:

"Esta Normal se inclina más a lo pedagógico que a lo histórico, porque nos lo han dicho desde que entramos: 'Ustedes pueden salir y dar clases de lo que sea: de Matemáticas, de Biología, de Química, de lo que sea. Entonces, vamos a tratar de que ustedes puedan tener conocimientos de didáctica y todo eso para que puedan dar cualquier materia'. Y por eso es que llevamos clubs, tenemos Artes y Educación Física: porque se supone que vamos a poder dar de todo" (E, N, M, 15/03/2015, p.9).

Cabe ahora plantear los interrogantes al revés: ¿Cómo se ven y se narran los universitarios a sí mismos? ¿Cómo describen a un normalista? Un egresado reciente de la UAEMex sostiene:

"En cuestiones estrictamente académicas, yo sé, yo tengo presente, que ellos [se refiere a los normalistas] están más capacitados para enseñar, todavía más que nosotros, porque pues prácticamente todo

lo que ven va enfocado hacia la docencia, toda la enseñanza, estrategias, teoría educativa, sociología de la educación, pedagogía, todo eso... Pero eso debería complementarse bien con todo con lo que nosotros [se refiere a los universitarios] vemos aquí, como todo el conocimiento de historia que nosotros llevamos. Prácticamente nosotros vemos desde que apareció la humanidad a la fecha, y vemos el siglo XXI y todo eso. Pero eso tendría que complementarse al cien por ciento, pero pareciera todo lo contrario ¿no? Que mientras la Normal esté más alejada de la Universidad, es mejor... Yo no comparto esa idea pero, prácticamente, es como se maneja ahorita" (E, U, H, 12/01/2016, p.6)

Un formador universitario evoca a un maestro que él reconoce como referente de su formación y que planteaba lo siguiente:

"Recuerdo las palabras de mi docente el Dr. L. A. G. R.⁷¹ (...) Él decía más o menos lo siguiente, nos los ponía en términos burdos: 'Prefiero un mono que sepa el 95 % de su materia y de lo que me está hablando y 5% más o menos tenga la capacidad de compartirlo, que a la inversa'. O sea: que sea un buen comunicador pero lo que me está diciendo no tiene sustento, ¡no, eso sí es demagogia pura!" (E, U, H, 21/12/2015, p.10).

Si asumimos que las formas de vernos y de narrarnos a nosotros mismos no constituyen discursos que refieran a identidades verdaderas y externas a las que adscribiríamos, sino que es en el discurso donde se configura la subjetividad, y que ese discurso está construido a partir de dispositivos que, como mediadores, fabrican y moldean estas formas de mirarnos y de contarnos lo que somos, pueden interpretarse estos testimonios de normalistas y universitarios como enunciados en donde se pone de manifiesto que efectivamente los dispositivos pedagógicos al interior de los cuales estos sujetos han sido o están siendo formados van imprimiendo determinadas imágenes de sí y de los otros que se asumen como

⁷¹ Se colocan sólo las iniciales para preservar el anonimato de la persona mencionada.

verdaderas y que se convierten en estereotipos, entendidos como lo plantea Larrosa (1995) como lugares comunes del discurso, como lo que todo el mundo dice y todo el mundo sabe, y como prejuicios, entendidos como formas de la moral que todo el mundo valora igual.

Sorprende la recurrencia de determinadas imágenes en los testimonios, y las coincidencias en las maneras de mirarse a sí mismo y mirarse a los otros: los universitarios se asumen a sí mismos como sujetos formados fuertemente en el campo disciplinar, la historia, y por ende se consideran historiadores, y definen a los normalistas como sujetos formados fundamentalmente como docentes, en cuestiones que se denominan indistintamente como “pedagógicas” y/o “didácticas”, y que los dotarían de las herramientas necesarias para manejar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A la inversa, los normalistas se visualizan a sí mismos como docentes, tal es su nota distintiva, relacionada en los testimonios con “tener la pedagogía”, con ser “poseedores de la didáctica” o con ser “buenos a la hora de la transmisión”, y definen a los universitarios como sujetos que tienen “todo el cúmulo de conocimientos”, que “rebasan a los normalistas en conocimiento”, que “saben mucho”, pero que carecen de las herramientas que se necesitan para construir una propuesta de enseñanza de esa disciplina.

Esta mirada implica, en primer lugar, una profunda escisión entre los dos dispositivos de formación, pese a que la presencia de docentes formados en la Universidad impartiendo algunas asignaturas en las Escuelas Normales y de normalistas que se acercan a las Universidades para continuar con sus trayectos de formación podría ser una oportunidad para tender puentes entre ambos espacios. Esto no parece ser así: se han constituido históricamente como dos campos con mandatos fundacionales diferentes, pero que actualmente –y fuertemente vinculado con la situación del mercado laboral- forman sujetos que terminan insertándose en las mismas instituciones, pero que han sido formados en trayectos sumamente diferentes.

Como segundo punto, las narraciones parecen asumir estos lugares comunes acerca de las características asignadas a los normalistas y los universitarios: los primeros “saben mucha didáctica, pero carecen del contenido disciplinar”, y los segundos “tienen un cúmulo de conocimientos pero no poseen herramientas para la transmisión”. Si comprendemos la complejidad que implica la tarea de construir una configuración didáctica que combine la lógica de un contenido –histórico, en este caso- con la lógica de las interacciones, en contextos áulicos particulares y con sujetos concretos, atravesados por formas de control, usos del tiempo, formas de manejarse en el espacio y formas de acreditación singulares y propias de la escuela, cualquiera de las dos situaciones dificultaría esa tarea. Porque el docente se configura justamente en ese encuentro entre lo disciplinar y lo pedagógico/didáctico cuando asume el desafío de trabajar con el conocimiento para encontrar maneras posibles de compartirlo con otro, y en ese encuentro lo disciplinar y lo didáctico se presentan como caras de una misma moneda.

En tercer lugar, y relacionado con lo anterior, la valoración que cada uno hace de los saberes propios y ajenos es interesante. Según el testimonio del docente universitario que recuerda las palabras de uno de sus maestros, sería preferible hasta un “mono” que maneje los contenidos a la perfección aunque domine escasamente herramientas de transmisión, a alguien que no sepa de qué está hablando, mientras que la estudiante normalista parece apuntar a que, como en las escuelas normales lo que se forma es un docente, el campo disciplinar “es un relleno”: tienen un poco de Arte, algo de Educación Física, algunas teorías de la historia, todo analizado superficialmente porque sólo con las herramientas didácticas el sujeto podría enseñar cualquier cosa.

Esta separación tan categórica y al parecer naturalizada entre un espacio que tendría el patrimonio de la producción y divulgación del conocimiento considerado “científico” y otro espacio que se especializaría en formar a sujetos en áreas didácticas para que sean capaces de enseñar cualquier disciplina que los mercados laborales demanden, es un discurso que no podría sostenerse si pensamos, con Saleme (1995), que el docente no debería ser solamente un sujeto preparado para reproducir conocimientos que no contribuye a construir, sino que

podría pensarse como alguien que debería tocar la raíz problemática de su campo, interpelando al objeto del conocimiento.

Es un discurso que tiene, además, profundas implicancias políticas, y que reedita aquel lugar que, fundacionalmente, se le asignó a los normalistas: reproductores de la palabra de otros, ejecutores, sujetos dotados de un “training instrumentalista” al decir de Ducoing Watty (2013) basado en recetas prácticas comportamentales para conducir un grupo. Lo didáctico, un campo epistemológico complejo a propósito de la enseñanza, reducido a un conjunto de recetas y pasos que deben seguirse para ser un “maestro exitoso”.

Cuando una de las normalistas sostenía, en un testimonio citado en el primer capítulo, que en las Escuelas Normales se les enseña “hasta cómo borrar un pizarrón” está dando cuenta de esta mirada de carácter profundamente instrumental, desde el “saber hacer” y el manejo de rutinas escolares, con débil formación teórica o disciplinar: un mínimo de saber básico y técnicas de manejo en el aula sin mayores cuestionamientos.

En el otro extremo, estos universitarios que transitan los espacios de la Educación Básica y Media Superior provistos de saberes vinculados a la disciplina concreta –“vemos desde el origen de la humanidad hasta el siglo XXI”, señala uno de los testimonios citados- pero que no tendrían reflexiones sólidas acerca de lo que implica la didáctica como campo epistemológico, por un lado, ni tampoco manejarían demasiado las herramientas que favorecen la construcción de estrategias de enseñanza indispensables a la hora de socializar los contenidos en espacios escolares.

Como se planteará en el tercer capítulo de este trabajo, “la historia escolar es otra historia” (Cuesta Fernández, 1997), y aunque los sujetos tengan una sólida formación respecto de lo que se produce en materia de historia e historiografía en el ámbito académico, aún aunque desarrollen ellos mismos trabajos de investigación y construcción de conocimiento, esto no garantiza en automático un buen desempeño en su praxis como docentes, porque la lógica, los objetivos y la

especificidad que implica resignificar el pasado en los salones de Educación Básica no es un conocimiento que se genere espontáneamente.

Recapitulando: devenir maestro de historia implicaría, entonces, una formación en la praxis, en la que conviven y dejan huella diferentes instancias. Un formador de la Normal se define al decir: “Soy mis maestros”, es decir, él sería el resultado de la impronta que quienes lo formaron, desde el Preescolar hasta el Doctorado, dejaron en él. Y al mismo tiempo es producto de la interacción con sus alumnos. Paradójicamente, el alumno es, en definitiva, el formador del docente. Es en la interacción donde se produce esa alquimia que da por resultado el nacimiento del enseñante. A su vez, en estos procesos se van construyendo miradas sobre sí mismo y sobre los otros que imprimen determinadas huellas en el proceso de construcción de determinadas subjetividades como enseñantes de la historia.

Será interesante analizar, ahora, si estos docentes adquieren formas específicas de subjetivación relacionadas con el contenido puntual que se pretende transmitir, esto es, ser enseñantes de historia: lo que implica esta asignatura como contenido escolar y cómo marca el devenir de los docentes que la imparten es lo que se analizará en el Capítulo 3.

Capítulo 3

Devenir maestro de historia

Matices en la formación para un campo disciplinar

"Sabemos lo que la vieja historia tradicional, que se nos enseñó a nosotros, tiene de malo, y la hemos sometido a una crítica despiadada y convincente. Pero no resulta tan fácil decidir cómo ha de ser la "nueva", que ocupe su lugar... Construir esta "nueva" historia es algo que no se logrará como resultado inmediato de una conversión, moral o tecnológica, a nuevas y más progresivas concepciones, sino que exigirá un largo trabajo colectivo de elaboración, tanteo, rectificación y enriquecimiento. La tarea es dura, pero merece la pena hacerla. Porque solo así se podrá conseguir que la enseñanza de la historia se convierta en instrumento de reflexión crítica que ayude al estudiante a comprender mejor la sociedad en que vive".

Josep Fontana

Comprender los procesos de subjetivación que conducen a un sujeto a devenir maestro implica, en el caso puntual de la presente investigación, analizar la experiencia de sí no sólo relacionándola con la construcción del oficio de enseñante, sino también con los matices y peculiaridades que implica, en el proceso de construcción de la identidad, formarse como docentes de una disciplina en particular: la historia.

En este tercer capítulo se analizan, en primer lugar, la historia en tanto disciplina escolar y cuál ha sido el mandato fundacional de esta asignatura como parte de los contenidos que se transmiten en los espacios educativos: qué de ese mandato sigue vigente y cuáles son los objetivos que hoy se plantea esta disciplina, esto es, para qué enseñar historia hoy, cuál sería la función social de la historia

escolar desde las narraciones y las significaciones compartidas por los entrevistados y de qué manera a partir de ese mandato los docentes van construyendo determinadas imágenes acerca de su papel como formadores.

A continuación, se analizará cuáles son las notas distintivas de un formador que se prepara para construir sentidos sobre el pasado en los salones de clase, intentando sintetizar qué saberes y habilidades son referenciadas por los entrevistados como las más relevantes a la hora de pensar propuestas de enseñanza de la historia, que se entenderán aquí como configuraciones que exceden completamente el hecho de saber un contenido y/o buscar “recetas” adecuadas para su transmisión, para pensarse como construcciones complejas que implican el cruce de una “lógica de los contenidos” y “una lógica de las interacciones” ⁷², todo ello contextualizado en espacios concretos con sujetos particulares.

Por último, se retomarán las imágenes acerca del “buen enseñante de la historia”, para analizar el peso que esas idealizaciones tienen a la hora de construir la propia identidad del formador en esta disciplina, sus proyecciones y su experiencia de sí.

3.1. Clío en los salones de clase: acerca del para qué de la historia como disciplina escolar

Desde el inicio del presente trabajo se trazó una senda foucaultiana para el análisis de la formación de los formadores en historia normalistas y universitarios, lo cual implica asumir –entre otras cosas- las complejas relaciones entre saber y poder que atraviesan las experiencias de subjetivación. Por eso resulta productivo en este tercer capítulo -que intenta analizar las significaciones que los docentes

⁷² Se retoma de Edwards (2001) las nociones de “lógica del contenido” y “lógica de la interacción”. La primera hace referencia a los presupuestos desde los cuales el conocimiento (en este caso, histórico) ha sido formalizado. La segunda se define como el sentido en que se objetiva el conocimiento en el conjunto de modos en que alumnos y maestros se dirigen unos a otros, y que incluye tanto discursos explícitos como implícitos.

entrevistados le asignan a la enseñanza de la historia en tanto disciplina escolar- la mirada que autores como Bernstein (1988), Chervel (1991), Goodson (1995) o Cuesta Fernández (1997; 2002) aportan acerca de los saberes destinados a la enseñanza.

Más allá de los matices, los posicionamientos y los intereses investigativos de cada uno de estos importantes autores en el campo pedagógico, está claro que todos ellos reconocen la estrecha relación entre saber y poder cuando trabajan acerca de la forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza que, como plantea Bernstein (1988), dan cuenta de formas de distribución del poder y de mecanismos de control social.

Cuesta Fernández (2002) reconoce que esta selección se relaciona con un proceso de decantación histórica en virtud del cual el conocimiento generado en la academia se derrama a través de diferentes esferas de socialización –entre las cuales la escuela tiene un lugar primordial- contribuyendo a una desigual apropiación del capital cultural⁷³ entre los diferentes grupos sociales.

Comprender el conocimiento como un producto social, sometido a reglas de división del trabajo propias del capitalismo, conduce inexorablemente a concebir la dimensión socio-histórica del mismo –dentro y fuera de la escuela- contra cualquier forma de reificación: “El conocimiento, en su forma actual de disciplinas académicas, no es algo dado y ya terminado, no es un dato incontrastable de la realidad; es, por el contrario, el resultado de una acción social en el tiempo, resultado, a su vez, de la compleja trama de relaciones que se establecen entre cultura y poder social” (Cuesta Fernández, 2002: 222).

Esta mirada socio-histórica es todavía más necesaria, como afirma Cuesta Fernández (2002), cuando se pasa del conocimiento académico al conocimiento escolar, porque éste no puede considerarse como algo “natural”, sino que siempre

⁷³ Cuesta Fernández retoma este concepto de la sociología de Pierre Bourdieu (1985), relacionado con la dotación del conocimientos del sujeto y que puede presentarse bajo tres diferentes formas: en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales y en estado institucionalizado, objetivado en títulos académicos, por ejemplo.

es un producto histórico, objeto de discrepancias científicas y políticas, tal como lo sostiene Bernstein (1988:71): “La batalla del currículum es también un conflicto entre diferentes concepciones del orden social y por lo tanto, es una batalla fundamentalmente moral”.

La mirada de estos autores, entonces, invita a pensar que el conocimiento escolar es un tipo especial de conocimiento, que tiene por ende unas características particulares, y que no puede considerarse idéntico al de las disciplinas científicas a las cuales remite. Chervel (1991:111) sostiene que las disciplinas escolares pueden entenderse como una creación cultural y que “son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla en el marco de la escuela”. En este mismo sentido, Goodson (1995) se refiere a las disciplinas escolares como “artefactos sociales” durables y originales: “Originalidad –sostiene Cuesta Fernández (2002:225)- que lleva ineluctablemente a no confundir las disciplinas escolares con un simple epifenómeno de las ciencias académicas de referencia”. Bernstein (1988) dirá en esta misma línea que se trata de “materias imaginarias”. Obedecen así a una lógica sui generis, y tienen una cierta autonomía respecto de las ciencias de referencia.

El conocimiento, entonces, adopta una forma particular a partir de su desplazamiento desde el espacio original de producción hasta el espacio de reproducción escolar, sufriendo sucesivas recontextualizaciones: “Las disciplinas escolares constituyen conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar, con diversos apoyos y estrategias sociales, nichos curriculares en donde asentarse y perpetuarse en tradiciones discursivas y prácticas. Son, en efecto, construcciones socio-históricas (...) que forman parte esencial del conocimiento escolar y que, por sus rasgos peculiares, propenden a durar en forma de estereotipos de pensamiento y acción (...) Implican una selección cultural” (Cuesta Fernández, 2002:225).

Popkewitz (1994), sostiene en el mismo sentido que las disciplinas escolares pueden concebirse como una “alquimia” a partir de ese tránsito desde los espacios sociales de las disciplinas -en el caso que aquí se presenta, la academia de historia- al espacio social de la escuela, en donde adoptan una forma que no tiene

fundamento alguno en el mundo de fuera de la escuela, porque ésta lo reformula en función de adaptarlo a exigencias tales como el horario escolar, las concepciones sobre la infancia, las convenciones y rutinas que impone el currículum, entre otras cuestiones. Siguiendo con el símil de Popkewitz (1994), Cuesta Fernández (2002, 227) afirma que esa alquimia constituye la “quintaesencia del conocimiento escolar”, porque las disciplinas escolares son creaciones sociales que se hacen y rehacen en la práctica cotidiana a partir de la interacción entre docentes y alumnos.

Estos planteos ponen de manifiesto, como se anticipaba retomando los aportes foucaultianos, la relación indisoluble que se teje entre saberes y poderes: definir las disciplinas escolares como construcciones socio-históricas implica asumir que son producto de luchas entre diferentes sectores (comunidades epistemológicas, gremios docentes, funcionarios políticos, autoridades, y una larga lista de etcéteras) que pugnan por definir la legitimidad del conocimiento escolar, y en definitiva, aquellos saberes que se acogen y se transmiten como “verdaderos”.

Esto conduce a reconocer que la “verdad” no está fuera del poder, ni sin poder:

“La verdad es de este mundo: está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de la verdad. Es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero” (Foucault, 1980:187).

Para poder abordar las disciplinas escolares como objetos de investigación, Cuesta Fernández (2002:231) aporta una potente herramienta heurística cuando define lo que denomina “código disciplinar”: “Es el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito). En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de las materias de enseñanza dentro del marco escolar”.

Afirma Cuesta Fernández (2002:234) al respecto del código disciplinar: “El código disciplinar de la asignatura dista mucho (...) de ser una criatura hecha a imagen y semejanza de la historiografía tradicional. Más bien es el complejo resultado de una metamorfosis y una recontextualización de la cultura dominante merced a la interrelación de varios factores: la función atribuida a los estudios históricos en los distintos niveles educativos (...), las regulaciones jurídicas y, sobre todo, la interacción en la práctica cotidiana de los textos visibles (programas y manuales) con los contextos escolares”.

Esta categoría resulta una herramienta interesante para el presente capítulo, porque permite acercarse a la historia escolar para analizar algunas de las ideas, discursos y prácticas a partir de las cuales esta disciplina llega y permanece en la escuela, que es uno de los espacios por excelencia donde la historia conoce un “uso público”, retomando la expresión de Habermas (2005).

Las visiones sobre el pasado que ingresan en la escuela, entonces, no necesariamente coinciden con lo que se produce académicamente, en el campo historiográfico, y la configuración que se termina dando en cada espacio escolar puede entenderse como una acción política: al interior de los salones de clase, el pasado se disputa. Dice Plá (2012:169) al respecto:

“El pasado, o más bien los pasados que se disputan un lugar hegemónico en las aulas proceden de múltiples fuentes, como los metarrelatos nacionales, corrientes historiográficas, memorias colectivas, historias locales, culturas juveniles y tradiciones docentes, entre otros. Las relaciones jerárquicas que se dan entre ellas no dependen de la cientificidad o no del conocimiento, sino del sentido escolar que se le otorguen. La configuración final es una acción política”. (Plá 2012:14).

¿Cuáles fueron –y continúan siendo, como analizaremos- aquellos sentidos contruidos en torno a la historia en tanto contenido escolar? De acuerdo a las investigaciones de autores como el citado Cuesta Fernández (1995, 2002) o Mario Carretero (2007, 2010), hay un grupo de asignaturas -entre las cuales se destaca la Historia- que, desde su nacimiento como disciplinas escolares, han tenido una fuerte función socializadora, vinculada a la legitimación del Estado y la conformación de la

nación: la transmisión de la historia en los salones de clase jugó y continúa jugando un papel fundamental en la compleja construcción de las identidades nacionales. Éste es el mandato fundacional a partir del cual se incorpora la historia en la escuela.

El nacionalismo es sólo uno de los cuatro rasgos que, según Cuesta Fernández (2002:234), caracterizan la socio-génesis de la historia como contenido escolar, acompañado de otros tres que son el arcaísmo, el elitismo y el memorismo, que como se analizará, están presentes hasta el día de hoy en los espacios de enseñanza de la historia.

Arcaísmo y nacionalismo se relacionan según el investigador español, porque implican un matrimonio entre religión e idea de progreso que convierten a la educación histórica en un discurso moralizante, organizado en un arbitrario esquema cronológico de “sucesión de edades de la humanidad”, sin incorporar las novedades, porque la función de la historia escolar no era, en su nacimiento, debatir lo nuevo, sino nacionalizar las conciencias a través de la nacionalización del pasado (Cuesta Fernández, 2002:234).

Ahora bien: según Cuesta Fernández (2002:235), la intensidad de la educación histórica y su objetivo de nacionalizar las conciencias se hizo de manera socialmente fragmentada, es decir, “a tal clase, tal historia”: una es la historia para las élites, para la formación de las clases dirigentes; otra muy diferentes es la historia para las clases subalternas. A la primera, el investigador la denomina “historia sin pedagogía” (Cuesta Fernández, 2002:235): ésta era más común en la segunda enseñanza, esto es, entre quienes cursaban el bachillerato, es decir, las élites. De allí que el autor hable de elitismo como un tercer rasgo: la historia se presenta en este sentido como un saber culto, valioso por sí mismo, ostentoso, ornamental, poco práctico, un conocimiento propio de las clases ociosas que presupone un lector culto y que prescinde de artilugios pedagógicos.

La “historia con pedagogía” (Cuesta Fernández, 2002:235), predominante en el nivel primario y con un estilo de socialización más “grosero” según el investigador español, reducía la educación histórica al recitado memorístico, valiéndose para ello del diálogo catequístico y la versificación, presente desde los primeros libros de

texto en la historia escolar. Aquí está el cuarto rasgo del código disciplinar de la historia: el memorismo.

Algo importante de destacar es el hecho de que estos rasgos, fundamentalmente el nacionalismo y el memorismo, siguen presentes más allá de los matices y los cambios que se dan en las disciplinas escolares, porque el poder de supervivencia de estas características es notable, y se refleja no sólo en lo que se denomina “textos inertes, pero visibles” (esto es, planes y programas de estudio y también manuales escolares) sino en lo que denomina “textos vivos de la educación histórica”: los profesores (Cuesta Fernández, 2002:244).

Según el investigador español, la formación y el comportamiento en las aulas dista mucho de una renovación de aquellas prácticas tradicionales: pesa la continuidad, las pervivencias. Pervivencia, por un lado, del modelo formativo “libresco”, que en algunos casos deja fuera la práctica investigadora y en otros la capacitación docente. Por el otro, reproducción de rutinas vinculadas al verbalismo y los conocimientos examinatorios que marcaron la historia escolar desde sus inicios.

Los documentos y los testimonios citados en el Capítulo 1 del presente trabajo dan cuenta de la supervivencia de esta manera tradicional de comprender y transmitir la historia en espacios escolares, tanto de Educación Básica como de Nivel Superior, si tenemos en cuenta por ejemplo, como remarcábamos, de qué manera en ambas instituciones formadoras de docentes de historia se continúan sosteniendo periodizaciones tradicionales y eurocéntricas, que dividen la “historia de la humanidad” en “edades” y que ponen el acento en Europa y América, invisibilizando otras historias como la asiática y la africana.

En Educación Básica, como se desprende de los testimonios de los docentes de jóvenes generaciones (es decir, que han egresado recientemente de la Educación Básica y Media Superior), siguen apareciendo como modelos de enseñanza de la historia las propuestas de corte memorístico y repetitivo. A los testimonios analizados en el primer capítulo de este trabajo, podemos sumar el de esta docente egresada de la UAEMex que recuerda:

“Tenía una maestra [habla de la Escuela Secundaria] que se llamaba Ivón Soberanes, que era muy gritona, era mi maestra de Historia y Geografía... Era muy gritona, muy enérgica, nos exigía mucho... Aprendíamos cuestión de fechas, personajes de la historia de bronce... ¡No olvido que nos obligó a aprendernos todos los ríos de la República Mexicana! Y hoy pregúntame todos ríos y no te los puedo decir así, como ella nos los obligó a aprenderlos, de corrida, con numeritos, porque no era como la forma más adecuada... En el momento los aprendimos, pero si ya en este momento tú me los preguntas, no creo decírtelos de corrido” (E, U, M, 16/10/2014, p.2).

Historia de bronce y memorización, recitar de corrido todos los ríos de la República Mexicana: pervivencias de esa sociogénesis⁷⁴ de la historia como disciplina escolar al decir de Cuesta Fernández (1997), de estas tradiciones en la formación a las que hacíamos referencia siguiendo a Davini (2010).

No obstante la pervivencia de ese mandato fundacional, como lo reconoce Carretero (2007), la enseñanza de la historia en el espacio escolar responde hoy en día a dos tipos de objetivos: los de carácter netamente disciplinar o cognitivo, y los que el pedagogo español denomina “objetivos sociales de la enseñanza de la historia” (Carretero 2007:50), que implican dos narraciones tan diferentes del pasado, que constituyen verdaderas tensiones en los espacios educativos.

Entre los primeros objetivos pueden incluirse el desarrollo de habilidades tales como comprender el pasado de forma compleja, distinguir diferentes períodos históricos, entender la causalidad histórica, acercarse a las metodologías utilizadas por el historiador y relacionar el pasado con el presente y el futuro. Esto equivaldría, en el planteo de Sebastián Plá (2005:16), a “aprender a pensar históricamente”, que el investigador mexicano entiende como:

“La acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores, como son el tiempo histórico, la

⁷⁴ El autor utiliza esta categoría para hacer referencia al origen social de un fenómeno particular, en este caso, el del nacimiento de la historia escolar.

causalidad, la intertextualidad (...) Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado”

Entre los objetivos sociales que adquiere la transmisión escolar del conocimiento histórico, Carretero (2007) destaca que éstos se dirigen al ámbito de la socialización, más concretamente, las actitudes y, por ende, al terreno de lo identitario, que según el autor “constituye un destino irrenunciable en cualquier nación y su presencia podrá adivinarse en el escenario educativo de distintas formas, explícitas o implícitas” (Carretero 2007:50). Entre estos objetivos pueden mencionarse: valorar en forma positiva pasado, presente y futuro del propio grupo social, local o nacional; valorar de forma positiva la evolución política del país y lograr la identificación con características, hechos y personajes del pasado: “Todo esto suele llevar implícita una distinción entre ‘nosotros’ y ‘los otros’, que deriva, finalmente, en el sentimiento de ‘lealtad al grupo’ que suele tomar la forma de ‘patria” (Carretero 2007:50).

Como se anticipa, estos dos tipos de objetivos que se plantean en la escuela para la enseñanza de la historia encierran una profunda contradicción entre ellos que termina acorralando la institución educativa. Esa contradicción, según Carretero (2007), se vincula con el hecho de que los primeros objetivos, que el autor denomina “ilustrados-cognitivos”, pretenderían que el alumno comprenda racionalmente los procesos históricos y que los someta a un proceso de objetivación progresiva mientras que, desde el punto de vista de los segundos fines, los “identitarios-románticos”, se impone una adhesión emocional y una subjetivación progresiva de representaciones y sistemas de valoración (Carretero 2007:50).

En este sentido, si analizamos los testimonios de los entrevistados, puede visualizarse la presencia de objetivos diferentes en cuanto al para qué de la enseñanza de la historia hoy: sigue presente el discurso acerca de la función moralizante y socializante de la historia escolar, generadora de “buenos patriotas” que adherirían a ciertos relatos identitarios propuestos, como también aparecen objetivos de tipo cognitivo que entrarían en tensión con esta adhesión emocional,

porque promoverían un pensamiento crítico que, de desarrollarse en el alumno, probablemente lo invitaría a poner en duda esas “fábulas” generadoras de identidad.

Al respecto, dice una estudiante normalista sobre la función social de la historia escolar:

“Algunos de los propósitos del estudio de la historia... Hablan de que los estudiantes deben de reconocer el estudio de la historia para explicar, ya sea de manera específica o temporal, los procesos y los hechos históricos y también a la vez tienen que desarrollar esas habilidades para comprender las habilidades de la búsqueda de información (...) Otra parte sería el sentimiento de pertenencia de los estudiantes: tienen que reconocer que son parte de la historia, con la identidad propia de donde ellos habitan y también para la solución de los problemas de la misma ciudad donde ellos habitan” (E, N, M, 15/04/2015, pp. 5-7)

Nótese que en el mismo relato conviven diferentes tipos de objetivos atribuidos a la enseñanza de la historia, porque aparece la idea de desarrollar habilidades vinculadas a la explicación y la comprensión, como también generar la adhesión a cierta identidad y sentimiento de pertenencia y la construcción del compromiso social del estudiante con la comunidad que habita. Así, objetivos de tipo cognitivo conviven con otros de corte identitario.

Un compañero normalista sostiene sobre este tema:

“En el siglo XXI, me parece que la función de la historia es formar seres humanos con conciencia social... Eso es lo que me parece que en el siglo XXI necesita México: formar hombres con una conciencia social, formar hombres patriotas, que eso ya quedó en el olvido, personas con conciencias sociales que ayuden al Estado, en este caso, al país” (E, N, H, 4/03/2015, pp.3-4)

Este docente en formación sostiene también un doble objetivo para la historia escolar: formar seres humanos con conciencia social, que “ayuden al país” y a su vez, formar hombres patriotas.

Aquel rasgo nacionalista que marca la sociogénesis de la historia como disciplina escolar (Cuesta Fernández, 1997) sigue vigente entre los objetivos que se plantean para la transmisión de estos contenidos en la escuela. Un estudiante de la Normal recuerda especialmente a una maestra de historia que forjó en él este sentimiento de pertenencia cuando sostiene:

“Su manera de cómo me explicaba la historia formó una identidad en mí: la manera en cómo nos hacía referencia de los símbolos patrios fue principalmente lo que me hizo ver la importancia de la historia, a tal grado que yo veía una bandera y era de pararme y saludarla, entonces... Fue ese gusto en cantar el Himno”. (E, H, 25/02/2015, p.3)

Como sostiene Davini (2010), en la tradición normalista, la función socializadora y moralizante del maestro fue fundamental desde los orígenes de estas escuelas, conformándose incluso lo que Alliaud (1993) denominó una “legión de maestros patrioterros”, compenetrados con la misión de construir los cimientos de las nacientes naciones y convirtiéndose entonces en agentes nacionalizadores.

Cabe en este punto comentar que, como parte de lo que se define como “identidad institucional”, la Escuela Normal Superior del Estado de México incluye un lema y un himno que es interesante tener en cuenta en la línea de lo que se viene comentando. El lema reza: “Formemos hombres que forjen pueblos”. Acerca de esta consigna, se sostiene institucionalmente que “se tomó como base la política humanística del régimen gubernamental del Profesor Carlos Hank González⁷⁵, afirmando que el hombre es el ser más importante de la tierra y que de su formación educativa depende la evolución política, económica y social de los pueblos”.

Como se pone en evidencia, esta idea del maestro como “agente civilizador”, cuya misión es formar a aquellos que forjarán al pueblo está presente con claridad. El verbo “forjar” remite en su raíz latina –‘fabricari’- a la idea de “modelar” o

⁷⁵ Carlos Hank González fue Gobernador del Estado de México (como parte del Partido Revolucionario Institucional –PRI-) entre 1969 y 1975.

“manufacturar”, y generalmente se le atribuyen como acepciones⁷⁶ el “dar la primera forma con el martillo a cualquier pieza de metal”; “fabricar o formar”; “inventar o fingir”, remitiendo entonces a la idea de la educación como “moldeo”: la institución (ENSEM) formará a estos hombres que a su vez “fabricarán” al pueblo.

Por su parte el Himno, compuesto por Manuel Esquivel Durán (letra) y Juan Rosas Talavera (música), expresa lo siguiente:

CORO

Con valor, compañeros, luchemos
por el triunfo de la Educación;
ya que así cada uno seremos
forjadores de nuestra Nación.

ESTROFAS

I.

Surjan hombres que forjen los pueblos
por los ámbitos claros del mundo
y que el grito triunfal sea rotundo
de esta amada Normal Superior.
Que el Estado de México sea
paradigma de ilustres anhelos
y que irradie por todos los cielos
hecho un astro el ideal del amor.

II.

Educar con buriles divinos
es hacer que el espíritu brille
y que el Ser del Humano se astille
en destellos de Amor y del Bien
Sean las áureas guirnaldas que enlacen
del Saber a los pueblos del orbe
y que ciñan la frente que absorbe
de la Ciencia la fúlgida sien.

III.

Pedagogos de ideas superiores
tracen rutas al noble Maestro,
como rastros que inspiran el estro
de la estrella en eterno fulgor.
Formar hombres que forjen los pueblos

⁷⁶ Según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española.

sea la esencia sublime del lema
que dé vida perenne al emblema
de esta insigne Normal Superior

Aparece en el coro nuevamente la consigna que se sostiene en el lema, pero se remite a la tarea del docente como agente nacionalizador: no se habla en el estribillo de “pueblo” sino de “Nación”. Se plantea que el Estado de México debe ser el “paradigma de este anhelo” y se asocian -denotadas con mayúsculas- las ideas de “Educar” al Ser Humano con herramientas “divinas”, para que su “espíritu brille” generando destellos de “Amor” y de “Bien”, y que el “Saber” y la “Ciencia” se conviertan en enlace de todos los pueblos. Para esto, “Pedagogos de ideas superiores” deberían “trazar las rutas al noble Maestro”.

Se condensan en esta letra los sentidos que venimos trabajando acerca del mandato fundacional de las Escuelas Normales en diferentes lugares de América Latina: surgidas durante el siglo XIX, se convierten en espacios de formación de estos maestros pensados más como “funcionarios de Estado” que como profesionales de la educación, cuya tarea era definida como “misión” y relacionada con la homogenización de sectores sociales diversos y la construcción de genealogías nacionalistas generadoras de adhesión. Una idea ilustrada del maestro como un ser “iluminado por ideas divinas” se refleja claramente, como así también esta mirada del docente como un sujeto que aprende un “saber hacer” de corte netamente instrumental, a partir de rumbos trazados por otros, a los que se define como “Pedagogos de ideas superiores”: una jerarquización entre quienes producen el conocimiento y los encargados de su transmisión, conocimiento que se define como unívoco al denominarlo con términos como “El Saber” o “La Ciencia”.

Este mandato sigue en parte vigente, pero parece no ser patrimonio de quienes se forman en las escuelas normales. Al respecto, un docente egresado de la universidad coincide con esta idea de lo identitario como prioridad del para qué de la enseñanza de la historia, para contraatacar, según su opinión, “algo que se está perdiendo”:

“Creo que muchos responderían [ante la pregunta “Historia: ¿para qué?”] que para no cometer los mismos errores del pasado... Pero yo siento que para tener identidad, en específico, mexicana. Nos hace falta demasiado la identidad, nos hace falta saber de dónde venimos, en realidad, cuál fue nuestro proceso histórico para que llegáramos a este punto, porque tal vez decir... ¿Por qué este arbolito está ahí? A alguien se le ocurrió, pero, ¿que había antes? ¿Cuál fue el impacto que tuvo en la comunidad? Cualquier cosa así... En específico, eso, ¿no? El tener esa identidad mexicana, en la historia de México y también en la Historia Universal, cuáles fueron los procesos. Algo que se ha perdido entre los mexicanos -también por el gobierno, por el sistema, también por la misma cultura- es la identidad, y creo que con eso se puede contraatacar un poquito”. (E, H, 12/08/2015, p.6)

Algunos elementos a destacar en este testimonio. En primer lugar, se infiere del testimonio de este docente cierta noción esencialista de la identidad, porque habla de “algo” que se habría perdido entre los mexicanos y que habría que recuperar. Desde el posicionamiento que venimos sosteniendo en esta investigación, no sería posible pensar en reivindicar “identidades perdidas”, porque se asume que tal cosa no existe: existen formas de identificación más o menos estables pero siempre contingentes, y no sustancias eternas e inmutables. No hay un “origen” al que remitir, siguiendo el planteo foucaultiano, porque lo que se encuentra buscando esa esencia sin fechas es que las cosas están allí sin origen, y que esa esencia supuestamente “inmutable” es en realidad una construcción absolutamente contingente (Foucault, 1980).

Un segundo elemento interesante es la referencia que el entrevistado hace al iniciar su testimonio, aludiendo a otra de las ideas muy difundidas acerca de la función social de la historia escolar: la historia “magistra vitae”, cuando sostiene que muchos piensan que la importancia de la historia radica en que nos permitiría a los seres humanos no cometer los errores del pasado. Al respecto sostiene otra docente egresada de la UAEMex:

“Bueno pues... ya sabes: mucho se ha dicho algo... Que para entender, o sea, para comprender el pasado y no repetirlo... Bueno, más bien yo siento que es para entender nuestro presente. Lo que yo siempre en mis clases les recalco a mis alumnos es qué cosas del pasado persisten hasta nuestros días... Y entonces es importante entender el pasado para entender por qué muchas cosas siguen ahí y por qué algunas cosas cambiaron” (E, U, M, 14/08/2015, p.5).

En ambos testimonios aparece la idea de que la historia se relaciona con el presente fundamentalmente, en un esquema de cambios y continuidades que permitiría explicar la realidad actual a partir de la indagación de procesos históricos. Esto implicaría comprender la historicidad de los procesos sociales y la del propio sujeto en el marco de dichos procesos, otro de los sentidos que una docente universitaria le asigna a la enseñanza de la historia cuando afirma:

“Pues diría, más que nada, la historicidad de la persona, o sea, la necesidad que tenemos de concebirnos a nosotros mismos como seres históricos, es decir en este mundo al que venimos... Decimos ‘¿Pero, la historia, para qué sirve?’ Es precisamente para eso: para darle al individuo una identidad, de dónde viene, cuándo han sido los procesos históricos que han marcado el momento en que la persona está... Y bueno, que a partir de eso, se conciba a sí mismo como un ser histórico”. (E, U, M, 16/10/14, p.10-11)

Estos testimonios permiten analizar un tercer elemento, y se relaciona con el hecho de cómo imprimen un sentido muy diferente a lo identitario si lo comparamos con aquel discurso nacionalizador y patriótico con el que nace la historia escolar: la pregunta a la que esta disciplina respondería sería cómo se llega a ser el que uno es en una concepción más procesual de la identidad, rescatando la necesaria relación pasado-presente para explicar la contemporaneidad. “Concebirse a sí mismo como un ser histórico”, como se plantea en la última cita, es reconocer la contingencia de la propia existencia y, al mismo tiempo, el devenir también libre de esencias que implica pensar en la historicidad de todo proceso social.

La formación del ciudadano también aparece entre los testimonios como una función importante para la enseñanza de la historia, ciudadano que debería tener un pensamiento crítico y utilizar esa experiencia -legada y vivida, a la vez personal y social- para tomar mejores decisiones. Así lo manifiesta esta docente egresada de la UAEMex cuando comparte:

“Mira, la historia no es repetir fechas, repetir personajes históricos, les digo a los chicos. No es estar toda la tarde ‘Enrique Peña Nieto, Benito Juárez’, sino la historia debe de cumplir una función social (...) Los chicos a la hora que se conviertan en ciudadanos -porque trabajo con chicos de entre quince y diecisiete años- me parece que la juventud va a tener las riendas del país y que necesita que la historia sirva de experiencia para tomar decisiones, ¿no? Quizás de repente nos preguntamos por qué algunas cosas se repiten en la historia: porque parece que a la sociedad se le olvidaron las cosas. La historia debe de tener una función social: ser conciencia (...) Diario se construye historia, y eres parte del historia... ¿O no te sirve la historia o no te ha servido el saber amarrarte las agujetas, que hayas aprendido a leer y escribir? (...) O sea, no me digas que la historia del país no sirve o que ya tiene mucho tiempo, porque nuestro pasado nos ha permitido tener este presente que no es tan bueno” (E, M, 27/02/2015, p. 10-11)

Otro docente, formador de la universidad, sostiene al respecto de la función social de la historia un sentido acorde con el anteriormente citado al afirmar:

“La historia es fundamental: sin el conocimiento del pasado no podríamos entender muchas cosas del presente. Igual es fundamental porque tenemos que explicar a la sociedad cómo eran las cosas antes y a veces destruir esas visiones, esas ideologías, esos esquemas tan cuadrados... ¿No tenemos que ir en pos del progreso? Bueno, sí, pero ¿en progreso para quién? O tenemos que quitar esos velos que de pronto traen los jóvenes, ¿no? Que hay que seguir votando por el PRI o tal partido ¿no? La historia, justamente, nos previene contra este tipo de situaciones... Hay un elemento que para mí es fundamental: la historia

nos enseña la sana convivencia con nuestros prójimos, que a veces -en el caso de nuestro país se ha demostrado- somos los más dados como mexicanos a discriminar entre nosotros mismos: por el color, por las costumbres, por las tradiciones, por lo que sea, pero somos muy dados a discriminar. La historia nos proviene justamente de eso, para decir... Bueno, finalmente somos parte de una comunidad, la humanidad y tenemos nuestros distingos, sí, pero de manera que sepamos respetar esos distingos evitaremos conflictos” (E, H, U, 21/12/2015, pp.16-17)

Una opinión de un docente en formación normalista parece sintetizar todos estos sentidos acerca del código disciplinar de la historia cuando afirma:

“Yo siempre que ingreso a un salón, vamos... soy muy realista. Pregunto: ¿A quién, honestamente, le gusta la historia? Tres manos, y es ganancia... Bien, tú, ¿para qué consideras que sirve la historia? ‘No, es que... no sirve, ya pasó, ya para qué sirve...’. ¿Y tú? ‘No, pues igual, no sirve’. Bien: cuéntame cuándo es tu cumpleaños. ‘Tal fecha’. ¿Qué hiciste ayer? ‘No, pues ésto’. ¿Conoces a toda tu familia? ‘Pues sí, mis tíos, primos...’. Muy bien, ¿te molestaría si te dijera que eso no me sirve a mí? ‘No, pues sí, porque a mí sí me interesa, me sirve, me trae recuerdos...’. Digo: haz atinado: la historia es recordar, es traer el pasado al presente, digo... Si tú ayer te caíste de la bicicleta, creo que aprendiste de ese error para mañana no caerte. ‘No, pues sí, exactamente’. Exactamente eso es la historia. Tal vez tú mañana seas el Presidente de México, mira a los presidentes que han pasado, para que el día de mañana tú no seas el presidente que estás criticando. Para eso nos sirve la historia. No sólo en esta cuestión de la política: en la economía, en lo social, en lo cultural. Eso es para lo que nos sirve la historia: no sólo es memorizar. Es traer todo eso hacia acá, y ver cuáles son los errores que nos han hecho, incluso, estar viviendo esta época, podemos mirarlo desde ahí. Ahora: nosotros, como país, no tenemos una base de identidad nacional, nuestras raíces las tenemos muy dispersas, hay que fomentarlas, porque tú dices: ‘No, pues el país está mal, no me interesa’. Pero es por lo mismo: no te sientes identificado con el país en el que vives... Entonces: habría que atender esta situación para que tú te sientas propio. ¿Qué sientes

cuando miras la bandera? 'No, pues, nada'. Cuando juega la selección, sientes una pasión: 'Y sí, es el fútbol, es mi selección'. Exactamente: lo mismo debes de sentir cuando cantas el himno, cuando ves a tu bandera. Es eso: para eso nos sirve la historia. Para fomentarnos una identidad nacional, y sentirnos pertenecientes a la misma. Entonces, el alumno empieza a inferir, y a decir: 'Bueno, sí, tal vez tenga razón'. Le digo: así como te gusta el equipo de futbol, el que tú quieras, al que le vayas, y te apasiona, así te debes de apasionar por tu país, por conocer su historia, por conocer tus raíces, las culturas (...) Entonces, así es a partir de donde se puede jugar con el alumno para despertarle ese interés por la historia". (E, H, 25/02/2015, p. 6-7).

Vemos en el testimonio de este alumno normalista y en los de los docentes universitarios citados inmediatamente antes, de qué manera se condensan varios de los sentidos atribuidos a la enseñanza de la historia escolar: en primer lugar, la historia como "magistra vitae", esto es, analizar el pasado tendría la función de no repetir los errores antes cometidos en el presente y en el futuro. En segundo término, la historia formadora de una identidad nacional y del sentimiento de pertenencia a cierta genealogía.

En tercer lugar, la historia como formadora de ciudadanos comprometidos y críticos, capaces de "leer" el presente que habitan a partir de las herramientas que el conocimiento del pasado brinda para comprender lo actual en tanto construcción, como producto de procesos que se pueden reconstruir y a la luz de los cuales encontraríamos explicaciones para el presente. Como cuarto punto, aparece esta idea de la historia como un elemento a la vez personal y social, es decir, la importancia de reconocer la historicidad de la propia vida en el marco de la historia social, y de hacernos cargo de nuestro peso en esos procesos, esto es, de que somos protagonistas y no sólo espectadores de las historias que narramos.

Una reflexión más puede desprenderse de estos testimonios, vinculado a estos "pasados en disputa" que reconoce Plá (2012) conviven siempre en tensión en el espacio escolar: hay que comprender que lo que ingresa a los salones de clase son diferentes registros del pasado. La historia tiene unas características, y la

memoria -o las memorias, en plural- tiene otras. Pierre Norá (2006) señala al respecto que si bien hay una relación estrecha entre historia y memoria, ya que la primera nace y se nutre de la segunda, es importante distinguir que son dos registros diferentes del pasado.

La memoria es, según Norá (2006) el recuerdo de un pasado vivido o imaginado, y por esa razón es portada por grupos de seres vivos que experimentaron los hechos –o al menos así lo creen-. La memoria es, por naturaleza entonces, afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, vulnerable a la manipulación, y puede estar latente durante largos períodos y sufrir bruscos despertares: aunque psicológicamente es vivida como individual, la memoria es siempre un fenómeno colectivo. La memoria depende en gran parte de lo mágico, dice Norá (2006) y sólo acepta las explicaciones que le convienen: por eso cambia y divide.

La historia, afirma el intelectual francés (Norá, 2006), es una construcción – aunque siempre problemática por incompleta- de aquello que ya no existe como tal pero que ha dejado rastros, desde los cuales el historiador a partir de una serie de operaciones los entrecruza, los compara, los controla, para restituir lo que pudo pasar a partir de la integración de los hechos en un conjunto explicativo. La historia es, entonces, una operación puramente intelectual, laica, que exige del análisis crítico: por esto, permanece y reúne.

En el espacio escolar, la narración oficial de la historia muchas veces tiende a invisibilizar las memorias que pudieran poner en cuestión el relato unificador, homogéneo y libre de fisuras: se silencian las voces de los que pudieran lesionar esa ilusión. Pero está claro, como lo plantea Plá (2010), que el pasado dentro de los centros escolares desborda el conocimiento científico propuesto por los docentes y explota en una multiplicidad de memorias.

He aquí una dimensión fundamental de la historia escolar, que es su dimensión política:

“La enseñanza de la historia es la acción o práctica que pretende ordenar el pasado y legitimar las formas de pensarlo dentro de los

procesos de escolarización. Esta acción hace esfuerzos deliberados por configurar significaciones sobre el pasado que oculten o maten los antagonismos en narraciones coherentes, que permitan interpretar el pasado de una manera unívoca y reduzcan la diversidad política, representada por los antagonismos, a partir de la creación de puntos nodales, poseedores de fuerzas hegemónicas: la nación, la historia patria y, en los últimos años, la globalización y el liberalismo” (Plá, 2010:19).

Cuando los docentes normalistas y universitarios refieren las funciones sociales de la historia y señalan como primordial la construcción de ciertas identidades y relatos generadores de pertenencia; o afirman que habría que considerar la formación histórica como una clave para construir ciudadanía; o afirman que el México de hoy sólo puede comprenderse si reconstruimos el México pasado, no hacen alusión -al menos explícitamente- a la naturaleza conflictiva de tal operación, y al educar como acto un acto político. ¿Quién -y desde qué emplazamiento de enunciación- define qué se entiende por “lo mexicano” y quiénes son los protagonistas de la historia nacional? ¿Quién define y selecciona qué acontecimientos y procesos del pasado son más explicativos para comprender el presente? ¿Qué sujetos sociales son invisibilizados/silenciados en esos relatos?

Es importante analizar hasta qué punto los normalistas y los universitarios construyen este sentido político de la enseñanza de la historia a partir de la propuesta de las instituciones formadoras. Dos testimonios para analizar. El primero, de una alumna normalista que, reflexionando acerca de los enfoques historiográficos comenta:

“Pues nosotros no... Mire: me acabo de encontrar con esto⁷⁷, porque no sabía eso de los enfoques... No tenía ni la más mínima idea. Pero, por lo menos en la forma en la que voy a dar clase y en la que veo que los maestros dan clase es que engloban mucho las cuestiones no

⁷⁷ Cuando la alumna dice “me acabo de encontrar con esto” hace referencia a un Taller sobre “Enfoques en Historia” que fui invitada a coordinar en la ENSEM junto a otro colega y que de hecho constituyó, según los testimonios de los normalistas, la primera aproximación al reconocimiento de las diferentes escuelas historiográficas.

solo de hechos, sino también todo lo que hace influencia en ese hecho: lo social, lo político, lo económico y creo que se inclina más a lo marxista en ese caso, ¿no? Bueno, sí, en la economía... Es lo que puedo decir” (E, N, M, 15/03/2015, p. 11)

El segundo, de una egresada universitaria que sostiene acerca de su trayecto en la Facultad de Humanidades de la UAEMex:

“Siempre he pensado que mi mayor debilidad en la formación está en cuestiones teóricas, aspectos teóricos de la historia. En general, todas esas cuestiones como que a mí me cuestan de hecho las lecturas, como que siento que comparado a mis amigos, a mí me cuesta un poco más de trabajo las lecturas, comprenderlas. En ese sentido, como que siento que siempre ha sido mi debilidad” (E, U, M, 16/10/2014, p.10).

Si antes nos preguntábamos si las propuestas de las instituciones permiten a los alumnos reflexionar acerca del carácter político de la enseñanza de la historia, es importante considerar que el puntapié para asumir esto está en reconocer la contingencia que todo conocimiento –y el histórico no es la excepción- implica, esto es, tener presente como especialistas en determinadas disciplinas cuáles son las operaciones a partir de las cuales se selecciona, se recorta, se muestra y se invisibilizan determinadas cuestiones cuando se construyen discursos científicos: asumir, como planteábamos desde las páginas iniciales siguiendo a Foucault (1980:187) que “la verdad es de este mundo: está producida aquí gracias a múltiples imposiciones”. Y que, en realidad, lo único que podemos hacer es construir una historia de las veridicciones, esto es, las objetivaciones que conducen a asumir determinados discursos como “verdaderos”, pese a no ser más que producto de contingencias y luchas por imponer sentidos y narraciones.

En el dispositivo universitario, asignaturas relacionadas a la Teoría de la Historia podrían ser espacios propicios para discutir con los estudiantes sobre estas cuestiones, y de hecho la egresada reconoce que, pese a su dificultad para apropiarse de estos temas y lecturas, hay espacios en la Facultad que podrían dar lugar a análisis de este tipo. En el caso de la alumna de la ENSEM, es claro su

testimonio cuando afirma que nunca había escuchado siquiera hablar acerca de los enfoques a partir de los cuales se construye el conocimiento en esta disciplina, lo cual es coherente con un diseño curricular en el que parece no estar contemplada tal discusión.

Esto podría interpretarse asociándolo a una idea muy extendida cuando se trabaja sobre la formación docente, heredera de estas tradiciones en las cuales el maestro es concebido como mero ejecutor de saberes construidos en otro espacio, por lo cual con sólo “dotarlo” de herramientas para la transmisión entendida como un “saber hacer” sería suficiente para considerarlo “preparado”: como si la reflexión epistemológica no fuera relevante para el docente, que termina asumiendo ese discurso contingente como verdad atemporal si no está preparado para comprenderlo como construido socialmente.

Otro elemento interesante a la hora de analizar estas lexías es la relación pasado-presente-futuro, que hace alusión a una problemática fundamental para la enseñanza de la historia escolar como lo reconoce Plá (2010): el tiempo histórico. Hartog (2007) aporta la categoría de “régimenes de historicidad” para estudiar las formas en las que las sociedades articulan las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, y sostiene que en las sociedades actuales, y desde mediados del siglo XX, hubo un cambio profundo respecto de la forma en la cual se entendió el tiempo desde la modernidad: si antes lo que predominaba era el futuro, hoy en día predomina el presentismo, absoluto y omnipresente.

Siguiendo a Hartog (2007), Plá (2010) sostiene que concebir al presente como centro de las relaciones temporales, cambia la visión y el sentido del pasado: mientras que alumnos y maestros viven cotidianamente en éste régimen de historicidad, la escuela está enclavada en la visión braudeliiana⁷⁸ de la larga duración y la historia como maestra de vida: “El docente debe preguntarse, antes de diseñar un plan de trabajo o cuando mira su aula, cómo puede manejar distintos

⁷⁸ Se hace alusión aquí con este adjetivo al reconocido historiador francés Fernand Braudel, uno de los más destacados miembros de la Escuela de los Annales y a su planteo acerca de la necesidad de reformular la concepción positivista del tiempo histórico, concibiéndolo en tres niveles relacionados: la larga duración, la mediana duración y la corta duración, esto es, los acontecimientos.

tiempos históricos o enseñar sobre el pasado cuando lo que predomina es el presente” (Plá, 2010:26).

Esto es muy interesante si tenemos en cuenta lo que se analizó en el Capítulo 1 respecto a las prescripciones que los Planes de Estudio proponen, en los cuales aparece justamente esa mirada braudeliana de la historia -como se explicitó- y por otro lado para analizar lo enunciado los profesores entrevistados: ellos recurrentemente sostienen, como se visualizó en las lecturas seleccionadas, que de alguna manera la escuela debe construir mediante la enseñanza de la historia una relación que ayude a comprender el presente a partir de los hechos pasados, pero cuando se analiza la manera en que se forma a estos enseñantes, siguen predominando enfoque clásicos a la hora de periodizar y de abordar los procesos. Además, como lo señala Hartog (2007), esa prevalencia del presente como tiempo histórico es desafiante a la hora de pensar cómo hacer que el alumno se interese por el pasado y lo encuentre vinculado con su situación.

Un docente universitario sostiene al respecto:

“Creo que actualmente el modelo de sociedad que hemos generado es apostarle mucho a lo inmediato, a la novedad, cuando a veces ni siquiera es novedad... Siempre a lo práctico, a las ganancias (...) Y eso ha derivado que entre los jóvenes miren a esta disciplina de la historia... Miren... ‘Y eso ¿para que me va servir? Yo necesito un empleo, yo necesito comer, necesito vestir, necesito tener cosas, y la historia no me lo va dar’. Entonces, hoy la función que tienen los docentes de la historia es un reto enorme porque hay que luchar contra esa visión que tienen los jóvenes... Y es una visión que han generado básicamente... qué se yo, desde su nacimiento hasta que egresan, que serán 19 o 20 años. O sea: luchar contra 20 años de introyecciones familiares, introyecciones sociales, donde incluso a veces llegan a optar por matricularse en la universidad y estudiar una carrera humanística, y les dicen ‘Oye, pero... ¿ya lo pensaste bien? ¡Te vas a morir de hambre, eso para qué te va servir!’ (E, U, H, 21/12/2015, p.16).

Algunos desafíos marca el docente como claves para los profesores de historia hoy: batallar contra la exaltación de lo “inmediato” y la “novedad” como lo único valioso, en esta línea del “presentismo” a la que alude Hartog (2010), y lidiar también con la mirada pragmática contemporánea de preguntarse “para qué sirve” un conocimiento que, en lo inmediato, no me asegura nada o no tiene una concreta aplicación, y contra la representación asociado a eso, y muy extendida como planteamos en el capítulo precedente, de quienes afirman que aquellos que se dedican a las Humanidades se “mueren de hambre”.

Estos son sólo algunos de los aspectos que muestran la originalidad y la particularidad del conocimiento histórico escolar: lógicas del contenido, lógicas de la interacción, regímenes de historicidad, diferentes registros del pasado, regulaciones políticas, memorias en conflicto, todo esto se entreteje de complejas maneras en el acto de educar, que, recuperando la expresión de Frigerio y Dicker (2005), no puede comprenderse más que como un acto político. Los salones de clase son espacios de encuentro de subjetividades, memorias, relatos, historias familiares, biografías escolares, tensiones y contradicciones: con todos esos elementos se encuentra el docente a la hora de plantear una propuesta de enseñanza.

¿Qué saberes, qué habilidades, qué aptitudes serían deseables a la hora de pensar la formación de formadores en historia? ¿Qué implica para estos sujetos la construcción de una propuesta de enseñanza de la historia en espacios escolares? Veamos a continuación algunos de los desafíos de construir significados sobre el pasado en los salones de clase.

3.2. Reconstruir el pasado en la escuela: asumir el desafío de la formación histórica

Al acercarnos a la historia como contenido escolar, nos situamos en un campo en el cual este saber es construido como un objeto para la transmisión, es

decir, necesariamente hablamos de procesos de enseñanza de la historia. Plá (2012:169) sostiene al respecto:

“Entiendo por enseñanza de la historia la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. Esta construcción es situada, histórica y culturalmente, en la que entra en primer plano la institución escolar que norma y disciplina formas particulares de pensar la historia, reglas que responden según el momento histórico a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos, relaciones de poder dentro de la escuela, y al papel que desempeñan diferentes sujetos del proceso educativo”.

Pensar en la historia al interior del espacio escolar implica, de este modo, analizar las prácticas de la enseñanza de esta disciplina. Tomando como referencia los planteos de Edelstein (1995, 2011), puede decirse que las prácticas de la enseñanza son prácticas sociales, esto es, históricamente determinadas, y generadas en un espacio y un tiempo concretos. Esas condiciones contextuales dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir –implícita o explícitamente- algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en el espacio escolar y, en particular, al interior del aula. Esa intencionalidad, reconoce Edelstein (2011:105), puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles, lo cual depende de la forma de relación sujetos-objetos que se propongan.

Esta práctica social responde a determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones de los sujetos interactuantes, y al ser una práctica política, remite a la esfera de lo público, lo que conduce a aclarar por qué sólo puede entenderse, como propone Edelstein (2011:105) en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forma parte. Ese contexto imprime condiciones de posibilidad, pero no obstante, no determina de manera lineal, porque se trata siempre de propuestas singulares a partir de definiciones y decisiones que los docentes concretan en torno a la dimensión central y constitutiva de su trabajo: el

problema del conocimiento, cómo se comparte y se construye en el aula (Edelstein, 2011:105).

Así, las prácticas de la enseñanza no se reducen a “conocimientos-receta” (Popkewitz, 1998), sino que se trata de construcciones didácticas o, siguiendo a Edelstein (2011:177) de “construcciones metodológicas” que dan cuenta de un acto singularmente creativo del docente a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (historia, desarrollo, principales debates), las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), que remiten a posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos y, por último, aquellas que aluden a los ámbitos y contextos en los que las dos lógicas mencionadas se entrecruzan.

Esto implica, como lo reconoce la pedagoga argentina, una “construcción casuística, singular, por tanto, relativa, que se genera –por parte de maestros y profesores-a diferentes escalas (programas, unidad y clase), por la articulación de macro y micro decisiones respecto de las propuestas de intervención a los fines de la enseñanza” (Edelstein, 2011:178).

El docente no es, en esta perspectiva, un actor que se mueve en escenarios prefigurados, sino un sujeto creador de lo que Litwin (1997:97) define como “configuraciones didácticas”, es decir, “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”. Incluye el tratamiento de los temas propios del campo disciplinar, el recorte de contenidos, los supuestos que se manejan sobre el aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que el docente establece en clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre teoría y práctica que incluyen lo metódico y hasta “la particular relación entre el saber y el ignorar” (Litwin, 1997:97).

Este pensar la enseñanza como un acto creativo, que implica la compleja relación entre la “lógica de los contenidos”, por una parte, y la “lógica de las

interacciones” que se dan en el espacio escolar, por la otra, espacio que a su vez se reconoce inserto en una trama más amplia, en la que juegan un papel importante las decisiones políticas en torno a los saberes escolares, las disciplinas de referencia, la palabra de las “autoridades pedagógicas”, las demandas en función de los contextos socio-económicos –por citar sólo algunas líneas de esa trama– conduce a reconocer la complejidad de las prácticas de la enseñanza, en este caso, de la historia como disciplina escolar.

El docente no es –o al menos no se lo concibe así en el marco de estas páginas– un reproductor de “recetas” exitosas para la transmisión: por el contrario, es un “artesano”, que construye caso a caso una alternativa posible para la enseñanza de aquello que pretende ofrecer al otro. Esto implica contar con determinadas herramientas provistas por diferentes campos que le permitan leer el contexto en que desarrollará sus prácticas y construir o configurar una propuesta de enseñanza acorde a él, reconociendo que se trata siempre, en algún sentido, de una apuesta, y que quien recibe ese ofrecimiento puede incorporarse en ese intercambio –de modo pasivo o activo– o puede resistir. Esto se vincula fuertemente con la idea de autonomía⁷⁹ docente, que se trabajará en el Capítulo 4.

¿Qué saberes, qué habilidades, qué aptitudes y actitudes reconocen los formadores de formadores y los docentes normalistas y universitarios debería tener un formador en historia? Las opiniones muestran encuentros y desencuentros, diversidad de miradas, distintos posicionamientos desde los cuales puede pensarse el trayecto de formación. Pero si se sobrevuelan los testimonios en busca de generar algunas categorías o ideas que engloben las opiniones que sobre este punto manifiestan los formadores, habría algunos grandes elementos que se rescatan, vinculados al contexto, a la relación contenido-forma, y a las actitudes del enseñante de la historia.

Primero, entonces, la necesidad de conocer el contexto en el cual se realizarán las prácticas de la enseñanza y los sujetos a los que van dirigidas estas propuestas, esto es, los adolescentes de Secundaria y Preparatoria; como segundo

⁷⁹ Se hace referencia a la posibilidad de obrar según un criterio propio y no por imposición de otro.

punto, el manejo del contenido histórico, es decir, la necesidad de que el docente se apropie de saberes ligados al campo disciplinar específico; como un tercer elemento, habilidades vinculadas a la transmisión, que son descritas como “saberes didácticos”, “herramientas” o “pedagogía”; como cuarto y último punto, se destacan una serie de actitudes y valores que se definen como deseables para un formador en historia.

El conocimiento del contexto aparece como una fortaleza que destacan los normalistas en su formación, porque desde el primer semestre de su trayecto se insertan -para ejercicios de observación y práctica- en instituciones de Nivel Secundario que los reciben y les brindan un espacio áulico donde realizar sus primeras experiencias docentes, lo cual no es el caso de los universitarios, que recién cuando se encuentran avanzados en su formación y comienzan a tomar asignaturas afines al Área de Acentuación en Docencia tienen un acercamiento a los salones de clase. Al respecto, un formador de normalistas plantea con mucha claridad:

“Como fortaleza en la formación es el dominio de la práctica docente: está formado para el ejercicio docente, para la relación entre su formación teórica con la práctica, eso... La visita a las Escuelas Secundarias se da desde el Primer Semestre, entonces esa es una ventaja: el conocimiento de la realidad educativa, el estar enfrente de los grupos, el estar en contacto con los maestros que trabajan en diferentes regiones, en diferentes zonas escolares, no solamente las más comunes, sino también en las que adolecen de muchos servicios... Esa es una fortaleza: la vinculación” (E, N, H, 16/02/2015, p. 11).

Un docente en formación reconoce que llevan varias asignaturas vinculadas también al conocimiento del contexto y del sujeto a quien van dirigidas las prácticas, esto es, los adolescentes, situación que es reconocida nuevamente como una marca distintiva de los normalistas en contraste con los universitarios:

“La formación como docentes implica desarrollar nociones como control de grupos, discurso sobre aspectos del desarrollo cognitivo y sobre el desarrollo físico de los alumnos adolescentes. Siento que son implicaciones que tiene estar dentro de una Escuela Normal, en este caso, de Educación Secundaria (...) Hay muchos compañeros que se inscriben a la Normal pensando que es similar a la Licenciatura en Historia que ofrece la Universidad, y pues no, o sea: por eso la asignatura de “Escuela y contexto social” y “Observación del proceso escolar”, pues es fundamental para saber cuál es la dinámica bajo la cual vamos a trabajar” (E, H, 21/04/2015, p.6)

En contraste con estos testimonios, un alumno egresado de la universidad señala:

“Yo creo que se necesita experiencia, yo creo que es lo que hace falta en nuestra profesión. Yo, afortunadamente, he podido dar clases en algunas Preparatorias, pero creo que para que pudiera salir mejor preparado, debí de haber dado muchísimas más clases, así como hacer más investigación (...) Como estudiante te abrumas y si no te piden una investigación no la haces, y si no te dan una ‘Prepa’ no buscas dónde practicar... En ese sentido, creo que la Universidad pudiera generar más programas de mentores académicos que fortaleciera las unidades del universitario para docencia que es mi caso (...) Creo que es una deficiencia que se puede mejorar, que se puede mejorar por nuestra cuenta, pero que también sería bueno que la Universidad propiciara” (E, U, H, 15/01/2016, pp.15-16).

Si, como se planteó en el capítulo anterior, la importancia de la praxis situada es fundamental a la hora de pensar cómo construyen los procesos de subjetivación los docentes, podemos entender la importancia que los sujetos atribuyen en sus relatos al conocimiento del contexto a la hora de formarse como enseñantes de la historia en el espacio escolar.

Mientras que los normalistas reconocen como una fortaleza de su formación tanto las asignaturas que en el Plan de Estudios prevén el análisis de la escuela y

los adolescentes como también las tempranas experiencias de residencia y práctica en escuelas de Educación Básica desde el Primer Semestre, los universitarios parecen visualizar como una debilidad de sus trayectos en hecho de que la formación que la Facultad les brinda se oriente más a aspectos teóricos, relegando un poco la práctica recién al momento en que comienzan a cursar las asignaturas vinculadas a la Acentuación en Docencia, esto es, a partir del Quinto Semestre.

De los tres testimonios citados podríamos inferir que se asume la idea anteriormente planteada recuperando a Litwin (1997) que las configuraciones didácticas no se piensan en función de “contextos ideales” y de “alumnos modelo”, sino que es el conocimiento profundo del contexto real donde se llevarán adelante y de las características de los estudiantes a los que se dirige la propuesta lo que marcará la construcción –siempre artesanal- de unas propuestas concretas de enseñanza.

Entre lo “ideal” y lo “real” suele haber un abismo, por eso se significa como mejor conocer los contextos a la hora de pensar en la transmisión escolar del conocimiento. Un último testimonio en este sentido de un egresado de la UAEMex, que connota de manera muy expresiva la sensación al enfrentarse por primera vez a los grupos concretos y las situaciones reales:

“Cuando yo estudiaba aquí [se refiere a la UAEMex], decía: ‘Sí, sí, sí, ¡estoy estoy preparado para dar clases!’ Pero ya en la práctica dije: ‘¡Santo Dios, qué voy a hacer!’ O sea: por mucha teoría que tengo, en la práctica es cuando ya se debe de ejecutar... Y disciplina... Debe de haber disciplina en la labor docente, porque tú no puedes predicar con un mal ejemplo. Y tampoco te puedes parar frente a un aula sin saber de lo que estás hablando... Creo que primero te debes de convencer tú mismo, para después convencer a otra persona”. (E, U, H, 12/08/2015, p.5).

Una interesante metáfora ofrece María Saleme (1995) sobre estos primeros pasos en la docencia, señalando que ese sujeto, a veces denominado “practicante”, es como “un caballero que tiene que aprender, en plena guerra, a montar bien”: no se puede anticipar qué sucederá en el contexto particular y en el momento preciso

en que tendrá lugar el encuentro entre este docente y sus estudiantes, y por eso tendrá que aprender el oficio en pleno “campo de batalla”. La inmediatez, la incertidumbre, el azar, parecen elementos constitutivos de su praxis. Una egresada de la UAEMex sostiene con claridad acerca de este punto:

“Considero que cuando uno va empezando, es como una cuestión de prueba o ensayo... Una puede llegar con todos los conocimientos que tiene y decir ‘Ah, pues bueno, voy a planear mi clase: entonces, en diez minutos (o en cinco) voy a hacer una lluvia de ideas, y la vamos a empezar con tal contenido y tal contenido, y retroalimentar así...’ Uno puede pensarlo así de bonito, pero uno nunca sabe lo que va pasar en el aula: nunca sabes si vas a tener al alumno quieto o al alumno incómodo o a los alumnos que hacen preguntas porque realmente tiene esas dudas o nada más las hacen para fastidiarte... O sea: todas esas cuestiones que no controlas, eso pienso que es como una cuestión de “ensayo-error”, y que también depende un poco de conocer al grupo. Más allá de las características generales que puede tener, cómo conectas con ellos, cómo los vas conociendo, cómo te adaptas tú también a la forma de trabajar que tienen ellos, porque no siempre se trata de que ellos se adapten a ti, sino de que tú trates de adaptarte. Y sí: lo vería así como una cuestión de ensayo-error, o sea, voy a aplicar esto, quizás funcione, quizás no” (E, U, M, 16/10/2014, pp.7-8).

Puedo tenerlo todo planeado, puedo creer que mi dispositivo es perfecto y pensarlo, como lo connota esta docente, “así de bonito”. Y puede suceder que en minutos todo mi plan se desmorone por razones que no puedo prever ni controlar anticipadamente: no es fácil asumir que desbaraten nuestros planes. Pero la resistencia es, según Meirieu (1998) consustancial a toda empresa educativa, porque no puede pretenderse mandar sobre la voluntad de otro sin arriesgarnos al gesto más común, que es la resistencia. Lejos de querer sortearla, hay que asumir su presencia: “Hay que resistirse a la tentación de erradicar la resistencia. Porque la resistencia es un signo. Un signo de que ahí hay alguien” (Meirieu, 1998:106). Es

así como se redescubre una y otra vez, dice el pedagogo, la diferencia sustancial que existe entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona.

Sobre el segundo de los aspectos enunciados, los conocimientos disciplinares y didácticos, se hace aquí una brevísima alusión porque se expuso extensamente esta cuestión en el Capítulo 1 del presente trabajo. A partir de lo que los entrevistados comparten en sus narraciones, puede decirse que hay un marcado contraste entre normalistas y universitarios a la hora de pensar qué saberes están involucrados en sus procesos de formación: los universitarios tendrían una formación disciplinar fuerte y una formación endeble en lo que hace a las herramientas para la enseñanza a sujetos no especializados, mientras que los normalistas recibirían una formación donde las herramientas didácticas son más sólidas, pero las falencias en el contenido histórico son marcadas.

Un docente en formación de la ENSEM lo dice con claridad:

“Un normalista, digamos que tiene esta formación en cuanto a los aspectos cognitivos, en cuanto a los diferentes métodos de enseñanza y de evaluación, mientras que los Licenciados en Historia, los historiadores, pues se enfocan más a la investigación histórica, la interpretación... Vamos, es un poco más científico, y aquí es más didáctico el asunto” (E, N, H, 21/04/2015, p.6)

Una docente universitaria sostiene, en la misma línea, refiriéndose a los normalistas:

“Yo creo que lo que tienen es todo el aspecto teórico de la docencia y lo práctico. Pero, pues, sí: les falta mucho mayor conocimiento de la disciplina” (E, U, M, 14/08/2015, p. 9)

Lo “científico” aparece significado casi como patrimonio de la universidad y lo “didáctico” como emblema de las Escuelas Normales: todo un posicionamiento, como se analizó extensamente en el primer capítulo, respecto de la propia formación, que implica significaciones en torno al conocimiento y sus espacios de

producción, por un lado, y a la didáctica que -como se expresó anteriormente- corre el riesgo de quedar reducida a su matiz instrumental.

Un testimonio que es interesante a la hora de pensar esta distancia que ha marcado los dos trayectos de formación es el que brinda este formador universitario:

“Desconozco si hay una comunicación entre ambas instituciones [se refiere a la Normal y la Universidad], pero la percepción que tienen nuestros egresados cuando de pronto se encuentran esa masa laboral que realmente sí fue formada para ser docente es que dicen: ‘Bueno, yo tengo muchos saberes y sé de los procesos pero aquí sí estoy en desventaja en las áreas de la docencia’. Y claro que tiene que ser así, porque en la Licenciatura tenemos actualmente cuatro o cinco Unidades de Aprendizaje dedicadas a la elaboración y planeación de los programas de estudio, redacción de objetivos y hay una específica sobre la enseñanza de la historia, técnicas, instrucciones y demás elaboración de material didáctico... ¡Vamos! No se compara con cuatro semestres para brindar una formación más o menos de cómo librarla frente a un grupo con la formación que puede tener un normalista de cuatro o cinco años en donde la formación tiene que ver exclusivamente con cómo ser un buen docente... Creo que ahí es el punto donde tenemos cierta desventaja: aunque claro, la soberbia de nuestros egresados siempre están en ese punto en el que... ‘Bueno, él sabrá cómo compartir el saber, pero yo sé de lo que estoy hablando’ (E, H, U, 21/12/2015, p. 15).

Como se enunció en el Capítulo 1, ambos circuitos de formación han sido representados a través del tiempo como claramente separados, pese a que estudios como los de Sandoval Flores (2009), Ducoing Watty (2013) o Medina Melgarejo (2000) dan cuenta de la presencia de normalistas capacitándose en trayectos universitarios y también de docentes universitarios como formadores en las Escuelas Normales.

Unos parecen especialistas en el “qué” y los otros en el “cómo”: la dificultad estriba en el hecho de que una configuración didáctica lograda no podría separar la forma del contenido. ¿Es posible, según los testimonios, esa relación? ¿Es

deseable? Un docente universitario, que se desempeñó en una gestión anterior como Subdirector de la Facultad de Humanidades, señala a propósito de pensar si es factible la relación entre ambos espacios de formación:

“Yo creo que, han tratado de encontrarse... Yo de hecho, por ejemplo, cuando estuve de como Subdirector, firmamos convenios varias veces con las Normales, pero éstos -como muchos convenios que se vienen firmando- como pues... Expresiones de buena voluntad, ¿no? Porque yo creo que también cada vez más van cayendo en dinámicas muy diferentes, tanto como las Normales como universidades... Entonces, yo creo que nunca han tenido un punto de coincidencia, yo creo que cada uno va trabajando de manera distinta (...) Son ámbitos diferentes, lamentablemente. Yo creo que una Normal se podría nutrir mucho de esta cuestión universitaria, que yo si detecto en los normalistas: a un normalista le es más difícil adquirir nuevas lecturas, le es más difícil... Si es difícil de pronto para los universitarios decir ‘Sí, me equivoqué, puede ser, deja voy a revisarlo’, yo creo que los normalistas van con una fe mucho más ciega con lo que aprendieron. Y no es una cuestión de prejuicio, si no es una cuestión que me he enfrentado... Porque a mí también me dieron clases los maestros que están en la Normal y son más difíciles en esa parte. No es que sean mejor o peor, si no que a lo mejor yo creo que es parte de su formación, y por eso les es más difícil aceptar que se equivocan... Como también me paso con mis maestros de Secundaria: yo creo que les gustaba muchísimo más la historia y habían leído más de historia que los maestros de Prepa, pero eran monotemáticos, no podían salirse de otra cosa. Yo recuerdo que a veces llegaba a discutir con ellos, porque encontraba libros en mi casa que decían otra cosa y se los llevaba. Y decían ‘¡No puede ser!’, pero no daban una explicación (...) No había una visión más amplia (...) era mucho más vertical el asunto. Y yo creo que sí tendría que ser un contacto mucho mayor (...) Yo creo que es el camino correcto: este diálogo de iguales, que tiene que entenderse así, ¿eh? Porque podría estar ahí un avance mayor en la enseñanza de la historia en otros niveles” (E, U, H, 12/01/2016, p.13-14)

Este testimonio da cuenta de diferentes cuestiones. Por una parte, el docente universitario señala que si bien la relación entre las Escuelas Normales y las universidades podría ser deseable, cuando se ha intentado tal situación ha quedado más que nada en una especie de “declaración de buenas intenciones” que nada implicó a nivel concreto. En segundo término, se visualiza cómo el docente considera por un lado, que poner a dialogar a estas dos instituciones tendría cierta horizontalidad cuando señala que sería un “diálogo de iguales”, pero por el otro, pareciera en su testimonio poder verse que el beneficio de tal encuentro sería más bien unilateral, y en este caso las Escuelas Normales llevarían la ventaja, porque según el docente tendrían muchos elementos que aprender de la lógica académica universitaria, fundamentalmente a la hora de asumir la contingencia de cualquier conocimiento en tanto construcción social.

Sobre éste último punto, es interesante la mirada del formador cuando describe lo que serían los “efectos” de la formación normalista, representados en la idea de que sus egresados asimilan los saberes como dogmas que no se pueden discutir (y por ende, se repiten sin posibilidad de reflexionar o preguntar el por qué), y del docente como un sujeto que no puede reconocer equivocarse ni mostrar debilidad o vulnerabilidad en cuanto a sus conocimientos, porque de alguna manera eso podría jaquear su lugar privilegiado en cuanto “poseedor” de un saber. Según la narración, ni siquiera ante las “pruebas” que podrían refutar sus ideas (los libros que contradecían las versiones que el maestro contaba, en el relato del universitario) los maestros aceptaban estar equivocados o revisar sus posiciones.

Una alumna normalista, a propósito de las habilidades de un docente, señala:

“Creo que la mejor receta para un educador de cualquier asignatura es tener un poco de cultura general, porque a veces lo adolescentes -y lo he vivido en este Cuarto Semestre que ya estoy haciendo prácticas formales- es tener cultura general... ¡Los niños te preguntan cualquier cosa de cualquier tema! Por alguna cuestión los niños sacan transversalidad de lo que tú estás hablándoles y tienes que

responderles, y a veces sí... ¡hacen que se pongan tus pelitos de punta y no sepas qué contestarles! (E, N, M, 25/02/2015, p. 4)

La forma de connotar su reacción ante las imprevistas preguntas de los alumnos es significativa: se le ponen “los pelitos de punta” ante la idea de no saber qué responderles. Esto puede interpretarse pensando en esos imaginarios contruidos sobre el docente en las Escuelas Normales desde su nacimiento como “fuentes inagotables del saber”. ¿Qué tiene de malo que un docente dude? ¿Por qué no estaría bien visto que no sepa responder alguna pregunta? ¿Qué sería lo condenable de asumirse como un sujeto que, obviamente, no tiene todas las respuestas?

Contra aquella mirada que acompañó el surgimiento del docente normalista como “sabelotodo”, la misma alumna comenta en un fragmento posterior de su entrevista algo interesante:

“Creo que el docente también tienen que quitarse la venda de los ojos y darse cuenta que el estudiante va a tener mil preguntas y no siempre nosotros tenemos que darles las respuesta: nosotros tenemos que hacer que la curiosidad del estudiante sea tan grande y para que él que tenga la capacidad de investigar lo que está planteándose” (E, N, M, 25/02/2015, p.4)

Es interesante entonces, en el relato de esta docente en formación, cómo ella asume que aquel mandato del docente como un sujeto que no podía mostrar fisuras es obsoleto, y que lo más adecuado es asumir que no es tarea del formador tener siempre la respuesta, sino justamente estimular la curiosidad del estudiante y ayudarlo a construir las herramientas necesarias para que él mismo sea quien pueda elaborar las respuestas.

Un último testimonio interesa citar sobre esta cuestión acerca de los saberes normalistas y universitarios. Un formador de la UAEMex sostiene sobre los egresados de esta casa de estudios:

“Nos queda claro que la primera tarea que van a desempeñar inmediatamente después de haber egresado es la docencia. La docencia siempre tiene que estar conectada con la investigación: de otra manera,

cuando se le ve de manera autónoma, lo único que vamos a generar es hablar de lo mismo, de lo mismo, y no ofrecer hallazgos y novedades en interpretación histórica. Ese es mi punto de vista". (E, U, H, 21/12/2015, P.6)

El profesor reconoce entonces, que los universitarios encuentran como principal salida laboral la docencia, pero eso no lo conduce a afirmar que sólo se necesiten herramientas didácticas: él liga la docencia con la investigación pues considera que si no se dan conjuntamente, el sujeto se limita solamente a repetir el contenido, a "hablar de lo mismo", en lugar de participar en la construcción de nuevos saberes para la enseñanza.

Junto con el reconocimiento de las fortalezas y las debilidades de la propia formación, se asume, entonces, la necesidad de un equilibrio entre ambas esferas. Al respecto, sostiene un formador de formadores en la Normal:

"Creo que sí debe de existir un equilibrio entre las dos (...) Porque en ocasiones también aquí tenemos docentes universitarios, y los mismos alumnos observan y detectan una diferencia. Y dicen 'Bueno, los que vengan de la Universidad saben mucho, han leído mucho, pero al momento de que ellos quieren realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, como que la didáctica no es lo suyo'. Y luego cuando hablamos de docentes egresados de la Normal, se menciona que los que egresan sí cuentan con la didáctica pero les hace falta el contenido científico, esa es la diferencia. Entonces considero que debe haber un equilibrio entre las dos: sí contar con el conocimiento científico, pero al mismo tiempo contar con las estrategias que permitan realmente, desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje". (E, N, H, 17/02/2015, p.7)

Además de reconocer recurrentemente los testimonios la necesidad de manejar el contenido y construir también estrategias para la transmisión, aparecen otras aptitudes y valores entre los entrevistados que exceden lo cognitivo y alcanzan otras dimensiones relacionadas a lo emotivo y lo afectivo: desde quienes sostienen que el docente debe ser tener un pensamiento crítico, analítico y comprometido,

hasta quienes afirman que el carisma, la simpatía y la habilidad para bromear en clases son elementos importantes a la hora de definir las cualidades de un docente de la historia.

Un estudiante normalista señala al respecto de los docentes de historia:

“Tiene que ser un amante de la historia, tener capacidad reflexiva, una capacidad comprensiva, tiene que involucrarse a la ciencia histórica, de todas sus discusiones, aunque solamente vaya e imparta el contenido de historia que lo oficial permite... Pero él... Una cosa es el discurso pedagógico en el aula con ya programas establecidos, con contenidos oficiales y otra cosa es lo que él debe de tener... Es un amplio contenido de la disciplina que enseña. Y en esos términos es como estamos formando a los estudiantes, es decir, lo que él debe de saber es independiente de lo que el trabajo el aula, él se tiene que ser obligado a conocer su disciplina, porque es en el campo de la disciplina donde surgen las estrategias: así como se genera el conocimiento de disciplina, así se tienen que generar el aprendizaje de las mismas” (E, N, H, 16/02/2015, p.8).

Otra estudiante normalista sostiene:

“Habilidades, no sé... Por ejemplo: comprensión de los diferentes hechos históricos, la ubicación de espacios geográficos, la reflexión y el análisis” (E, N, H, 4/03/2015, p.3-4)

Un tercer testimonio de un estudiante de la normal afirma:

“Un buen maestro de historia pues... Tiene que ser crítico, analítico-crítico, porque no debe confiar en todo lo que esté escrito en los libros de texto. Sabemos que existen muchos libros, como por ejemplo “Contra la Historia Oficial”, de la Revista Proceso o algo así... Existe un libro donde habla cómo es realmente la historia... Entonces siento que a la vez debe de dudar del conocimiento histórico, pero a la vez también debe de mantenerse firme... Entonces, siento que debe de tener esa capacidad analítica para discernir lo que es real y lo que es un mito. Entonces,

también debe de ser innovador, porque debe de buscar las formas de cómo enseñar la historia, debe de ser pues... tener carisma para enseñar la historia, porque siento que el hecho de decir “A ver, jóvenes, vamos a ver la Revolución Mexicana”... No sé, siento que debe de ser alegre, mostrar esa alegría de enseñar historia, debe de ser muy carismático, creativo, porque también de buscar técnicas para quitar todos esos mitos que dicen que la historia es aburrida, pero sí considero que entre lo que más debe de ser muy analítico y crítico” (E, N, M, 15/04/2015, 5-7).

Los testimonios ponen de manifiesto, entonces, que pensar una configuración didáctica excede los planteamientos de aquellos que las limitan a pensar qué enseñar y cuáles son las técnicas más adecuadas: el amor y el apasionamiento por lo que se hace, la alegría de enseñar, el compromiso, el carisma, el espíritu reflexivo y crítico con reconocidos como valiosos a la hora de pensar en la construcción de un docente de la historia. Y esto se relaciona con algunas características de la disciplina que analizamos anteriormente.

Se sostuvo, por ejemplo, que buena parte de los estudiantes y docentes entrevistados tenían malos recuerdos de su paso por la Educación Básica porque los docentes de historia no manejaban más estrategias que el dictado y el copiado de párrafos desde el libro de texto a la libreta; esto contribuye a construir representaciones de la historia como una disciplina aburrida e inútil. Contrarrestar esta imagen puede vincularse con esa pasión y alegría de enseñar que los docentes en formación consideran deseable: se necesita carisma para ser un buen enseñante.

Otro elemento que se trabajó es de qué manera el modelo memorístico y repetitivo obtura la posibilidad de comprender el conocimiento histórico como construcción, y en este sentido reclaman los testimonios el pensamiento crítico, reflexivo y que asuma que muchas veces la historia se narra desde el discurso oficial no es necesariamente “la verdad” sobre el pasado.

Otra de las actitudes que rescata un universitario, en este caso, es la capacidad de liderazgo, empatía y tolerancia:

“Liderazgo, creo que es lo que debe tener principalmente: liderazgo, conocimiento y empatía... Porque, igual, lo que te decía: debes de saber que no a todos les gusta la historia... Que no les gusta, la aborrecen, la detestan. Empatía, tolerancia también, poco a poco ir sembrando esa semillita para la historia, eso en realidad”. (E, H, 12/08/2015, p.5)

La empatía, esto es, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y tolerar que puede no gustarle la historia y por ende, es responsabilidad del enseñante despertar el interés poco a poco, del alumno en los saberes históricos es lo que destaca este testimonio: no criticar la resistencia del otro, como decíamos antes siguiendo a Meirieu (1998), sino asumirla como signo de la presencia del estudiante frente a nosotros, presencia que nos convoca y nos invita a pensar cómo estructurar con él un diálogo mediante el cual encuentre valor, gusto o placer en aquello que nos parece valioso ofrecerle.

Estas son, entonces, algunas de los saberes, habilidades y aptitudes que los testimonios recogidos expresan acerca de lo que sería deseable para que los docentes puedan construir propuestas de enseñanza de la historia en espacios escolares lo más logradas posibles. Queda claro que no se trata sólo de lo que puede sonar hasta a una verdad de Perogrullo: deben saber historia y deben tener herramientas didácticas. Una “construcción metodológica” (Edelstein, 2011) implica un complejo cruce de lógicas de interacción y de contenido que no se pueden reducir a conocer la historia y un conjunto de técnicas para su transmisión: como se nota en los testimonios, la construcción de significados sobre el pasado en el aula excede estos conocimientos e implica una apuesta más compleja y un acto político.

3.3. Imágenes de la docencia: acerca de lo modélico en la experiencia de sí

Como se explicitó desde las primeras páginas, esta investigación asume que las experiencias de subjetivación a partir de las cuales los sujetos devienen maestros de historia se dan en el marco de dispositivos al interior de los cuales se conjugan tipos de saber y formas de ejercicio del poder que van configurando

determinadas identificaciones en los sujetos: formas de verse, de narrarse, de actuar sobre sí mismos.

Un elemento clave en esas identificaciones lo constituyen las imágenes de la docencia, esto es, las representaciones construidas regularmente a partir de un doble juego pasado-futuro, esto es: desde la propia biografía escolar (pasado) y desde las expectativas o proyecciones sobre lo que el sujeto desea ser. Éstas se constituyen en potentes modelos acerca del docente que queremos –o no queremos- ser o llegar a ser, porque como se sostuvo en el Capítulo 2, los procesos a partir de los cuales devenimos sujetos se construyen en la doble lógica de identidad y alteridad: soy –o deseo ser- de una determinada forma, y no soy –o no deseo de- de otra manera.

Acerca de esto, surgen en las narraciones de los entrevistados interesantes imágenes que interesa en este punto destacar. Tres estudiantes normalistas ofrecen en sus testimonios formas de denotar y connotar estas imágenes de la docencia muy potentes, y por eso será a partir de sus palabras que se organice este apartado.

La primera de ellas sostiene:

“Me llaman los tipos de maestros... No me gustaría ser un ‘maestro Hitler’, pero tampoco un ‘maestro abuelo’: el ‘maestro Hitler’ solamente se impone y, pues, no atrae la confianza de los alumnos; un ‘maestro abuelo’ solamente los va consentir y pues tampoco, sino tener un intermedio de ambos” (E, N, M, 4/03/2015, p.4)

La segunda normalista comparte:

“A los alumnos no les gusta la historia... Ellos dicen ‘¿Historia? ¡Ay, no, qué aburrida!’ Hasta de hecho a los maestros de historia los tienen catalogados como los ‘padrecitos’, porque nunca dejamos que el alumno interactúe en la clase, siempre nosotros vamos y somos los que nos encargamos, somos los que ocupamos el escenario, nunca les decimos ‘A ver, tú, ¿qué opinas si X personaje no hubiera hecho eso...? O sea, como que solamente los damos por receptores... ‘Padrecito’ me refiero a

la manera... Obviamente la analogía es de cuando vamos a Misa: lo único que hacemos es escuchar y escuchar y escuchar, y está bien todo". (E, N, M, 15/03/2015, p.4).

Un tercer testimonio que interesa destacar:

"Bueno, es que siento que uno siempre quiere lo mejor, como cuando tienes un hijo, o cuando le estás enseñando algo a alguien... ¡Tengo esa manía de ser tan maternista con mis estudiantes! Quiero que ellos reciban la mejor información y lo mejor de mí" (E, N, M, 25/02/2015, p.7).

Estas potentes connotaciones dan cuenta de imágenes de la docencia que sin duda impactan de diferentes maneras en la construcción de la propia experiencia de subjetivación. Son tan explícitas que incluso permitirían construir algunas tipologías que emergen, como categorías empíricas, de estos testimonios.

La primera imagen: relacionar cierto estilo de docente con el totalitarismo, el "maestro Hitler". Este maestro, señala la entrevistada, sería aquel que se impone por medio de atemorizar al otro: el alumno no confía en él, pero le teme y por ende, le obedece. Al interior de un régimen totalitario, hay un control coactivo de las relaciones a partir de una forma de ejercicio autoritario del poder, que restringe al mínimo los márgenes de acción de los sujetos, exaltando la figura de quien se constituye como líder, cuya palabra y actos se presentan casi como incuestionables.

¿Qué implica pensar en la imagen de un "maestro Hitler"? Arriesgando una posible interpretación, puede pensarse que se trataría de aquella construcción del docente a la cual aludíamos en páginas anteriores, como un ser que, "iluminado", tiene como misión guiar el camino de los otros. Pero no se trataría de una guía a la manera de prestar un apoyo para que, sobre esa base, el estudiante construya su propia experiencia de sí, sino más bien de considerar que como docente se conoce de antemano "lo que es bueno para él" y de esa manera, la educación consistiría en moldearlo de acuerdo a una forma preestablecida.

Larrosa (2000:173) ofrece una analogía similar a la expresada por la estudiante normalista cuando sostiene: “Una imagen del totalitarismo: el rostro de aquellos que, cuando miran a un niño, saben ya de antemano qué es lo que ven y qué es lo que hay que hacer con él”. Recuperando una idea de Arendt (1998), el pedagogo español (Larrosa, 2000) plantea que la educación tiene que ver con la natalidad, con el hecho de que constantemente nacen ser humanos en el mundo, porque la educación puede leerse como el modo en el que mundo recibe a los que nacen. Y justamente sobre los diversos modos en que se responde a ese llamado es que se construyen esas imágenes de la docencia.

Si consideramos siguiendo a Larrosa (2000) que un sistema totalitario es un orden estable y estabilizado, al que le repugna la incertidumbre, suponiendo por ende la pretensión de proyectar, planificar y fabricar el futuro, anticipando y produciendo también a las personas que vivirán en ese futuro de modo que la continuidad quede garantizada, comprenderemos por qué se pretende al interior de un sistema así definido destruir la novedad inscrita en el nacimiento y escribir por adelantado la historia.

Vemos así la potencia que encierra la imagen compartida por la estudiante normalista en su imagen del “maestro Hitler”: relacionar educación y totalitarismo pone de manifiesto cierto sentido acerca de la formación que la entiende como “fabricación” (Meirieu, 1998). Fabricación a partir de proyectos preestablecidos, que reducen la novedad de la infancia, el enigma de todo lo nuevo que viene al mundo: cuando el “maestro Hitler” mira a sus alumnos, no asume el enigma que cada uno encierra, la incertidumbre, el porvenir abierto e indefinido, sino que cree saber -¡y algunas veces con las mejores intenciones!- qué es bueno para el otro, como proyección de su deseo, sus ideas o sus proyectos. No lo deja hablar, no lo deja moverse, no lo deja resistir: le marca un camino a seguir previamente pensado, en el cual no se interroga acerca de la posibilidad de que el otro que se está construyendo frente a mí tenga un proyecto personal.

Analicemos ahora otra de las imágenes, que podría vincularse con esta interpretación que aquí se viene desplegando: la del “maestro padrecito”. Si bien a

primera vista las representaciones que se tienen de un sacerdote distan bastante de la imagen que Hitler implica, en la connotación que la alumna normalista le da a esta imagen podría haber puntos de conexión: la estudiante señala que los maestros de historia son vistos como “padrecitos” porque monopolizan la palabra en clase, reduciendo al alumno al papel de receptor pasivo de su mensaje, mensaje que sería –como el que reciben los fieles en la Misa- una palabra que se escucha sin ponerse en cuestión.

Si la palabra en el salón de clases es monopolio del docente y si la voz del otro es silenciada porque lo que el maestro dice se asume como “dogma”, claramente estamos hablando de un ejercicio autoritario, y de allí la relación con la interpretación que se viene planteando. Como sugerimos en las páginas introductorias, tomar la palabra en una situación de autoridad siempre conlleva el riesgo de ejercer cierta forma de violencia simbólica: violencia de impedir la entrada al mundo del otro como novedad radical, como venimos sosteniendo con Larrosa (2000).

Para aclarar qué se entiende en estas páginas por violencia simbólica, puede retomarse nuevamente a Arendt (1973; 1998), cuando sostiene que la violencia es la variación del intento de anular al otro de mil maneras distintas e intensidades, también su discurso, porque la violencia interrumpe el discurso: la violencia usurpa la palabra, la destruye, la anula.

Los espacios escolares, lugares privilegiados de trabajo con la palabra, se transforman muchas veces en lugares donde predomina el discurso del maestro, mientras que la palabra del alumno es anulada, usurpada o silenciada. Interrogando este aspecto a la manera foucaultiana, podríamos arriesgar algunas hipótesis acerca de qué hay de tan peligroso en el hecho de que la gente hable, y que sus discursos proliferen indefinidamente. Y responde el propio Foucault: “Supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 2004:14)

Dentro de estos procedimientos se encuentran los de exclusión entre los cuales el filósofo francés afirma que el más evidente es lo prohibido: “Uno sabe que no tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede decir cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla” (Foucault, 2004:14).

Si hay un lugar donde el uso de la palabra se encuentra hiper-ritualizado, retomando la expresión de Peter McLaren (2007), ese es el espacio escolar. Un lugar en el cual se materializa con toda la fuerza la prohibición de la que habla Foucault (2000:14): allí es claro que no puede hablarse de cualquier tema en cualquier circunstancia, que no puede hablarse de cualquier manera, y que no cualquiera puede tomar la palabra en cualquier situación: reglas estrictas -explícita o implícitamente- marcan los intercambios lingüísticos en el espacio escolar y se enseña allí la “lengua oficial (...), la lengua que se impone como legítima (...), producida por autores que tienen autoridad para describir, fijada y codificada por los gramáticos y profesores” (Bourdieu, 1985b:20).

Lo más común en los espacios educativos, como lo ha demostrado Lemke (1997) en que sea el profesor quien inicia los intercambios, controla el tema, toma o sede la palabra y evalúa las respuesta de los alumnos, tratándose muchas veces de formas de dialogar que no buscan conocer la opinión que el estudiante tiene sobre un determinado tema, sino contruidos en función de evaluar si el alumno conoce las repuestas correctas, si ha estado atento en clase, si es capaz de reproducir los contenidos que desde el espacio escolar se legitiman como socialmente valiosos y dignos de ser transmitidos a las nuevas generaciones.

Es claro que el salón de clase es un lugar donde se materializan las relaciones saber y poder, en las cuales el maestro es el que está autorizado para tomar la palabra en el marco de la situación pedagógica y los múltiples rituales escolares. Su palabra tiene “valor de verdad” porque él posee un saber que debe transmitir para incorporar al mundo a los recién llegados. El problema surge, como lo plantábamos siguiendo a Larrosa (2000), cuando la pedagogía sucumbe a la tentación de reducir la infancia a algo que de antemano ya sabemos lo que es, lo

que quiere y lo que necesita, moldeando esa “posibilidad”, esa “novedad radical” que implica la llegada de alguien nuevo al mundo a nuestra imagen y semejanza: integrarlo como continuidad impide considerarlo como un verdadero inicio, como un instante de absoluta discontinuidad.

Una segunda reflexión al respecto de la toma de la palabra en una situación de autoridad: afirma Bourdieu (2000:97-99) que en el espacio escolar, junto con el lenguaje, aprendemos al mismo tiempo las condiciones de aceptabilidad de ese lenguaje, es decir, si será ventajoso o no en tal o cuál situación. El sociólogo francés sostiene así que toda situación lingüística funciona como un mercado: el locutor coloca su producto, y el producto que construya para ese mercado dependerá de cómo anticipe los precios que recibirá por él. En el mercado escolar, este precio es la calificación: lo queramos o no, llegamos con una anticipación de los beneficios o las sanciones que recibiremos.

Dice al respecto: “Toda situación lingüística funciona como un mercado en el que se intercambian cosas. Estas cosas son, evidentemente, las palabras. Pero estas palabras no están hechas solamente para ser comprendidas: la relación de comunicación no es una simple relación de comunicación, es también una relación económica donde se juega el valor del que habla. ¿Ha hablado bien o mal? ¿Es brillante o no? ¿Es buen partido o no?” (Bourdieu, 2000:99).

No todos los “hablantes” del espacio escolar parten de condiciones equivalentes, y como muestra claramente Bourdieu (2000), la relación de comunicación es una relación de fuerza, se juega el poder, y pareciera que muchas veces –como lo plantea Lewis Carroll en la voz de Humpty Dumpty- la cuestión no es saber si las palabras pueden significar cosas diferentes para uno u otro interlocutor: lo importante es saber quién manda.

De allí la relación que puede establecerse, como señalábamos, entre aquella imagen del “maestro Hitler” y esta del “maestro padrecito”: ambas están atravesadas por el autoritarismo que implica moldear al otro a partir de un proyecto predefinido, silenciando su palabra y sus deseos.

A la imagen del “maestro Hitler”, la misma estudiante opone la idea del “maestro abuelo”, que podría equiparse por la forma en que son connotadas ambas

escenas con la “maestra maternista” a la que hace referencia el testimonio de la tercer normalista citada. El “maestro abuelo” o la “maestra madre” consienten, resguardan, bajo esta idea de “querer lo mejor para el otro” de manera incondicional en la mirada de la entrevistada, cuando hace una analogía entre la relación que la “maestra maternista” tiene con sus alumnos con el vínculo que se construye entre una madre y un hijo: este maestro, por lo que se infiere de los testimonios, no se impone de manera autoritaria, sino que se presenta como alguien que protege el devenir de quien está construyéndose frente a él.

Como advierte Meirieu (1998), estas miradas de los maestros que justifican sus propias acciones bajo la premisa “es por tu bien”, encierran muchas veces concepciones igualmente autoritarias, porque bajo esa consigna, suelen también los docentes resistirse a la resistencia, valga la redundancia: ¿cómo el alumno va a desbaratar mis planes, cómo no va a querer lo que yo quiero para él, cómo no va a actuar como yo le indico, cómo no va a hablar el lenguaje que le enseñé, si todo eso lo hago por su bien?

Como se expresó anteriormente, y aunque parezca paradójico, la resistencia es, señala Meirieu (1998:73) consustancial a toda empresa educativa: “Hay que admitir que ‘lo normal’ en educación es que la cosa ‘no funcione’: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo ‘normal’ es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye”. De este modo, aunque ese “maestro abuelo” o esa “maestra maternista” quieran “lo mejor” para el otro, el solo hecho de imponerle al estudiante aquello que nosotros creemos que es lo mejor para él sin detenernos a pensar si realmente eso es lo que él siente mejor para sí mismo, implica un acto de autoritarismo.

Es interesante en el testimonio de la docente que opone el “maestro Hitler” y el “maestro abuelo” que ella no pretende parecerse a ninguno de los dos, sino construirse como “algo intermedio”. ¿Qué sería algo intermedio? ¿Cómo sería ser otra cosa que estas imágenes? Larrosa (2000:174) plantea que la contraimagen del totalitarismo en educación “podría resultar de invertir la dirección de la mirada: el rostro de aquellos que son capaces de sentir sobre sí mismos la mirada enigmática

de un niño, de percibir lo que en esa mirada hay de inquietante para todas las certezas y seguridades y, pese a ello, de permanecer atentos a esa mirada y de sentirse responsables ante su mandato: ¡debes abrirme un hueco en el mundo de forma que yo pueda encontrar un sitio y alzar mi voz!”.

Dos testimonios de alumnos entrevistados para recuperar esta idea de encontrar el propio sitio en el mundo. Dice un estudiante normalista:

“Trato de no parecerme a los maestros, porque me decían ‘Pues, tú vas a hacer lo que te hacían los maestros’... Creo que no, creo que cada uno va viviendo un contexto y va visualizando qué es lo que quiere verdaderamente para enfocarse como docente, no solamente decir ‘Bueno, voy a ser un maestro enojón o así, como lo hacían los maestros conmigo’, sino tratar de que el contenido de esto sea diferente” (E, N, H, 4/03/2015, p.3)

Un compañero de su generación señala:

“Lo primero que pienso antes de entrar al salón es no ser igual que los maestros que tuve anteriormente, sino ser algo diferente... Me está costando trabajo, sí, porque de hecho como te enseñaron la historia creo que por... Bueno, no sé cómo decirlo, pero lo haces en el salón. Y pues sí, a veces como que retomas y dices ‘No, pues, ¡qué estoy haciendo, yo no quería ser este maestro!’... Pues, si lo piensas, de hecho es lo primero que debes hacer: en este caso un buen recurso, un instrumento, es la planificación” (E, N, H, 4/03/2015, p.3)

En ambos testimonios puede vislumbrarse la necesidad que estos estudiantes, como docentes en formación, manifiestan acerca de intentar construir una experiencia singular, que no se parezca a las imágenes que ellos han visto y a las vivencias que han tenido a lo largo de sus biografías escolares: como si reclamaran, diría Larrosa (2000) un espacio para alzar su propia voz.

Construirse otro, no parecerse a éste o aquel maestro, es significado como un desafío. Desafío marcado porque ni ellos como docentes pueden –ni desean regularmente- ser “lo mismo” que quienes los formaron, sino también por el hecho

de que la presencia del otro frente al cual el docente nace, tiene hoy intereses y formas de existir que marcarían la necesidad de construirse como un docente diferente. En palabras de otro estudiante de la Normal:

“En un primer momento, cuando ingresé aquí, ese era mi objetivo, ese dicho de ‘el alumno tiene que superar al maestro’. Entonces, cuando yo ingresé me dije: ‘Quiero estar ahorita a su nivel, como ellos me enseñaban’. Pero, mirando a los alumnos, me dije: ‘Es que ellos ya no son como yo era’. Entonces, ahorita, tengo que superarlos, tengo que ser mejor que ellos (...) Entonces, sí: en un primer momento, me miré como ellos, pero después, cuando yo me evalué, me auto-evalué, me dije: ‘No, tengo que ser mejor que ellos, tengo que superar esa parte de cómo ellos me enseñaron’. (E, H, N, 25/02/2015, p.5)

Un compañero normalista apunta:

“Concretamente sí se adoptan varios modelos que uno ve en el transcurso de la trayectoria académica, no solamente de historia, sino de otras asignaturas: un maestro que nos agradó como nos enseñó (...) Incluso aquí en la Escuela Normal he visto que algunos compañeros usan dinámicas que aprendimos aquí con nuestros maestros. Y sí, siento que definitivamente existe una influencia de los profesores de historia (...) Para poner estas dinámicas y tratar de hacerlo como ellos... Vamos, creemos que como nosotros aprendimos de esa manera, pues nos va a resultar... Pero el hecho de copiar y pegar la dinámica no resulta. Vamos, que resulte útil sí, pero hay que ponerle nosotros maestros a obra personal, nuestra originalidad, nuestra creatividad para que resulte” (E, N, H, 21/04/2015, p.7).

Por su parte, un egresado universitario sostiene:

“Somos distintos (...) Pero además me parece que ya no podemos tener la misma relación estudiante-docente. Yo recuerdo mis clases y era, sobre todo la de Historia, el maestro sentado y nos leía, nos decía ‘Póngase a leer’ y cosas así... Entonces evidentemente, no (...) Yo creo

y tengo la voluntad de hacer que el estudiante vaya construyendo trato de ser como espontáneo, no que esté dictando, trato de ser una formación distinta... Y como tenemos una formación distinta, somos docentes diferentes". (E, U, H, 15/01/2016, p.9).

Asumirse otro, ser "originales", "creativos", "obras de sí mismos", sería aceptar esta invitación de Larrosa (2000:169) cuando señala: "Recibir es hacer sitio: abrir un espacio en que lo que viene puede habitar, ponerse a disposición de lo que viene, sin pretender reducirlo a la lógica que rige nuestra casa". Tarea sumamente compleja cuando se piensa en la extendida idea de la educación como aparato de normalización.

Sobre esto, una última cita extensa que interesa destacar, y que muestra la mirada que sobre su trayecto formativo tiene una normalista, y condensa muchas de las representaciones aquí abordadas. Ella señala:

"Creo que la educación normalista es así, textualmente, un entrenamiento nada más para nosotros... Porque creo que la función de un maestro no se abarca en cuatro años: no puedes llegar y dar clases a un grupo en solamente cuatro años, porque un maestro debe de ser un todólogo, sobre todo en la cuestión educativa, tiene que tener muchísimo conocimientos para poder trabajar con otra persona, porque creo que es como la medicina. Para mí, ser maestro es igual de complicado que ser un médico, porque igual trabajas con seres humanos. A lo mejor no los abres ni nada, pero trabajas con su pensamiento, y sobre todo tienes un papel dentro de sociedad, de ir educando, de ir escolarizando a los futuros profesionistas de nuestro país, y creo que en cuatro años no logras eso (...) Entonces, creo que nos falta mucho (...) También creo que no se le ha dado la importancia como tal a las materias formativas, porque solamente son así como de relleno. Entonces a nosotros como especialistas en historia deberían de abrirnos más el panorama, no sé... A lo mejor si está un poquito pesado el horario y todo, pero creo que, como ya lo dije, cuatro años no alcanzan para abarcar todo eso. A veces pienso que la Normal nos deja aprender empíricamente, con lo que va pasando uno en las prácticas. Las prácticas nos van ayudando a formarnos como

un prototipo de maestro que vamos a ser, creo que deberíamos de buscar igual no sé, más teorías, fundamentarnos más, porque existen muchas cosas, muchas cosas que nosotros ignoramos (...) Creo que es una labor de todos y que nosotros como normalistas estamos fallando en eso, incluso nosotros mismos en conformarnos cuatro años, nuestra plaza de diez horas y ya, sale, se acabó (E, N, M, 15/03/2015, pp. 7-8)

En este testimonio se ve claramente este movimiento que hace el sujeto al formarse y transformarse. Nótese, en primer lugar, que se destaca la idea de que no se deviene profesional solamente cuando se culmina el trayecto de formación de grado, más allá de los ritos de pasaje que se dan al interior de las instituciones educativas: cuatro o cinco años no son suficientes, según la entrevistada, para convertirse en maestro de la historia, porque la praxis, como lo analizábamos en el Capítulo 2, constituye un elemento fundamental, es decir, se deviene maestro en la acción.

Un segundo elemento, clave para empezar a dibujar los sentidos de la formación que se trabajarán en el Capítulo 4: la estudiante es clara cuando sostiene que la Escuela Normal es un espacio de “experimentación” y de “formación empírica”, un lugar donde se forma un “prototipo del maestro que voy a ser”. Cuando se habla de experimentar y de formarse empíricamente, se hace alusión a que no se trataría de un saber teórico, sino de aquel que se aprende andando, haciendo, en la acción.

Al hablar de “prototipo” es fuerte la connotación que puede derivarse de allí sobre el sentido de la formación, porque ese término hace referencia al primer ejemplar que se fabrica de una figura y que sirve de modelo para fabricar otros iguales: el prototipo reúne en grado máximo las características de algo, y sería una especie de molde a partir del cual se podrían reproducir otros iguales. Esta tensión, entonces, entre fabricación y formación siempre latente, se retomará en el Capítulo 4.

En este tercer capítulo se recuperaron, entonces, algunas notas distintivas de la historia como disciplina escolar (su mandato fundacional, su definición, sus objetivos, la relación que se establece entre historia y memoria, entre las cuestiones más relevantes) porque se considera que, al ser el objeto de estudio de esta investigación las experiencias de subjetivación a partir de las cuales se deviene maestro de historia, seguramente habrá algunas especificidades que caracterizan a estas experiencias de sí que construyen los docentes que se relacionan con las notas distintivas de esta asignatura concreta que se preparan para enseñar: la tensión entre “formar patriotas” y “formar ciudadanos críticos”; el papel moralizante y socializante de la historia en los espacios escolares; el lugar construido para y por el docente en esa función socializadora; la conflictiva convivencia en el espacio escolar de memorias heterogéneas y en conflicto profundo con ciertas narraciones y significaciones construidas sobre el pasado; la compleja relación entre las diferentes temporalidades son algunos de los elementos que matizan y caracterizan la construcción de una subjetividad atravesada por todos estos hilos en la compleja trama del dispositivo.

Esas características demandan saberes, habilidades y aptitudes particulares que se connotan como “deseables” en los testimonios recogidos a lo largo de esta investigación y que se desplegarían en el momento en que estos sujetos construyen sus propuestas de enseñanza dirigidas a formar estudiantes en Educación Básica y en Preparatoria.

En esos modos de devenir maestros, las imágenes de la docencia construidas por los sujetos a lo largo de su biografía no son menores, porque operan como potentes figuras a la hora de definir aquello en lo que quieren –o no quieren– convertirse estos sujetos: la tensión entre “reproducir modelos aprendidos” y animarse a “devenir otro” es permanente a la hora de pensar en estas experiencias de sí.

En el capítulo siguiente, cuarto y último del presente trabajo, se tratará de hilvanar algunos de estos hilos con los ya desplegados en las secciones 1 y 2, para intentar responder al interrogante que movilizó estas páginas, esto es: cuáles son los tipos y los sentidos de los dispositivos de formación de formadores en historia

en el Estado de México. Sentidos que sólo pueden reconstruirse recapitulando lo hasta aquí expresado y tejiendo inferencias al respecto.

Capítulo 4

Dispositivos de formación de formadores en historia

Acerca de cómo un peón puede jaquear al Rey

“Reinvertir en la formación todo lo que su puesta en marcha tiende a retirarle: la efervescencia de lo imaginario, la apertura a lo inesperado, la satisfacción de la aventura”.

Gilles Ferry

Tal como se explicitó desde las páginas introductorias, deconstruir los dispositivos de formación de formadores en historia en el Estado de México tomando como referencias los circuitos normalista y universitario, implicó desmontar los principales elementos de esta trama para comprender cómo están configurados. De manera descriptiva y analítica y tratando, como se anticipó, de dar un espacio sustancial a la oralidad de los sujetos, se fueron construyendo los tres primeros capítulos del presente escrito.

Primero se trabajó, en el Capítulo 1, sobre el marco normativo de los dispositivos, analizando los documentos curriculares a partir de los cuales se enuncia – formal y prescriptivamente- que se formará a los estudiantes en cada una de las instituciones tomadas como referencia, esto es, la ENSEM y la Facultad de Humanidades de la UAEMex.

En segundo lugar, en el Capítulo 2, se reconstruyeron algunos de los aspectos más relevantes de estas experiencias de sí, analizando entonces la formación en primera persona. A partir de las narraciones de los entrevistados, se reconstruyeron las motivaciones que condujeron a los sujetos a la elección por la docencia de la historia, las implicancias que esa elección tuvo en diferentes aspectos de su subjetividad y, por último, la manera en la que los sujetos significan como centrales en esa construcción de su subjetividad docentes tres aspectos que resultaron recurrentes en esas configuraciones: la influencia de quienes los

formaron en su manera de comprender y ejercer la docencia, la importancia de la praxis en la construcción de sí mismos como formadores y la aparición/construcción del docente a partir de su relación con los estudiantes, esto es, de qué manera los alumnos se constituyen, en cierto sentido, formadores de sus maestros.

En el Capítulo 3, por su parte, se centró la mirada en el campo disciplinar específico en el que son formados estos formadores, esto es, la historia. Se reconstruyeron primero diferentes aspectos relacionados con la sociogénesis de la historia como disciplina escolar, para pasar en un segundo momento a analizar algunos sentidos que los entrevistados le asignan a la construcción de sus propuestas de enseñanza de la historia, que se relacionan en estas páginas con los saberes, habilidades y valores que se reconocen fundamentales cuando se asume el desafío de la transmisión de éste contenido en el espacio escolar. Para finalizar este capítulo, se trabajó sobre las imágenes de la docencia como representaciones modélicas con –o en contra de las cuales- los sujetos devienen maestros de historia.

El presente capítulo intentará hacer un esfuerzo de síntesis, retomando algunos de los principales hilos discursivos que formaron parte de las secciones anteriores para reconstruir los dispositivos de formación aquí analizados, intentando responder al interrogante que guió desde el inicio esta investigación, es decir, *cómo inciden los tipos y sentidos de los dispositivos de formación de maestros de historia en el ámbito normalista y universitario en el Estado de México sobre la construcción de un tipo de subjetividad del formador y unos supuestos acerca de la enseñanza de la historia.*

Se trabajará entonces, en primer lugar, construyendo inferencias acerca de los tipos y los sentidos de los dispositivos de formación de formadores en historia. Para esto, y como se enunció en las páginas introductorias, se toma aquí como potente herramienta heurística la tipología construida por Yurén Camarena, Zanatta Colín y Santos López (2011), que nos permitirá dibujar las principales conclusiones acerca de los fines que persigue la formación en cada caso, la posición que le asignan al sujeto, el tipo de formación que promueven, la forma de aplicar estrategias y, en un mayor nivel de inclusión, el sentido que se le da a la formación.

No se pretende aquí, vale aclararlo, afirmaciones categóricas acerca de los dispositivos de referencia, ni tampoco juicios de valor que los contrasten en términos de “mejor que, peor que”, “más logrado o menos logrado”, “exitoso” o “no exitoso”, etcétera: se hablará de las tendencias que prevalecen en cada uno, asumiendo que no se pueden clausurar ni encorsetar en unas tipologías dicotómicas o binarias, porque eso no sería coherente con el enfoque aquí sostenido. Que “tiendan hacia”, “se acerquen a” o “muestren la prevalencia de” no significa definirlos de una vez y para siempre: en un esfuerzo interpretativo, se realizan estas síntesis que no buscan clausurar la mirada sino mostrar estas contingencias que hacen que -aquí y ahora- la formación se defina de unas determinadas maneras, lo cual no implica que no pueda pensársela de otras formas o imaginarla distinta.

En el primer apartado se tejerá la trama tanto a partir de los enunciados formales y prescriptivos acerca de la formación, como también desde los discursos emergentes expresados por los entrevistados, esto es, la experiencia narrada. Como decíamos antes, es al interior de estos dispositivos que se dan las relaciones de saber y poder que enmarcan las experiencias de subjetivación, y que van mediando, generando condiciones de posibilidad y limitaciones para que se produzcan determinadas experiencias de sí.

Se intentará, en segundo lugar, proponer algunas categorías novedosas, fundamentalmente relacionadas con el matiz particular que a estos dispositivos de formación de formadores le imprime la disciplina en particular aquí analizada, esto es, la historia. Esta tipología tomará en cuenta: el sentido asignado a la transmisión de la historia escolar; las concepciones sobre la temporalidad predominantes; la mirada acerca de las características del conocimiento histórico y el posicionamiento respecto a la “verdad” en la historia.

Como último apartado, se trabajarán las “líneas de fuga” (Deleuze, 1995), esto es, aquellos elementos dentro de los hilos discursivos analizados que permitirían pensar, más allá de los procesos de normalización a los que los dispositivos suelen dar lugar, formas más instituyentes y menos alienantes de subjetivación, es decir, si hay caminos para resistir a las sujeciones o, por el

contrario, no queda más que reconocer que somos el producto de aquello que los dispositivos hacen de nosotros.

Para ver de qué manera está tejida una trama, primero fue necesario desanudar los diferentes hilos, describirlos, analizarlos en su especificidad. Para volver a configurarla, hay que hacer el esfuerzo de entrelazar cada una de esas hebras con el propósito de hilar nuevamente la trama. Un movimiento analítico condujo a desmontar los dispositivos y guió los tres primeros capítulos. Un nuevo movimiento, esta vez de reconstrucción y síntesis inferencial, guía las siguientes páginas.

4.1. Saber, poder y experiencias de subjetivación: tipos y sentidos de los dispositivos de formación de formadores en historia

Como se anticipó desde las primeras páginas, en esta investigación se asume que si bien siempre la formación es un trabajo sobre sí mismo, este proceso no se da en el vacío, sino que siempre los sujetos requieren de mediaciones. Esas mediaciones, entendidas como campos de experiencias de subjetivación, no son imposiciones, no son marcas que se imprimen independientemente de la voluntad de los sujetos, no son lugares de fabricación en serie de docentes de la historia, sino que son espacios que ofrecen determinadas posibilidades que serán apropiadas de manera más o menos alienante o instituyente según el caso, desde unas historias que son siempre personales.

No existirían, en este sentido, como se analizó en el segundo capítulo, subjetividades en tanto esencias impuestas e inmutables, sino experiencias de subjetivación entendidas como construcciones a partir de múltiples posiciones que el sujeto ocupa a lo largo de la vida, de su relación consigo mismo y con los otros. Cada dispositivo de formación analizado favorecería algunas disposiciones en los sujetos y obstaculizaría otras, lo que sin dudas nos acerca a plantear los sentidos que en cada uno de ellos se le atribuye a la formación y las experiencias de subjetivación a las que estarían dando lugar.

Comencemos entonces a recapitular para hilvanar los principales hilos trabajados y reconstruir la trama. Si nos centramos primero en la Escuela Normal, nótese que el Grado que se otorga al finalizar los estudios es el de “Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Historia”. Esto marca la acentuación que aquí viene sosteniéndose acerca de la Normal como un espacio cuya misión es la formación de docentes como profesionales de la educación: esa es la nota distintiva de este dispositivo, la formación de educadores que, como agregado, tienen una especialidad.

Si tenemos en cuenta lo expresado en los documentos curriculares y los testimonios de los formadores y estudiantes de la ENSEM, podemos visualizar que al definirse como una “institución que cumple las voluntades del Estado” y al hablar de “dotar de competencias” a sus alumnos, prevalece una tendencia a centrarse en el desempeño, en el que se promueve mayormente una formación técnica tratándose por ende de un dispositivo de en el que predomina lo instrumental: formar un docente implicaría “dotar” al alumno de competencias que le permitan, por un lado, conocer el contexto escolar y las características de los adolescentes a los cuales irán dirigidas sus propuestas de enseñanza, y por el otro, de un conjunto de “técnicas” para la transmisión de esos contenidos: estrategias, actividades, recursos, todo lo cual se integraría en un plan de clases que el normalista aprendería a construir en su trayecto formativo. Las asignaturas propiamente vinculadas al contenido histórico son presentadas más bien como un complemento de esta formación básica como docentes que, enfrentados a la realidad laboral actual, podrían “enseñar cualquier asignatura”.

Esto muestra esa tendencia más bien instrumental y una falta de peso a la reflexión epistemológica tanto sobre la Didáctica como sobre la Historia, porque la primera es reducida a un conjunto de recetas que el alumno debería aplicar según los contextos en donde le toque desempeñar su tarea como maestro, y la segunda se presenta como una serie de contenidos cerrados, organizados de manera lineal, que harían referencia al pasado más que a la temporalidad como noción compleja que incluye la relación entre esos hechos y procesos ya vividos, con el presente y

el futuro, que el sujeto debe aprender para no “reproducir” sólo lo que dicen los libros de texto escolares.

Sobre este punto, al presentarse pocas asignaturas relacionadas con el área propiamente disciplinar, una debilidad que mostraría el dispositivo y que es reconocida por los propios estudiantes y docentes de la Escuela Normal es el hecho de que no se estaría promoviendo una formación crítica que permita visualizar el conocimiento histórico como una construcción que se realiza desde determinadas metodologías y enfoques a partir de los cuales los historiadores configuran determinadas miradas acerca de la temporalidad y ciertas narraciones sobre un pasado que es, siempre, un objeto en disputa.

Como se analizó en los capítulos precedentes, esto conduce a empobrecer la mirada acerca del docente, que termina convirtiéndose en un reproductor de un conocimiento que no contribuye a construir y que resuelve empíricamente situaciones sin tener necesariamente las herramientas que le permitieran reflexionar acerca de la epistemología del objeto en cuestión. Recordemos que un formador sostenía claramente que este viraje se hace muy claro cuando, en la reforma de finales de los '90, se suprime o minimiza la investigación y la participación de los normalistas en los procesos de innovación curricular como actividad paralela a su ejercicio docente, lo que hace que se desdibuje como institución de Nivel Superior y tiene un fuerte impacto en la forma de mirarse a sí mismos: los normalistas quedan reducidos a “usuarios de la cultura pedagógica que diseñan otros” en lugar de ser productores de cultura, como señalan algunos de los testimonios de los docentes de la ENSEM.

Se desaprovecha al no estimular espacios de investigación y producción uno de los elementos de mayor fortaleza que muestra el dispositivo normalista: el conocimiento que los alumnos y docentes de la institución tienen acerca de los contextos escolares concretos en los cuales cotidianamente se realiza la residencia y la práctica de los docentes. Esto no es un anexo que se agrega al final: desde el Primer Semestre, como se explicitó, el dispositivo se organiza paralelamente en el espacio de la Escuela Normal y en los salones de clase de Educación Secundaria en Escuelas Oficiales que reciben a los estudiantes normalistas como docentes en

formación. La riqueza que tiene ese contacto permanente con los alumnos reales y los salones reales –que por lo general son abismalmente diferentes a los contextos soñados o imaginados como modelos- le dan al normalista un “plus” en su formación como profesional de la educación que debería volcarse en la producción de investigación educativa bajo la premisa sostenida por uno de los formadores entrevistados y citados en el primer capítulo de este trabajo: nadie conoce mejor los contextos educativos que los propios educadores.

Al desaprovecharse esas experiencias que podrían recuperarse a nivel investigativo, se imprime un carácter altamente prescriptivo y reproductivo al dispositivo normalista, que se refleja en estos testimonios de los entrevistados que señalan que los planes y programas son dictados por la Secretaría de Educación Pública y que es muy difícil tratar de pensar en formas alternativas a estas normativas que son vividas como imposiciones de las que es complicado escapar: si luego van a evaluar a los alumnos con reactivos que responden a esos programas y planes previamente establecidos, no hay posibilidad de pensar alternativas. Es muy alto el grado de “isomorfismo” y de reproducción de modelos educativos vividos cuando no se abren espacios para que los sujetos puedan alzar su voz con matices de mayor originalidad.

Este carácter prescriptivo se manifiesta también en el alto grado de escolarización y la rigidez que se plantea en el trayecto de la formación: horarios fijos, salones de clase asignados según el semestre que se curse, currícula cerrada, y hasta el hecho de que los estudiantes lleven uniforme diariamente pueden leerse como prescripciones potentes a partir de las cuales los sujetos van vivenciando y construyendo experiencias se sí particulares, que tienden hacia la normalización y la homogenización, prevaleciendo entonces un carácter heteroformativo en esta propuesta de la Escuela Normal.

Cuando en uno de los testimonios aquí citados una alumna normalista habla de la formación de un “prototipo de maestro”, deja claro en qué sentido puede hablarse del carácter fuertemente prescriptivo y heteroformativo que adquiriría esta dispositivo: se encauzada más hacia la idea de “formatear” o “moldear según un criterio preestablecido”, que hacia la concepción de la formación como trabajo del

sujeto sobre sí mismo: el sujeto espera de la institución todos los saberes y la autogestión tiende a clausurarse, obturando el impulso autoformativo, lo que no favorecería experiencias de subjetivación con un carácter emancipador.

Cuando se hace alusión a la autoformación, se alude a un proceso por el cual el ser humano deviene actor y autor de su proceso de formación, haciéndose cargo de la dirección que toma el mismo. Este proceso se realiza para sí, pero a su vez en relación con otros, lo que lo convierte en un proceso de co-formación (Honore, 1980; Yurén Camarena, 2000; Navia Antenaza, 2005). Si este sujeto transita al interior de un dispositivo fuertemente prescriptivo, con tendencia a una formación altamente técnica, en el que no puede optar ni siquiera por qué asignaturas tomará, claramente escolarizado y bajo estos supuestos de que podría reducirse su formación docente a un conjunto de recetas que incluyen, como una alumna sostuvo, “hasta cómo borrar un pizarrón”, es complejo pensar en qué espacios para la autoformación dejaría una trama de este tipo. Veremos no obstante en el último apartado, algunos elementos acerca de posibles intersticios para pensar líneas de fuga.

Si nos centramos ahora en el sentido que tendría la formación básica en la institución universitaria, encontramos una tendencia más marcada hacia la adquisición de conocimientos sin pensar necesariamente en su aplicación y esto le daría el matiz de un más bien teórico. No obstante, si tenemos en cuenta que tras estos trayectos básicos los universitarios eligen entre diferentes líneas de Acentuación Profesional, esa tendencia teórica se matiza con un tinte profesionalizante.

Todos egresan con el grado de “Licenciados en Historia”, y esto muestra el peso que lo disciplinar tiene en este caso: son historiadores, se forman en teoría de la historia y la historiografía y el peso fundamental es en su construcción como para la actividad investigativa, esa sería su nota distintiva. Como una característica “colateral” según se expresa en los documentos curriculares analizados, se opta por la acentuación, relacionada con el espacio en el que interesa insertarse laboralmente: bibliotecas, archivos, museos, circuitos turísticos, medios de comunicación o, como los entrevistados en el caso de la presente investigación,

espacios escolares de ejercicio de la docencia de la historia. Esa acentuación marca, para el caso de este dispositivo de tendencia mayormente teórica, un matiz práctico y profesionalizante.

De acuerdo a lo analizado, se promueve en el espacio universitario una formación más bien hacia lo crítico e integral. En primer lugar, porque los sujetos toman asignaturas que contemplan el juego entre “historia e historiografía”, lo que podría generar espacios propicios para que el estudiante comprenda que el pasado es un objeto que se disputa y que se construye a partir de operaciones que el historiador hace al analizar las múltiples fuentes documentales, y que no se construye como un saber “aséptico” o neutro sino que implica una fuerte carga valorativa relacionada, fundamentalmente, con el enfoque historiográfico desde el cual se construyan y sostengan determinadas premisas.

Así, se reflexionará acerca de que no es lo mismo la historia narrada por el marxismo que la que podría contar un historiador positivista; no es igual poner foco en acontecimientos políticos que en estructuras socio-económicas; es diferente considerar que las únicas fuentes son los documentos escritos que se encuentran en archivos oficiales a tener en cuenta que cualquier elemento puede convertirse en fuente para el historiador; no es igual narrar la historia de los “grandes hombres” que centrar la mirada en la vivencia de los “hombres y mujeres de a pie”; no es lo mismo sostener que el relato histórico es “objetivo” y alude a una realidad que ya no existe pero que puedo reconstruir completamente a asumir que toda historia es en un punto una narrativa ficcional. Estas reflexiones sólo son posibles al interior de un dispositivo que presente el conocimiento histórico en tanto construcción: para no clausurar los sentidos sobre el pasado, resulta fundamental mostrar los posicionamientos a partir de los cuales se ha construido la historia académica a través del tiempo.

En segundo lugar, al proponer el currículo asignaturas relacionadas con otras disciplinas sociales (Antropología, Economía, Geografía, por citar ejemplos), se da lugar a esta mirada y sentido más integral del proceso: se está formando un historiador que no es otra cosa que un científico social. Y en un mundo académico que claramente camina cada vez más hacia la senda de la multi, trans, e

interdisciplinaria, es deseable que la formación no se obtenga sólo al campo de la historia, sino que tienda puentes con otras disciplinas afines a la misma que aporten a la mirada del historiador matices que puedan enriquecer el análisis.

Este dispositivo muestra a su vez una tendencia hacia el dinamismo en función de la relativa flexibilidad del Plan de Estudios y de la posibilidad que ofrece a los estudiantes de optar, en diferentes momentos de la trayectoria, sobre cómo organizarla y qué acentuar a lo largo de los años en función de sus intereses, deseos y aptitudes. La carrera puede variar incluso en su duración entre los ocho y los doce semestres de acuerdo a las opciones y decisiones que los estudiantes vayan tomando a lo largo del proceso.

Si nos referimos específicamente a la Acentuación Profesional hacia la Docencia en el dispositivo universitario, es posible vislumbrar que las cinco unidades de aprendizaje relacionadas con esta línea que empiezan a cursarse recién a partir del Quinto Semestre, momento en el cual los estudiantes toman por primera vez contacto con instituciones de Nivel Medio Superior (Preparatorias, puntualmente) y la concepción expresada en los documentos curriculares de formar docentes como “característica colateral” y definidos como capaces de manejar recursos técnicos y didácticos innovadores, podemos identificar cierta tendencia instrumental en esta manera de plantear la formación para la docencia de la historia.

Así, primero se formaría al alumno con profundidad en las cuestiones históricas e historiográficas, y como un anexo montado al final del recorrido se le darían algunas herramientas para pensar en la transmisión del contenido histórico en espacios educativos de Nivel Básico y Medio Superior. Quizás esto podría leerse como algo que imprime cierta debilidad en el dispositivo universitario, que repercute en una posibilidad menor de conocer más profundamente los contextos escolares en los cuales se llevarán a cabo las prácticas ya como profesionales de la historia en su línea de docencia.

De acuerdo a lo expuesto, podríamos pensar que la formación universitaria muestra una tendencia menos heteroformativa, porque no obtura la posibilidad de la autoformación, dando lugar a procesos de interacción formativa y de co-

formación: no se trata de una formación que sigue lineamientos previamente establecidos, indiscutibles y cerrados, sino más bien de un trayecto que incluye en su recorrido momentos obligatorios combinados con otros donde la posibilidad de optar invita al sujeto a reflexionar sobre sí mismo y hacerse cargo de sus propias opciones con cierto margen de libertad y responsabilidad sobre la senda que elija transitar.

Daremos ahora un paso más en este camino hacia niveles mayores de abstracción, para pensar en los sentidos más generales en torno a la formación que se dibujan en uno y en otro dispositivo. Conviene retomar en este punto el planteo de Yurén Camarena (2000) cuando contrastaba la formación entendida como “paideia” y como “bildung”. El primero de los sentidos sitúa a la formación como un proceso de construcción consciente del ser humano y, por tanto, educar equivaldría a modelar a una persona conforme a la idea o esencia previamente definida. La formación como bildung, por su parte, implica que la persona se apropie de las normas y los órdenes institucionales y los cumpla, que se apropie de la cultura de su tiempo y se configure a sí misma como sujeto en virtud de crear, recrear o renovar el orden social, por lo que la formación es comprendida aquí como conquista de la subjetividad mediante la transformación y la interacción.

Vemos una tendencia en el dispositivo normalista hacia el primero de los sentidos, esto es, la formación como “paideia”, por tratarse de un sistema de formación en el cual las opciones dadas a los estudiantes a la hora de construir sus trayectos son mínimas, como así también las opciones de los docentes a la hora de definir contenidos y metodologías de trabajo parecen también ser bastante poco frecuentes: según un trayecto fijado de antemano, se forma este docente que sería, en palabras de una de las entrevistadas, un “prototipo de maestro”. Cabe aquí retomar una reflexión esbozada en los primeros capítulos y propuesta por Ferry (2002) cuando señala, a propósito de las escuelas normales y su mandato fundacional de homogenizar y normalizar, si no será hora de pensar en la importancia de crear centros de formación donde se propicien procesos de cooperación y de co-formación que doten a los sujetos de una capacidad más

instituyente y que reconozcan el derecho a la diferencia y a la iniciativa, siendo cada uno de estos centros una “escuela a-normal” (Ferry, 2002:61-62).

En este mismo sentido, Filloux (1996, 60) -retomando el pensamiento de uno de sus maestros, Gastón Bachelard- sostiene con él la importancia de pensar la formación como “deformación”, esto es, como un ir en contra de la formación anterior, destruyendo las viejas maneras para animarse a pensar nuevas formas de pensamiento y de acción. Así, la formación es de-formación para la re-formación del sujeto.

Pero si pensamos en un dispositivo que tiende a formar “prototipos”, se obtura esta mirada hacia las escuelas “a-normales” y hacia la “de-formación”: el prototipo es un molde prefabricado a partir del cual se fabrican otros iguales. En este sentido, y retomando el pensamiento aristotélico, Meirieu (1998) reconoce que toda empresa educativa está profundamente marcada por la oposición entre “praxis” y “poiesis”, que podemos relacionar con la idea de “paideia” y “bildung”. respectivamente.

La poiesis se caracteriza por tratarse de una actividad de fabricación que se detiene en cuanto alcanza su objetivo: “El objeto que se propone como fin impone que entren en juego unos medios técnicos, unos saberes y unos saber hacer, unas capacidades y competencias que general un resultado objetivable y definitivo desgajado de su autor, el cual ya no vuelve a tocarlo” (Meirieu, 1998:62). La praxis, por su parte, plantea el pedagogo, es una acción que no tiene más finalidad que ella misma, porque no hay en este caso un objeto que fabricar del cual se tenga una representación anticipada que permita elaborarlo y encerrarlo dentro de su resultado, sino que se plantea como un acto a realizar en su continuidad (Meirieu, 1998).

La poiesis, entonces, implica, como lo señala Ducoing Watty (2013) la fabricación de un otro imaginado de antemano, poniendo al alumno como material maleable, y a la educación como manipulación, como amaestramiento, reduciendo al sujeto educado a una “cosa” de la que antes de empezar a educarla se dice qué debe ser y de qué modo se verificará si se corresponde o no con lo proyectado. La

praxis, por el contrario, asume la educación como una acción humana que estimula en el otro la capacidad transformadora y autotransformadora.

Si bien no podría adscribirse cada uno de los dispositivos aquí analizados en una única tendencia, porque ambos muestran momentos poiéticos combinados con otros donde la praxis parece vislumbrarse, es importante destacar que esta percepción manifestada por la alumna normalista acerca de su formación como empírica y de la institución como espacio de experimentación y generación de prototipos, acercaría la Escuela Normal a un dispositivo con una marcada tendencia a la poiesis, y lo descrito para el dispositivo universitario parecería permitir ubicarlo más cerca de la noción de praxis, aunque como se sostiene, ninguno responde sólo a una única manera de concebir la formación: tienden más a determinadas concepciones, pero no pueden definirse de una vez y para siempre.

Llegados a este punto, propondremos una respuesta posible al interrogante que guió estas páginas, esto es, *cómo inciden los tipos y sentidos de los dispositivos de formación de maestros de historia en el ámbito normalista y universitario en el Estado de México sobre la construcción de un tipo de subjetividad del formador y unos supuestos acerca de la enseñanza de la historia*. A partir de todo lo analizado e inferido, queda claro que cada una de las experiencias de subjetivación a partir de la cual los sujetos devienen maestros de historia están atravesadas por las mediaciones que los dispositivos de formación imprimen en sus trayectorias, mediaciones que se manifiestan en un conjunto de operaciones orientadas a que los sujetos aprendan a mirarse, nombrarse y actuar de determinadas maneras. Operaciones que incluyen tanto prácticas discursivas como no discursivas, como se ha analizado.

En el caso del dispositivo normalista, que ha sido caracterizado como de tendencia más instrumental, prescriptiva y reproductiva, puede decirse que incide en una construcción de la subjetividad y de formas de identificación de quienes transitan en esta institución que podrían caracterizarse como “identidades atribuidas” o “identidades para los otros” (Dubar, 2002), porque dada la rigidez y la verticalidad con la que está planteado el dispositivo, no se promueven los impulsos autoformativos, sino que más bien se intenta moldear al sujeto de acuerdo a una

idea preestablecida acerca de lo que debería ser un enseñante. No se promoverían, en este sentido, condiciones para vivir experiencias de subjetivación que permitieran la conquista de una identidad, sino que más bien se le conferiría al sujeto una identidad no elegida libremente.

De esta manera, quizás lo que pesa más en estos formadores es el carácter isomorfo de la formación docente, esto es, la tendencia a reproducir modelos aprendidos como si fueran recetas que pueden utilizarse en diferentes contextos, en lugar de impulsar formas más instituyentes y creativas de devenir maestros.

Si la propuesta del dispositivo normalista recalca la formación como docentes, pero reduce lo didáctico a un conjunto de recetas para la “enseñanza exitosa” y la especificidad de la disciplina para la cual se forman a unas pocas asignaturas atravesadas por las maneras más clásicas de concebir y periodizar la historia, sin reflexión acerca de la epistemología, la teoría y la metodología de la Historia como Ciencia Social, es probable que este sujeto muestre una tendencia, como diría Saleme (1995) a asumirse como un peón que no sabe que puede neutralizar al Rey, porque no toca la raíz problemática de su campo, sino que se reduce a reproducir lo sabido.

En el caso del dispositivo universitario, que se caracterizó como más flexible, integral y crítico, podría pensarse que el espacio para que los sujetos construyan una experiencia de sí más autopoietica es mayor, y que en este caso podríamos hablar de “identidades reivindicadas” o “identidades para sí”, construidas de una manera más instituyente que alienante y con mayores márgenes para resistir las sujeciones impuestas: quizás podrían ser los universitarios estos peones que van tomando conciencia de que podrían, en alguna jugada, jaquear al Rey.

Fuertemente marcados por esta definición de sí mismos como “historiadores”, construyen una mirada más abierta sobre el tiempo histórico y la construcción del conocimiento, pero quizás carecen de herramientas para pensar en profundidad el desafío de la transmisión de esos contenidos en el espacio escolar.

En síntesis, es claro que los dispositivos inciden en la construcción de una determinada manera de devenir maestros, y que de esto dan cuenta las formas de narrarse a sí mismos y de narrar a los otros que se desprenden de la oralidad aquí abordada a partir de las entrevistas realizadas. Se ven, hablan y actúan a partir de estas operaciones que el dispositivo les ha impuesto como “topologías de subjetividad”, esto es: los dispositivos proponen y fijan lugares a la propia construcción identitaria.

Pero, como se trabajará en el último apartado, está claro que esos lugares no son fijos e inmutables: ambos dispositivos –como cualquiera del que se trate– siempre tienen espacios donde se abren intersticios y, con ellos, posibles líneas de fuga.

4.2. La formación de formadores en historia: una tipología posible

Lo presentado en el apartado anterior tomaba, como categorías de análisis y de síntesis, tipologías propuestas por otros autores que, como herramientas heurísticas, fueron pertinentes y potentes para la construcción de ciertas inferencias de un mayor nivel de abstracción acerca de los dispositivos aquí analizados. En este apartado, se dará un paso más: se propondrán algunas categorías posibles para analizar, concretamente, dispositivos de formación de formadores en historia. La tipología que aquí se presenta es sin duda perfectible, pero se espera que constituya un aporte de la presente investigación para aquellos investigadores interesados en trabajar temáticas afines a la que se abordó en este trabajo.

En el primer capítulo del presente trabajo, a propósito del análisis de los documentos curriculares, se planteó un tema central para la pedagogía que interesa retomar en este punto: el problema de la transmisión. Noción polisémica y fuertemente debatida en el campo pedagógico, podemos afirmar con Montenegro y Condenanza (2014) que la mirada tradicional o clásica sobre la transmisión la situaba como “lo pasable”, esto es, una acción mediante la cual “alguien” que tenía

“algo” lo “pasaba” a otro que los “recibía” de manera pasiva y sin cuestionarlo: así, se trataría de un proceso mecánico, lineal y ciertamente autoritario, porque el saber se presentaba como algo dado y cerrado, poseído por el docente, que lo pasaba a otro –el alumno-, quien lo recibía pasivamente sin tener derecho a problematizarlo.

Es contra esta idea de la transmisión -muy ligada a la perspectiva durkheimiana de entender la educación- que reaccionó la pedagogía crítica, al sostener que esa idea mecanicista de la transmisión fue lo que la volvió repudiable. Freire (2002), quizás el mayor representante latinoamericano de la pedagogía crítica, denominó a esa forma clásica de concebir la educación y la transmisión como “educación bancaria”, caracterizada como acto de depositar o transferir conocimientos negando de este modo el diálogo como atributo fundamental, propio de la “educación liberadora o problematizadora”, porque es a partir de él que no sólo se “deposita” un saber sino que puede resignificarse activamente aquello que es recibido: la transmisión y la producción del conocimiento se producen a partir de ese carácter dialógico de la educación.

Entendida de esta manera, la transmisión implica, por un lado, formas de filiación, porque supone el contacto con una herencia que brinda sentido de continuidad al inscribir a los sujetos involucrados en una genealogía (Montenegro y Condenanza, 2014; Carli, 2006), pero ni su forma ni su contenido pueden ser anticipados: la transmisión es herencia y es, al mismo tiempo, variación. Como lo sostiene Carli (2006) la relación entre las generaciones está siempre atravesada por la discontinuidad, porque siempre hay vacíos, rupturas, cortes y procesos de resignificación que quienes reciben la transmisión realizan activamente, y por eso la relación entre el pasado, el presente y el futuro es tan problemática y tan marcada por la incertidumbre. En esos procesos de apropiación siempre se juega la reinención, y por eso Montenegro y Condenanza (2014) sostienen que la herencia es más inventada que legada: la transmisión parece interrumpirse para que irrumpa la diferencia, lo novedoso, lo discontinuo, contra toda voluntad de imponer la continuidad.

Para esta investigación, que analizó dispositivos de formación de formadores en historia, esta problemática es fundamental. ¿Qué implica transmitir el pasado en

los espacios escolares? ¿Es sinónimo de presentar a las nuevas generaciones un legado cerrado, clausurado, que deberían simplemente reproducir? ¿O apostaremos, por el contrario, a que los jóvenes puedan apropiarse creativamente de un pasado abierto? Hassoun (1996) propone intentar una “transmisión lograda”, que implica ofrecer al sujeto un espacio de libertad que le permite abandonar el pasado para mejor reencontrarlo. Pero no abandonarlo como sinónimo de olvidarlo o negarlo: abandonar el pasado cerrado o clausurado para recuperarlo en términos de aquello que le interese resignificar a los fines de construirse como algo nuevo. Reivindicar para sí mismo el derecho a la diferencia, a la autopoiesis, a alzar la propia voz en lugar de hablar lenguajes prestados.

¿Qué sentidos sobre el pasado, sobre su transmisión en espacios escolares, sobre la temporalidad y sobre las características del conocimiento histórico contribuyen a construir los dispositivos aquí analizados? ¿Qué tipo de subjetividad contribuyen a construir en el docente? Se propone a continuación una tipología posible, asumiendo desde ya todas las limitaciones que ésta pueda tener, pero esperando sea un aporte que, como herramienta heurística, ayude concretamente a analizar dispositivos de formación de formadores en esta disciplina.

- Teniendo en cuenta *los sentidos que se contribuyen a construir sobre el pasado*, se propone:
 - ✓ “*Dispositivos de pasado inerte*” para referirnos a aquellos en donde el pasado se presenta como algo clausurado, externo al sujeto, objetivable, que existiría “allí afuera” que el historiador reconstruiría “objetivamente” y el docente se limitaría a transmitir sin cuestionarlo ni dar lugar a reinterpretaciones desde los interrogantes del presente.
 - ✓ “*Dispositivos de pasado vivo*” para referirnos a aquellos que reconocen al pasado como un campo de disputas y como un objeto que se construye y se negocia, pudiendo resignificarse y discutirse activamente en función de las diferentes maneras en las que quien lo recibe proponga reinventarlo desde las inquietudes del presente.

- Teniendo en cuenta las formas de transmisión que contribuyen a construir, proponemos:
 - ✓ *“Dispositivos de transmisión clausurada o mecánica”* cuando se obtura la posibilidad de que el estudiante se relacione creativamente con el pasado, siendo éste una materia que hay que asimilar en lugar de un objeto abierto a transformaciones o reinterpretaciones.
 - ✓ *“Dispositivos de transmisión abierta o crítica”*, cuando se ofrece la posibilidad al estudiante de cuestionar el pasado comprendiéndolo como un objeto abierto a transformaciones y que puede reinventarse de una manera personal y creativa en función de los interrogantes del presente.

- Teniendo en cuenta las concepciones que se contribuyen a construir sobre la temporalidad, se propone:
 - ✓ *“Dispositivos totalizadores”*, para referirnos a aquellos que privilegian la continuidad evolutiva del tiempo y su organización lineal y eurocéntrica, privilegiando el pasado como única parcela temporal a tener en cuenta a la hora de pensar históricamente.
 - ✓ *“Dispositivos disruptivos o genealógicos”*, para aquellos que vislumbran la posibilidad de otras maneras de concebir al tiempo, resaltando las discontinuidades, lo azaroso, lo no lineal, esto es, para aquellos que rompen con una mirada sobre “el origen” o sobre “la humanidad” y conducen a pensar en la ausencia de “orígenes necesarios” y en la contingencia de todo lo existente, restaurando la densidad temporal del presente.

- Teniendo en cuenta la forma de concebir el conocimiento histórico se propone:
 - ✓ *“Dispositivos dogmáticos”*, para referirnos a aquellos que presentan el pasado como una “verdad objetiva” a la que habría que adherir como quien cree en un dogma, basada en cierta “epistemología de la correspondencia” (Chartier, 2005), esto es, la creencia en la existencia de

“lo real” como “totalidad a restituir” y a lo que se podría acceder objetivamente, admitiendo además como la única realidad histórica la propia sociedad.

- ✓ “*Dispositivos críticos*”, para aquellos que presentan al pasado como un conjunto de veridicciones, esto es, de verdades contingentes y no necesarias que se han impuesto sobre otras, por lo cual no existiría “el pasado” como “lo real”, sino fundamentalmente un conjunto de operaciones discursivas que se realizan para construirlo.

- Teniendo en cuenta *las subjetivaciones que contribuyen a construir entre los docentes*, se propone:
 - ✓ “*Maestro catequista*”, para referirnos a aquellos docentes que conciben la transmisión del contenido histórico como la enseñanza de “verdades sobre el pasado” a las cuales el alumno debe adherir como si se tratara de un credo que sólo puede aceptarse sin ponerse en cuestión porque se trata de “aquello que realmente ocurrió”. Se promueven formas memorísticas y repetitivas de aproximarse a los contenidos.
 - ✓ “*Maestro Esopo*”, sería aquel que privilegia ese mandato fundacional que asocia la enseñanza de la historia con un fin moralizante, socializante y nacionalizador. En este sentido, el pasado se construye como una especie de fábula, esto es, un relato con moraleja. Dichas narraciones suelen buscar generar la adhesión a ciertas genealogías, valores y normas que se definen de antemano como deseables, y se destaca esta función de la historia “*magistra vitae*”, porque se parte del supuesto según el cual el conocimiento del pasado permitiría legar algunas enseñanzas a los contemporáneos sobre lo que debería o no repetirse en el presente.
 - ✓ “*Maestro crítico*”, para denominar a aquel docente que ofrece en la transmisión un espacio de libertad a quien la recibe para resignificar lo narrado desde las propias vivencias y formas de habitar el mundo. En este caso, el docente presenta el conocimiento histórico como una construcción posible y no se limita a analizar el pasado sino que privilegia

la relación que, en el tiempo histórico se establece entre pasado-presente y futuro, buscando que el alumno comprenda la densidad histórica de su propio tiempo, su propia historicidad, esto es, que sea capaz de mirarse a sí mismo como un “ser en el tiempo”, cuyo devenir es producto de múltiples contingencias y que asuma el futuro como conquista.

Una tipología posible, como se planteó al iniciar este apartado, que no pretende más que ser un aporte heurísticamente útil para otros investigadores y docentes interesados en la historia y su enseñanza y en la formación de formadores en este campo disciplinar. Retomando a Larrosa (2001), puede decirse, por un lado, que todo ejercicio de escritura ha de considerarse aquello que resta de la negación de otras páginas: es lo limitado y lo inconcluso. Por el otro, aun asumiendo sus limitaciones, vale la pena la propuesta porque lo más importante de un texto no es quizás lo que se afirma en él, sino lo que a partir de él –o contra él- nos es posible pensar.

4.3. Sobre las líneas de fuga: hacia una educación a-normal para la de- formación

Abordar la temática de la experiencia de sí y los modos de subjetivación desde la huella foucaultiana puede conducir en ocasiones a asumir que, al pensar los dispositivos como “máquinas” que fijan lugares para la mirada y para los discursos y en tanto aparatos de normalización el margen que quedaría al sujeto para la praxis sería casi nulo. No obstante, como afirma el propio Foucault acerca de esta “ontología histórica de nosotros mismos” que invita a construir, puede decirse que pensar en todas las operaciones de fabricación y captura de la experiencia de sí contribuye a revelarnos la finitud y la contingencia de aquellos elementos que se naturalizan, se estereotipan o se construyen como automatismos. Develar su contingencia, lejos de anularnos, nos hacemos más libres: no porque no

estemos ya sujetos, sino por el hecho de que permite pensar que, si estos modos de subjetivación que nos han construido son históricos y contingentes, pueden imaginarse otras formas posibles de subjetivación.

¿Existe, al interior de los dispositivos de formación aquí analizados, posibilidades de construir subjetivaciones más libres y menos alienantes? Si tenemos en cuenta los testimonios de algunos de los entrevistados, podría afirmarse esa posibilidad. Esto se hace notable, fundamentalmente, a propósito de uno de los hilos discursivos recurrentes en las entrevistas, que no se había mencionado hasta aquí: la mirada acerca de la formación como proceso inacabado. Por más prescriptivos y cerrados que se muestren los dispositivos por momentos, más allá de cuánto parezcan obturar el impulso autopoiético y autoformativo, existen muchas veces intersticios por donde se cuelan otras formas posibles de ser, permitiendo que el sujeto no sólo se presente “normalizado”, sino que imagine para sí mismo algunas líneas de fuga.

Consultados acerca de cuándo termina la formación de un docente, es recurrente que los entrevistados señalen que la misma no terminaría nunca o, al menos, no hasta que la persona no se retire de su tarea principal, esto es, estar en los salones de clase a propósito de transmitir, construir y socializar determinados conocimientos. Se reconoce en la oralidad de varios de los entrevistados que cada vez que el docente recibe un nuevo grupo de alumnos, o se inserta en un contexto diferente a los que había transitado, o percibe cambios al interior de su grupo, el maestro se ve interpelado a continuar aprendiendo de y con los otros diferentes maneras de ser formador. Se señala también que las ganas de innovarse a sí mismos, de superarse, de cumplir con expectativas y proyectos acerca del docente que se anhela ser constituirían líneas que movilizarían al sujeto a no asumirse estático o definido de una vez y para siempre: siempre hay posibilidad de aprender algo nuevo, los saberes cambiantes invitan a la permanente actualización y los cambios en los contextos invitan a resignificaciones.

Los testimonios son elocuentes a la hora de plantear la formación como un proceso inacabado, esto es, asumir que el devenir es ante todo un “estar siendo”. Por lo tanto, más allá del peso que los dispositivos tienen a la hora de dar lugar o

de obturar determinados modos de subjetivación y pese a la tendencia que algunas veces conllevan hacia la normalización, la homogenización y la clausura del impulso autoformativo, si asumimos que el paso por las instituciones formadoras es solo uno de los ámbitos en los que se construyen determinadas subjetividades docentes, pueden visualizarse formas más instituyentes de pensarse y narrarse.

Gran parte de los entrevistados parece reconocer que la formación “no acaba nunca”: por una parte, por la naturaleza contingente de los saberes que definen una profesión. No puede entonces pensarse que se aprende historia de una vez y para siempre, o que los debates didácticos pueden clausurarse. Es justamente asumiendo que esos saberes son construcciones que pueden permanentemente reformularse, que los sujetos reconocen que no pueden pensar en ellos como verdades eternas e inmutables.

Por otro lado, se sostiene que la presencia del otro, el educando, interpela al docente y lo invita a una permanente renovación: es esta idea de la novedad, a la que se aludió en otras páginas, lo que instala la sorpresa, el imprevisto, el interrogante, y lo que invita al sujeto a transformarse reinventando modos de ser y de hacer.

Cuando los entrevistados hacen referencia a la idea de no renunciar a sus expectativas de vida están dando cuenta de que, aunque se configure al interior de determinados dispositivos, la subjetividad es producto siempre de una reapropiación y de un logro en algún sentido personal. Incluso en aquellos casos en que los entrevistados comentan que ser docentes fue más una imposición de cierta tradición familiar que una elección voluntaria, se vislumbra un acto de libertad, que se manifiesta en el hecho de que, pasadas las décadas, el placer y la pasión que fueron encontrando en la convivencia con los alumnos hizo que su percepción acerca del devenir docente se transformara completamente, afirmando volverían a elegir ser docentes de la historia si se les permitiera volver al punto de partido. Están sujetos, sí: pero eligen a qué sujetarse.

Esto nos muestra, entonces, de qué manera comprender la subjetivación como un proceso fabricado y mediado por los dispositivos en los cuales el sujeto

está inscripto en medio de relaciones de saber y de poder, no anula el margen de acción que como sujetos tenemos: como se afirmó, reconocer la contingencia y la construcción de determinadas formas de vernos, narrarnos y actuar debería conducirnos a asumir que somos más libres de lo que creemos, y que más allá de las sujeciones, lo interesante de la formación es pensarla como un trabajo del sujeto sobre sí mismo, restituyéndole, como diría Ferry (2002) todo lo que su puesta en marcha tiende a quitarle: la efervescencia de lo inesperado, la incertidumbre, y el hecho de ser, como lo afirma Larrosa (2000), una aventura, un viaje no planeado y no trazado anticipadamente, un viaje abierto en el que puede ocurrir cualquier cosa y en el que no se sabe a dónde se va a llegar, ni siquiera si se va a llegar a alguna parte.

Asumirse sujetado no impide la posibilidad de imaginar otras formas posibles. Como plantea Larrosa (2000) cuando señala que lo interesante de contarnos a nosotros mismos nuestra propia historia es quemarla ni bien terminamos de narrarla: no ser nunca de tal forma que no podamos ser de otra manera, no preguntarnos quienes somos a la parte de nosotros que lo sabe, porque eso sería matar la intensidad de la pregunta. Ser nosotros mismos la pregunta.

Por eso es que se asume en estas páginas que sólo si en los trayectos de formación el sujeto aprende que los modos de ser que va construyendo son contingentes, podrá intentar no convertirse en un “peón de la cultura”, retomando la metáfora con la que se inicia el trabajo, porque asumirá que en realidad su existir no es más que posiciones siempre cambiantes sobre el tablero. Tan cambiantes que, aunque comenzara siendo la pieza al parecer poco valiosa o con menos margen de movimiento y de acción, su jugada puede ser determinante: podría acabar jaqueando al Rey, y derribando en ese movimiento todo lo construido como verdades atemporales y necesarias.

A propósito de su discusión con los historiadores y su propuesta genealógica, Foucault deja claro que su combate no es contra la historia: él se opone al despliegue meta-histórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos, actitud que se asocia más a lo metafísico que a lo histórico. Se opone, entonces, a la búsqueda del origen, porque considera que buscar tal origen es

intentar encontrar lo que ya estaba dado, lo “aquello mismo” de una imagen exactamente adecuada a sí, recogiendo la esencia de la cosa, su más pura posibilidad, su identidad cuidadosamente replegada sobre sí misma, su forma móvil y anterior a todo aquello que sería externo, accidental y sucesivo. Como si se tratase de levantar las máscaras para develar una identidad primera y original. (Foucault, 1980:8-9).

¿Qué descubre, según Foucault, el genealogista al escuchar la historia? “Que detrás de las cosas existe algo muy distinto: en absoluto el secreto esencial y sin fechas, sino el secreto de que ellas están allí sin esencia, o que su esencia fue construida pieza por pieza a partir de figuras que le eran extrañas (...) Lo que se encuentra al comienzo histórico de las cosas no es la identidad aún preservada de su origen, es la discordia de las otras cosas, es el disparate” (Foucault, 1980:10).

Si en el comienzo no hay identidades preestablecidas y formas fijas, si lo que hay en el “origen” es el disparate, ¿por qué no animarnos a imaginar otras formas posibles –más instituyentes, más libres, más creativas, más autopoieticas- de devenir aquello que somos? En este sentido podemos sumarnos a esa apuesta de Ferry (2002) de pensar en escuelas a-normales que complementa Filloux (1996) cuando recupera de Bachelard la idea de que toda formación implica de-formación: no se trata de apostar a dejar al otro amorfo, sino de invitarlo a que, deformándose, pueda reformarse y transformarse para convertirse en algo que no se era al principio. Esa es quizás, como plantea Larrosa (2000), la imagen más hermosa de un maestro: alguien que lo conduce a uno hacia sí mismo.

Investigar como experiencia de subjetivación

A manera de cierre

“Estoy harta de que en la Universidad nos amparemos en la autoridad. El discurso nuestro es anti- autoritario, pero pensamos que si no decimos lo que dice fulano, sultano o mengano, popes de la literatura específica universal, no estamos seguros de estar diciendo algo que valga. Ellos, para decir lo que dicen con autoridad, estoy segura que se han dado muchas veces de narices, han errado muchas veces. ¿Por qué no nosotros? Por eso digo: piensen, piensen, vayan errando hasta que encuentren el camino”.

María Saleme

Como se planteó al iniciar estas páginas, tal vez Hobsbawm está en lo cierto al plantear que la mayoría de los seres humanos actuamos como los historiadores: comprendemos nuestras experiencias cuando las analizamos retrospectivamente. La realización de un trayecto de investigación puede considerarse una experiencia de subjetivación: devenimos investigadores al interior de dispositivos que nos enseñan formas de ver el mundo social, de narrarlo y de actuar en él, es decir, propician en cada uno determinadas experiencias de sí.

Hubo dos grandes desafíos que puedo reconstruir retrospectivamente en esta investigación: el primero fue aproximarnos a la formación de formadores siguiendo la huella de Foucault. Su pensamiento resultó desde un inicio absolutamente provocador y se intuía provechoso, pero a medida que se iba avanzando en el camino, hubo que asumir que trabajar desde sus premisas es andar permanentemente entre la duda y la indefinición. Me animo a definir el pensamiento de Foucault como un “pensamiento otro”, un “pensamiento fugitivo” o “resbaladizo”: cuando parece que ya lo tenemos, se escapa, se escabulle, lo buscamos donde creímos atraparlo, pero siempre la impresión es que ya no está ahí donde creíamos encontrarlo.

Romper los modos aprendidos de trabajo, más ligados en la construcción de “verdades” que de “certezas situadas”, imaginar otra forma posible de construir conocimiento, asumiendo que la incertidumbre es un estado permanente en el proceso de investigación y que la mayor parte de las respuestas que se construyen no son más que nuevas preguntas, fue uno de los principales aprendizajes que este trayecto me dejó.

El segundo desafío: reconstruir la oralidad. Imaginadas regularmente como discursos ordenados y con sentidos muy explícitos, las entrevistas resultaron, como se planteó, un complejo enmarañamiento en el que, más allá de las guías de tópicos y los recaudos que el investigador tenga a la hora de plantear el encuentro con este “espacio del otro” que es su oralidad, no sucede frecuentemente que todo ocurra de manera tan sistemática y ordenada: el investigador pregunta “A”, pero eso convoca en el sujeto entrevistado una serie de narraciones, de evocaciones, de memorias que van de un registro a otro de manera azarosa, caprichosa, nunca siguiendo la “lógica” que las investigaciones tienen cuando se presentan bajo la forma de escritura académica.

Asumir también sobre el trabajo de la oralidad el riesgo de la interpretación, reconociendo que sólo son algunos posibles sentidos, que la violencia simbólica de “hacer hablar” está siempre latente, que invadir ese “espacio del otro” es una posibilidad, y aun así confiar en la riqueza que estos discursos emergentes tienen para los procesos de investigación.

En ese sinuoso camino navegó la presente investigación. Más allá de las angustias que trabajar con esa inquietud implican al investigador, quizás tiene razón Foucault cuando plantea que es el único conocimiento que vale la pena practicar obstinadamente: no aquel que se acerca a lo que conviene conocer, sino el que provoca, hasta cierto punto, el extravío del que conoce. Para encontrar, en ese perderse, otras formas posibles de ver y de narrar: aprender a contarnos de otras maneras.

¿Es necesario seguir conversando a propósito de lo educativo? Quizás en el contexto actual que describíamos en las páginas introductorias encontramos una respuesta. Como afirmábamos con Davini (2010), las coyunturas de reformas

educativas son las más convenientes para detenerse a pensar dónde estamos situados, esperando que estas reflexiones contribuyan a repensar y proponer caminos para reorientar las acciones.

Para el caso puntual de esta investigación, repensar la formación de formadores en historia parte de reconocer y reafirmar la importancia que en la formación de ciudadanos críticos tiene comprender la densidad temporal del presente: ningún sujeto ni ningún colectivo puede construir la propia identidad sin reconocer la historicidad característica del devenir humano, lo que implica asumir el papel formativo que las Ciencias Sociales y las Humanidades tienen en la construcción de un pensamiento tolerante, plural, que acepte “la otredad” sin imponer los propios sentidos sobre el mundo social.

Se reconoce fundamental fomentar en los futuros formadores en historia un pensamiento genealógico y crítico como una poderosa herramienta para luchar contra los esencialismos, porque reintroduce la contingencia y la mutabilidad ahí donde la mirada conservadora ve el despliegue de esencias en desarrollos naturales e inevitables. Si todo eso no se comprende, seguramente estaremos construyendo para nosotros, nuestros contemporáneos y las generaciones futuras un mundo más hostil y cada vez menos habitable.

Se le atribuye a Woody Allen una frase interesante para cerrar estas páginas: “Me interesa el futuro porque es el sitio donde voy a pasar el resto de mi vida”. Si el futuro realmente nos importa, deberíamos pensar que es un espacio que podemos conquistar sólo si comprendemos que la manera en la que somos hoy no es más que el producto de una serie de contingencias y por ende, puede proyectarse y construirse de otro modo. No olvidando, sino rescatando aquello que fuimos para reinventarlo y continuar la marcha.

Bibliografía

- Alliaud, Andrea (1993), *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Anijovich, Rebeca (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Buenos Aires, Paidós.
- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2009), "La formación: una mirada desde el sujeto". En: *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.
- Arendt, Hannah (1973), *La crisis de la república*, Madrid, Taurus.
- ----- (1998) *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Ávila Santana, María del Rocío (2012), "Intervención pedagógica, campo profesional e identidad pedagógica". En: *Revista Multidisciplina*, N° 11, pp.60-76.
- Bernstein, Basil (1988), *Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.
- ----- (1997), *Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas*, Chile, CIDE, Doc. N°13.
- Bourdieu, Pierre (1985), "Los tres estados del capital cultura". En: *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, México, Año 2, N°5, pp. 11-17.
- ----- (1985b), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Ediciones Akal.
- ----- (2000), "Lo que significa hablar". En: Bourdieu, Pierre, *Cuestiones de Sociología*, Madrid, Istmo.
- Bruner, Jerome (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- ----- (2003), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Camarena Ocampo, Eugenio (2006), *Investigación y Pedagogía*, México, Ediciones Gernika.

- ----- (2009), *La enseñanza. Imaginarios docentes*, México, Ediciones Gernika.
- Candau, Joël (2008), *Memoria e identidad*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- Carretero, Mario (2007), *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Carretero, Mario y José Castorina (2010), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Carretero, Mario y Alexander Ruiz Silva (2010), “Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional”, En: Carretero, Mario y José Castorina (Coords.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Carli, Sandra (2006), *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales [Documento de Trabajo]*, Buenos Aires, FLACSO.
- Castañeda Salgado, Adelina (2009), *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de Educación Básica*, México, UPN.
- Castoriadis, Cornelius (1975), *La institución imaginaria de la sociedad. Volumen I*, Barcelona, Tusquets Editores.
- Castro, Edgardo (2011), *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Chervel, André (1991), “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. En: *Revista de Educación*, N° 295, pp. 59-111.
- Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (Comps.) (2010), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- Cuesta Fernández, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- ----- (2002), “La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas”. En: Forcadell Álvarez, Carlos e Ignacio Peiró Martín (Coords.), *Lecturas de la historia: nueve*

reflexiones sobre la historia de la historiografía, España, Institución Fernando el Católico, pp.221-254.

- Cuche, Denys (2004), *La noción de cultura en las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Davini, María Cristina (2010), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- De Certeau, Michel (2006), *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, Gilles (1987), *Foucault*, España, Ediciones Paidós.
- ----- (1995), “¿Qué es un dispositivo?”, en Balbier, E. et al, *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa, pp.155-163.
- Díaz Barriga, A. (2003), “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Volumen 5, Nº 2, México.
- Donda, Cristina Solange(2014), *Lecciones sobre Michel Foucault. Saber, sujeto, institución y poder político*, Córdoba, Editorial Universitas.
- Dubar, Claude (2002), *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Ducoing Watty, Patricia (1990), *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, Tomo I, México, CESU-UNAM.
- ----- (2013), “Los otros y la formación de profesores”. En Ducoing Watty, Patricia (Coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, México, UNAM-IISUE.
- Dussel, Inés. “Foucault y la escritura de la historia: reflexiones sobre los usos de la genealogía”. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Volumen XV, Nº 37, Septiembre-Diciembre 2003, pp. 13-31.
- Edelstein, Gloria y Coria Adela (1995), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapeluz.
- Edelstein, Gloria (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

- Edwards, Verónica (2001), “Las formas del conocimiento en el aula”. En: Rockwell, Elsie (Coord.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fattore, Natalia y Caldo, Paula (2011), “Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad”. En línea: *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, La Plata*. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.962/ev.962.pdf
- Ferry, Gilles (2002), *El trayecto de la formación. Los enseñantes, entre la teoría y la práctica*, México, Editorial Paidós.
- Filloux, Jean Claude (1996), *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Florence, Maurice (1999), “Foucault”. En: *Obras esenciales Volumen III. Michel Foucault. Estética, ética y hermenéutica*. Introducción, traducción y edición a cargo de Ángel Gabilondo, Barcelona, Paidós, pp. 363-368.
- Foucault, M., “Nietzsche, la genealogía, la historia”. En: Foucault, Michel (1980), *Microfísica del poder*, pp. 7-25, La Piqueta, Madrid.
- -----, “Verdad y poder”. En: Foucault, Michel (1980), *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, pp. 175-189.
- -----, “El polvo y la nube”. En: Leonard, J., Foucault, M. y otros (1982), *La imposible prisión*, pp. 37-53, Barcelona, Anagrama.
- -----, “Poderes y estrategias”. En: Foucault, Michel (1985), *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, Alianza Editorial.
- ----- (1988), “El sujeto y el poder”. En: Dreyfus, H. y Rabinow, P., *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y de la hermenéutica*, México, UNAM:
- ----- (1996a), *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Altamira.
- ----- (1996b), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- ----- (2003), *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

- ----- (2004), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets Editores.
- ----- (2012), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*, México, Siglo XXI Editores.
- ----- (2013), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2002), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Frigerio, Graciela y Dicker, Gabriela (Coomps) (2005), *Educación, ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Geertz, Clifford (2006), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- Giménez, Gilberto (2009), *Identidades sociales*, México, CONACULTA.
- ----- (2010), "La cultura como identidad y la identidad como cultura", en Castellanos Llanos, Gabriela, Delfín Ignacio Grueso y Mariángela Rodríguez (Coordinadores), *Identidad, cultura y política. Perspectivas conceptuales, miradas empíricas*, México, Ediciones Miguel Ángel Porrúa.
- Goodson, Ivor (1995), *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2008), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Gysling Caselli, Jacqueline (1992), *Profesores. Un análisis de su identidad social*, Chile, CIDE.
- Habermas, Jürgen (1990), *Pensamiento posmetafísico*, México, Taurus.
- Habermas, Jürgen (2005), *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili.
- Hartog, François (2007), *Regímenes de historicidad*, México, Universidad Iberoamericana.
- Hassoun, Jacques (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones La Flor.
- Hobsbawm, Eric (2003), *Historia del Siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.
- Honore, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea Ediciones.

- Jäger, Siegfried (2008), "Entre las culturas: caminos fronterizos en el análisis del discurso". En: *Discurso y sociedad*, Volumen 2 (3), 2008, 503-532.
- ----- (2009), "Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos". En: Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, pp. 61-100.
- Jiménez Silva, María del Pilar (2005), "Identidad de los profesores de Educación Básica y Normal". En: Ducoing Watty, Patricia (Coordinadora), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México, Grupo Ideograma Editores.
- Larrosa, Jorge (1995), "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí". En: Larrosa, Jorge (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- ----- (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- ----- (2001) "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión". En: Larrosa, Jorge y Carlos Skilar, *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes.
- ----- (2006), "*Una lengua para la conversación*". En: Larrosa, J. y Skilar, C. (Coords), *Entre pedagogía y literatura*, Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.
- ----- (2006), "Sobre la experiencia. I". En: *Revista Educación y Pedagogía*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Volumen 18, pp. 43-51.
- Latapí Escalante, Paulina (2014), *La investigación sobre la enseñanza de la historia en México*, México, Editorial Universitaria, UAQ.
- Lemke, Jay (1997), *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Barcelona, Editorial Paidós.
- Litwin, Edith (1997), *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- McLaren, Peter y Henry Giroux (2003), "Desde los márgenes. Geografías de la identidad, la pedagogía y el poder". En: McLaren, Peter (2003), *Pedagogía*,

identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo, Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones.

- McLaren, Peter (2007), *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI Editores.
- Medina Melgarejo, Patricia (2000), *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, Plaza y Valdés.
- Meirieu, Philippe (1998), *Frankenstein Educador*, Barcelona, Editorial Laertes.
- ----- (2000), "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender: entrevista a Philippe Meirieu" (realizada por Judith Casals Cervó). En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 37, Noviembre del 2000.
- Montenegro, Elizabeth y Condenanza, Lucía (2014). "Transmitir y educar: sentidos, críticas y posibilidades", En: *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 287 – 296.
- Moreno Olivos, Tiburcio (2013), "Tendencias de formación". En: Ducoing Watty, Patricia y Fortuol Ollivier, Bertha (Coords.), *Procesos de Formación. Volumen I. 2002-2012*, México, ANUIES.
- Navia Antezana, Cecilia (2005), "Autoformación, interacción formativa y subjetividades en la formación de maestros de primaria". En: Yurén Camarena, María Teresa, Cecilia Navia Antezana y Cony Saenger Pedrero (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México, Ediciones Pomares S.A.
- Norá, Pierre (2006), "No hay que confundir memoria con historia". En: *Diario La Nación*, 15 de marzo de 2006.
- Plá, Sebastián (2005), *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Plaza y Valdés Editores.
- ----- (2010), "Leer el presente en el aula: una mirada cultural a la formación de profesores de historia", en *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, N° 8, Córdoba, Argentina, Editorial Alejandría.

- ----- (2012), “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”. En: *Secuencia*, N°84, septiembre-diciembre 2012, pp. 163-184.
- Plá, Sebastián y Pagés, Joan (Coords.) (2014), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*, México, Bonilla Artigas Editores.
- Popkewitz, Thomas (1994), “Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”. En: *Revista de Educación*, N° 305, pp. 103-127.
- ----- (1998), *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, México, ESU, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Prieto Parra, Marcia (2004), “La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente”. En: *Enfoques Educativos*, N° 6 (1), Facultad de Cs. Sociales, Universidad de Chile, pp. 29-49.
- Saleme de Burnichón, María Esther (1995), *Decires*, Córdoba, Argentina, Narvaja Editor.
- Sánchez Vázquez, A. (1980), *Filosofía de la praxis*, México, Grijalbo.
- Sandoval Flores, Etelvina (2009), “Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente”. En: Sandoval Flores, E., Blum Martínez, R. y Andrews, I.H (Coords.), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*, México, UPN.
- Stenhouse, L. (1987), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- Veyne, Paul (1984), *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*, Madrid, Alianza Editorial.
- Yurén Camarena, María Teresa (2000), *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México, Editorial Paidós.
- ----- (2002), “Cómo pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault”. En: Tapia Uribe, M. y Yurén Camarena, T. (Coords.), *Los actores educativos regionales y sus escenarios*, México, CRIM-UNAM.

- Yurén Camarena, María Teresa (2005), “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes”. En: Yurén Camarena, María Teresa, Cecilia Navia Antezana y Cony Saenger Pedrero (coords.). (2005), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México, Ediciones Pomares S.A.
- Zanatta Colín, E., Yurén Camarena, T. y Santos López, A. (2011), “La formación en la Universidad: tendencias y dispositivos”, publicado en las *Memorias Electrónicas del XI Congreso de Investigación Educativa* organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Zanatta Colín, E., García Iturriaga, S. y Gama Vilchis, J. L. (2014), “Tendencias curriculares en los modelos educativos de las universidades públicas estatales”. En: Zanatta Colín, E. y otros, *Análisis de los dispositivos de formación en la universidad pública mexicana*, México, Bonobos Editores.

Documentos consultados

- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, Secretaría de Educación Pública, México, 1999.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México, México, 2004.

Anexos

Se anexan a continuación las Guías de Tópicos a partir de las cuales se realizaron las entrevistas en las instituciones tomadas como dispositivos de referencia, esto es, la ENSEM y la Facultad de Humanidades de la UAEMex. La primera de ellas fue construida para entrevistar a egresados y estudiantes. La segunda, para los formadores de formadores en ambas instituciones.

GUIA N° 1

FICHA BIOGRÁFICA

• <u>Nombre:</u>
• <u>Edad:</u>
• <u>Formación/Grado Académico:</u>
• <u>Situación Laboral:</u>

ACERCA DEL CONTEXTO

1. ¿Qué recuerdos tiene de su paso por la Educación Básica y Media Superior (Primaria, Secundaria, Preparatoria)? ¿Qué recuerda especialmente de sus profesores de historia?
2. ¿Por qué decidió estudiar historia en la Universidad/Normal?
3. ¿Qué opinión tuvieron sus familiares y amigos cuando les comunicó esta decisión?
4. ¿Qué recuerdos tiene de su trayecto universitario/normalista? ¿Qué unidades de aprendizaje le gustaban y por qué? ¿Qué profesores recuerda? ¿Qué actividades prefería?

ACERCA DE LAS PRÁCTICAS

5. ¿Por qué eligió usted ser docente de la historia?
6. ¿Qué implicó para usted su proceso de formación como docente de la historia?
7. ¿Qué habilidades debe tener un buen enseñante de la historia?
8. ¿Dónde se aprenden esas habilidades? ¿Se “nace” con ellas? ¿Se “hacen”?
9. ¿Se parece usted a los profesores de historia que tuvo? ¿Por qué?
10. ¿Qué posición tiene usted acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia?
11. ¿Para qué enseñar historia hoy? ¿Cuál es la función social de la historia?
12. ¿Cómo fue su inserción laboral a este ejercicio de ser docente de la historia?
13. A partir de su experiencia laboral: ¿cuáles son las fortalezas y las debilidades de su formación? ¿Para qué la preparó la Universidad/Normal y para qué no se sintió preparada?
14. A partir de todo lo que me ha contado en esta entrevista, ¿agregaría algo más a cómo llegó usted a ser el docente que es?

ACERCA DE LAS PROPUESTAS (ESTRUCTURACIÓN DIDÁCTICA)

15. ¿Qué objetivos plantea usted para una clase de historia?
16. ¿Desde qué enfoque historiográfico realiza su propuesta?
17. ¿Qué actividades y qué recursos suele proponer con mayor frecuencia?
18. ¿De qué forma evalúa los aprendizajes?
19. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de sus alumnos?
20. ¿Qué opinión manifiestan sus alumnos acerca de su propuesta de enseñanza?
21. Luego de todo lo conversado acerca de su propuesta: ¿Se considera usted un buen docente de la historia?

GUIA N° 2

FICHA BIOGRÁFICA

• <u>Nombre:</u>
• <u>Edad:</u>
• <u>Formación/Grado Académico:</u>
• <u>Situación Laboral:</u>

ACERCA DEL CONTEXTO

1. ¿Qué recuerdos tiene de su paso por los diferentes niveles del sistema educativo?
2. ¿Cuándo y cómo llega a ser formador de formadores en la Universidad/ENSEM?

ACERCA DE LAS PRÁCTICAS

3. ¿Qué implica para usted la formación de docentes?
4. ¿Han cambiado estas concepciones sobre la formación a través del tiempo? Esta Universidad /ENSEM del 2015, ¿qué similitudes y qué diferencias guarda con las anteriores?
5. ¿Qué se necesita para ser un “buen docente” hoy? ¿Qué saberes, qué habilidades, qué dominios?
6. El docente, ¿nace o se hace?

7. ¿Qué peso tiene en la formación de un universitario/normalista el saber disciplinar y el saber pedagógico y didáctico?
8. ¿Qué características tiene la población estudiantil que recibe la Universidad/ENSEM?
9. ¿Cuáles son las notas distintivas de un egresado de la Universidad/ENSEM?
10. ¿Cuáles son las fortalezas de la formación en la Universidad/Normal? ¿Y las debilidades?
11. ¿Dónde se insertan los egresados de la Universidad/ENSEM?
12. ¿Qué experiencias reportan o describen los egresados una vez que se insertan en el ámbito laboral?

ACERCA DE LOS TRAYECTOS DE FORMACIÓN

13. ¿Cómo es el trayecto de formación de un Lic. En Educación Secundaria con Especialidad en Historia en la Escuela Normal? ¿Qué asignaturas cursan? ¿Qué actividades son las que regularmente se llevan adelante?
14. ¿Qué perfil tienen los alumnos que eligen esta Licenciatura?
15. ¿Qué características tendría un “buen docente” de la historia?
16. ¿Cuál es la función social de la enseñanza de la historia actualmente?
17. ¿Cuándo termina la formación de un maestro?
18. A partir de todo lo conversado, ¿cómo llegó usted a ser el docente que es?