

LA HISTORIA, LA PRÁCTICA DOCENTE Y LOS TIEMPOS DE LA REFORMA EDUCATIVA

Lucía Lionetti *

Como sabemos, en la sociedad contemporánea existe una convivencia entre las instituciones públicas y privadas con el fin de concretar la socialización de los ciudadanos. En este desafío aparecen como principales responsables: la familia, como aquella encargada de institucionalizar las conductas privadas; el Estado, que promueve la legitimación de los valores públicos; y la escuela, que opera como institución mediadora llegando a una síntesis de ambas. Esta convivencia, sin embargo, no es en una sola dirección presentando, en muchos casos, situaciones de conflicto. En reiteradas oportunidades, la escuela se convirtió en un "campo de batalla" en el que cada sector que conforma la sociedad aspiraba a controlarla en función de sus propios fines. Es que, para muchos, la educación debe reflejar los valores mayormente aceptados en la época, por lo cual, las escuelas no han de desafiar dichos valores o sugerir otros alternativos.

Estas circunstancias tampoco escapan a la escuela de nuestro tiempo. Desde la comunidad se le demanda a este ámbito que se adecue a las expectativas que se han depositado sobre él. El sistema educativo parece ser superado en sus propuestas, ante la diversificación del conocimiento científico, el avance tecnológico y la complejización de la sociedad. Con el propósito de adecuarse a este contexto estamos en presencia de una época marcada por una aceleración de las transformaciones en materia educativa. Ahora bien, quienes consideran a esta institución como mera reproductora olvidan que ella está formada a partir de hombres y mujeres, niños y jóvenes que tienen determinadas creencias y, por lo tanto, una toma de posición. Aún reconociendo que debe cambiar, porque esta sociedad es distinta y pretende otras respuestas de ella, no podemos soslayar la actitud y la opinión de aquellos que son considerados como agentes del cambio.

En nuestro caso, nos ocuparemos de analizar a este universo, en particular el de los Profesores de Historia y de los Maestros del área de las Ciencias Sociales. No dejamos de reconocer que algunos de ellos han aceptado como valiosa la política educativa en los últimos años de la Argentina. Sin embargo, nos interesa sobremanera reflexionar sobre aquellos que, desde la práctica, presentan ciertos cuestionamientos a su puesta en funcionamiento. Cabe entonces preguntarse: ¿por qué los agentes educativos pueden llegar a resistirse al cambio? y si esa resistencia es efectivamente cierta, ¿de qué manera se manifiesta?

* Instituto de Estudios Histórico Sociales "Prof. Juan Carlos Grosso", Universidad Nacional del Centro.

Seguramente que son complejas las posibles respuestas, tanto como las razones que llevan a la aparente falta de adaptación a la transformación de la práctica educativa por parte de aquellos responsables de operativizarla. Parece existir un acuerdo compartido por toda la sociedad acerca de la necesidad de la reforma educativa. Tal como afirma Hargreaves (1996): “las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas”. Por estos tiempos aceptamos, aunque con las reservas intelectuales del caso, que la modernidad está en crisis. Esto significa que aquella concepción del mundo que surgió con la Ilustración, que se fundamentaba en la idea de que la naturaleza se puede transformar y que el progreso social puede alcanzarse desarrollando de modo sistemático la comprensión científica y tecnológica para aplicarlas a la vida social y económica, están en crisis. El surgimiento de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas han llevado a reconceptualizar todo el sistema de valores sociales y personales en que se asentaba.

Eso es la postmodernidad, la reformulación nacida a partir tanto de la crisis de la modernidad como del surgimiento de nuevas condiciones sociales y culturales con características diferenciadas y ya bien definidas. En lo económico, la flexibilidad y una nueva concepción del consumo y la acumulación, tanto de bienes materiales como de conocimiento e información. En lo político, la globalización y la reconstrucción de las identidades nacionales. En lo social, la muerte de las certidumbres que dan paso a la aceptación de la diversidad en sus más amplias facetas (religiosas, culturales, étnicas...). En lo organizativo, la burocratización deja paso a las instituciones más flexibles, capaces de adaptarse a nuevas funciones y donde los papeles sociales de sus miembros se desean móviles más que estables. Es la capacidad para cambiar, para adaptarse a nuevas demandas lo que las define, no una rígida identidad. En lo personal, si la modernidad ha valorado y enfatizado la formación y la creación de identidades personales potenciando éstas en el marco de instituciones o grupos, la postmodernidad rescata el valor de las emociones, de la identidad individual, de las diferencias y la autonomía. Todo ello en un marco donde las seguridades ya no tienen la solidez que tuvieron en el pasado y donde el relativismo y la incertidumbre están en primer plano.

Como nos diría el mismo Hargreaves, no se trata ni de “aceptar la condición posmoderna de forma acrítica (ni) de rechazarla como simple charada capitalista que se limita a reinscribir los modelos tradicionales de dominación y control dentro de las estructuras más elaboradas y evasivas” (1996: 70).

En este marco aparece el trabajo de los docentes, maestros y profesores, al que se le suman a sus tradicionales cargas y expectativas, estas nuevas demandas que por la rapidez de sus cambios cuestan concretarlas en la cotidianeidad educativa. Es que, por aquí se produce un punto que puede ser una de las posibles explicaciones a lo que es visto como una resistencia al cambio por parte de aquellos que tienen la urgencia de que este se materialice. Los tiempos de los unos y los otros no son los mismos.

Si seguimos el interesante planteo de Hargreaves, existen cuatro dimensiones interrelacionadas de tiempo. En la dimensión *técnica-racional* del tiempo, éste es un recurso o medio finito que puede manipularse a fin de acomodar determinados fines educativos; de esta forma el tiempo se convierte en una variable objetiva. Pero también existe una manifestación del tiempo que tiene una significación *micropolítica* con su distribución según las necesidades educativas: desde la carga horaria que se disponga a las asignaturas, las horas de los docentes frente a los cursos, la menor cantidad de carga horaria de directivos en las aulas pero su mayor compromiso en las decisiones, etc. Asimismo, existe una dimensión del tiempo estrictamente subjetivo. El tiempo *fenomenológico* tiene una duración interna que varía de persona a persona. Finalmente, existe una dimensión *sociopolítica* que se convierte en dominante en el ámbito

administrativo que plantearía las diferentes percepciones de quienes participan en la educación. Valiéndose de las proposiciones de la física, Hargreaves las aplica al campo educativo en función de los procesos de implementación y de cambio. De tal forma advierte, "Este principio explica la muy documentada impaciencia de los administradores ante el ritmo del cambio en sus escuelas. Desde un punto de vista distante, no ven el aula con su inmensa complejidad, con su apremiante carácter inmediato, tal como lo aprecia el maestro. (...) la ven desde el punto de vista del único cambio que ellos apoyan y promueven (...). Los administradores contemplan el aula de manera monocrónica y no policrónica. Por eso, los cambios que inician y promueven parecen desarrollarse mucho más despacio de lo que les gustaría. (...) Mientras tanto, los maestros tienen la sensación de que el ritmo de cambio es mucho más rápido. Desde su posición en el mismo centro de las cosas, en donde quizá tengan que ocuparse de múltiples cambios y no sólo de uno (una nueva clase, un nuevo programa de ciencias sociales, una iniciativa de planificación, quizá) y en donde tienen que hacer todo esto mientras siguen ocupándose de las permanentes y amplias restricciones que impone la vida del aula, es frecuente que consideren que la cronología para la implementación del cambio preparada por la Administración es demasiado ambiciosa y poco realista." (1996: 133)

Estaríamos, entonces, a la hora de analizar estas cuestiones con la conflictiva relación a partir de la coexistencia del tiempo fenomenológico y el sociológico. Los tiempos políticos y administrativos no coinciden con el que cada agente educativo necesita para la apropiación de las transformaciones en el campo educativo. Y si de tiempos se trata, es inevitable que se perciba como una clara invasión al propio tiempo individual; este parece ser cooptado y regulado por las autoridades para que los docentes realicen aquellas tareas que se les demandan en lugar de emplearlo para satisfacer sus propias necesidades y propósitos. La intensificación del trabajo se la experimenta como una reducción del tiempo de descanso conduciendo, asimismo, a una reducción de la calidad del servicio.

Esto que a diario se puede escuchar en boca de una de las partes protagonistas del hecho educativo nos acerca a una cuestión que parece descuidarse cuando se pretende imponer desde "arriba". Los de "abajo" tienen sus propios mecanismos y ritmos de apropiación de aquellas decisiones.

Son esos mecanismos, con sus ritmos personales, los que hacen que pensemos en ellos como agentes. En esta problemática hay que tener en cuenta aquello que afirma Bourdieu "en un campo, los agentes y las instituciones luchan constantemente, de acuerdo con las regularidades y las reglas constitutivas de ese espacio de juego, con diferentes grados de fuerza y por lo tanto de probabilidades de éxito para apropiarse de los productos específicos que se ponen en juego. Los que dominan en un determinado campo se hallan en una posición desde la cual pueden hacerlo funcionar en su provecho, pero siempre deben lidiar con la resistencia, el reclamo y la oposición 'política' de los dominados" (1992: 102).

La resistencia a la que nos referimos no la vemos necesariamente vinculada a las manifestaciones de tipo sindicales, aunque éste será un desafío que se deberá analizar y comprender dado el carácter y la repercusión (no sólo a nivel nacional) que ha adquirido en estos tiempos. Estamos pensando, más bien, en aquellas que no aparecen tan perceptibles en la comunidad y que, inclusive, parece no ser consciente en los docentes. Es decir, la resistencia que en el ejercicio de la práctica podemos detectar en los gestos, actitudes, en los dichos que no son más que la expresión del ejercicio docente dentro del aula. Tal vez, a modo ejemplificador de esto que estamos afirmando resulte clara esta simple expresión bastante frecuente entre quienes nos dedicamos a esta tarea. Es común que se digan expresiones como estas, "*ahora tengo que dar clase en 1º, ah... siempre me confundo es en 8º*". La rutina se impone y resulta poco probable

que exista el tiempo como para pensar qué se está tratando de expresar con esto que es mucho más que una simple confusión.

Esta forma de impugnación, porque de esto se trata, no puede ser vista simplemente como una falta de adaptación de quienes se aferran a lo conocido por temor a resquebrajar lo que ha sido su experiencia laboral. Puede ser esta inseguridad, sumada a la inevitable sensación –a veces cierta, tal como hemos presenciado en este último año de cambios en la provincia de Buenos Aires– de la pérdida del trabajo. En nuestro caso estamos pensando en la sensación de invasión que perciben estos actores en lo que ha sido y es la esfera del dominio de su saber. Ese “capital cultural” adquirido en su formación le otorga una posición frente a la sociedad y frente a sí mismo. En este sentido, ese espacio de posiciones sociales se traduce en un espacio de tomas de posición por intermedio del espacio de las disposiciones (o de los *habitus*) (Bourdieu 1997).

Cuando se hace referencia a esta cuestión, estamos pensando básicamente en lo que sucede a la hora de incorporar los nuevos diseños curriculares siendo, por otra parte, una de las formas de expresión de las pautas de socialización que pretende el sistema educativo. Partiendo de esta cuestión teórica, nos remitimos al capital cultural de quienes adquirieron su saber científico en el conocimiento de una disciplina, en nuestro caso de la Historia. Existe una confusión en algo que resulta casi de sentido común, se trata de mejorar el rendimiento de la transmisión del saber diversificando las formas de la comunicación pedagógica y apeándose a la cantidad de saberes realmente asimilados más que a la cantidad de saberes teóricamente propuestos. No dejamos de reconocer que en la reforma curricular, los contenidos presentan cierto grado de actualización en los que se apunta a la multiperspectividad en su tratamiento. Se busca plantear la complejidad inherente en cada una de aquellas cuestiones abordadas. El conocimiento del hombre en la sociedad sería el fundamento de lo que ha sido presentado en los contenidos de la EGB como el área de las Ciencias Sociales. La Historia, la Geografía, la Economía, la Antropología, la Sociología, la Ciencia Política, la Formación Ciudadana. Sin embargo, bien vale la pena poner en consideración ciertas cuestiones para reflexionar.

En principio, abordar los contenidos desde esta perspectiva lleva necesariamente a la preparación de los agentes en un marco teórico sólido que haga eficaz su tratamiento. Sabemos que se ha iniciado una constante política de perfeccionamiento de los educadores que se han sentido comprometidos por mejorar la calidad educativa. Los docentes reconocen la centralidad de su función y entienden, mejor que nadie ciertamente, sobre la realidad del aula y las limitaciones que desde ella se imponen para dar respuestas a las demandas de la sociedad. Estas exigencias y las críticas que se han canalizado en encuestas oficiales antes de la Reforma hacen vivenciar una responsabilidad directa en los docentes en la vehiculización de una enseñanza que satisfaga estas expectativas generalizadas. Aunque si bien es cierta la molestia ante la capacitación que ha invadido el tiempo personal –situación a la que nos referíamos anteriormente–, existe una predisposición a aceptar el mejoramiento en el desempeño de la tarea. Sin dejar de valorar el esfuerzo de todos aquellos comprometidos con el fin de mejorar la calidad educativa cabe preguntarse si podemos considerar efectiva una capacitación hecha en función de los tiempos políticos.

Decíamos al comienzo que una parte de las dificultades para la implementación de esta reforma educativa tenía que ver con estos diferentes ritmos. La premura administrativa no coincide con el necesario proceso de asimilación, en este caso de los nuevos contenidos, por parte de los formadores. Aunque parezca paradójico, si bien hemos centrado esta ponencia en el universo de las prácticas, ellas mismas nos indican la necesidad que se impone para que sea efectiva una adecuada formación teórica para su desempeño. No resulta improbable suponer la dificultad de una comprensión efectiva para el adecuado tratamiento de estos contenidos por parte de maestros

y maestras encargados de trabajarlos en los dos primeros ciclos de EGB. No estamos pensando, desde la soberbia de quien no trabaja en estos niveles, en que estos agentes no son capaces en su labor. Simplemente es cuestión de plantear el desfasaje en su formación y en la obvia maduración que se debe esperar ante esta transformación en el carácter del conocimiento. De aquella Historia que se trataba en los institutos de formación docente caracterizada por su sesgo positivista –donde lo acontecimental y la figura de los héroes eran considerados soportes indispensables para la invención de la tradición nacional– se impone ahora una presentación renovada de la disciplina que aparece como parte del área de las Ciencias Sociales.

Enfoques nuevos, tratamientos distintos, complejización en su presentación son los desafíos que se proponen para tratar en la escuela. Sin embargo, esta búsqueda por acercar el campo de producción del conocimiento hasta la práctica escolar tiene, más allá de sus mejores intenciones, ciertos límites. En este caso, aquel que impone la ausencia de una formación teórica adecuada para estas nuevas exigencias. Si bien sabemos que la epistemología puede ser la peor parada en la difusión de la historia, también es cierto que, debemos recuperar y es imprescindible devolver la teoría a la historia. Aún reconociendo la voluntad puesta por los educadores hay una realidad que se impone. El resultado de un saber asimilado y la incorporación de nuevos enfoques que necesitan su tiempo para ser aprehendidos y apropiados, puede ser una combinación no esperada por las autoridades educativas. Reconozcámos que las capacitaciones, con todos sus involucrados y responsables, no prevén la dificultad que puede generar la transmisión de unos contenidos que se sustentan en una determinada estructura del conocimiento científico¹ que resulta, en el mejor de los casos, poco clara. La única forma de que se de un aprovechamiento auténtico del conocimiento es saber desde dónde se para quien los va a transmitir. Se pretende que el aula resulte ser un ámbito superador de la mera reproducción, para llegar a ser una instancia de producción del conocimiento. Esto exige el conocimiento de los métodos y el paradigma que sustentará dicho procedimiento de construcción del conocimiento científico. Tal como nos dice Wallace, el resultado del conocimiento no es sólo la adquisición de verdades, o supuestas verdades, sobre lo que existe, sino que, en definitiva, la ciencia consiste, en su sentido de operación cognoscitiva, en la construcción y uso de un lenguaje específico para captar la realidad y explicarla (Wallace 1980).

Si de teorías se trata, cabe aquí otra reflexión al respecto que, aunque no profundizaremos en ello porque excede la cuestión que nos preocupa, no podemos dejar de plantear. Estamos aceptando la existencia como tal del área de Ciencias Sociales. Sin embargo, todavía los teóricos no han llegado a un acuerdo sobre su estatus epistemológico. Por otra parte, cómo y a partir de qué forma de diálogo entre las distintas disciplinas se la llega a conformar. Tal como sostiene Aróstegui, las ciencias sociales, también conocidas como ciencias humanas o ciencias del hombre, son un conjunto de disciplinas académicas, conjunto cuyas fronteras distan mucho de estar claramente definidas. Disciplinas que estudian un complejo número de fenómenos relacionados todos con la realidad específica del ser humano, como individuo y como colectivo (Aróstegui 1995).

Esto nos lleva a considerar los diferentes tipos de relaciones y entrecruzamientos entre disciplinas y que, habitualmente se denominan o consideran como formas de interdisciplinariedad.

¹ Esta estructura del conocimiento científico se vale de una determinada teoría. Las teorías -paradigmas en los términos de Khun- son artefactos más complejos que la simplista colección de hipótesis solidarias de la concepción neo-positivista. En este sentido, "son marcos conceptuales que guían la investigación, y que conocen un período de esplendor y expansión, para llegar finalmente a períodos de crisis y a su posterior abandono. Todo el período histórico de investigación bajo el paradigma denominado ciencia formal" (Khun 1971).

Al respecto, Ander Egg plantea que si bien se trata de integración de conocimientos, en sentido estricto, no es un trabajo interdisciplinar sino “formas de pseudo o cuasi interdisciplinariedad”. Esta confusión proviene de considerar como distinto o equivalente, el trabajo “interprofesional” con el “interdisciplinar”. Es aquella circunstancia en la cual, los profesores de distintas disciplinas abordan la misma situación. Una forma de disciplinariedad cruzada se produce, para el autor, cuando la problemática trasciende a otra u otras. Por esto entiende que puede ser oportuno reflexionar en torno al concepto de transdisciplinariedad y que implica una perspectiva epistemológica que va más allá de la interdisciplinariedad. No sólo busca el cruzamiento e interpretación de diferentes disciplinas, sino que pretende borrar los límites que existen entre ellas (Ander Egg 1973).

Esta cuestión plantea, por otra parte, una pregunta: ¿existe una disciplina articuladora en las ciencias sociales? Según Dogan y Pahre toda disciplina formal se vuelve cada vez más diversificada en su interior y, al mismo tiempo, se expone más y más a experimentar encuentros con las demás disciplinas. Existen, según entienden, muchos dominios híbridos a través de las ciencias sociales y con combinaciones muy variadas que permiten intercambiar conceptos, teorías y métodos. Sin embargo, explican que la fragmentación dentro de las disciplinas hace que no dispongan de un núcleo sólido de la misma manera y que no existe una disciplina capaz de dar unidad a las ciencias sociales, ni hay una jerarquía en las disciplinas que forjan las ciencias sociales (Dogan y Pahre 1993).

En este punto coincidimos con Sánchez Delgado cuando sostiene que se puede hablar de un claro predominio de la Geografía y la Historia, llegando incluso a sostener que es la Historia la disciplina con mayor capacidad integradora de todas las que componen el área multidisciplinar de las ciencias sociales y que puede servir de aglutinante del resto (Sánchez Delgado 1992: 48).

De hecho, influenciada por mi propio dominio del saber, creo que efectivamente sólo a partir del dominio de nuestra disciplina se puede hablar, en principio, del entrecruzamiento con las otras. Los “dominios del saber” historiográficos se han ampliado en variedad, cantidad y calidad. Tal vez atrás haya quedado esa idea de totalidad que propugnaba Annales pero de ninguna manera podemos creer en la fragmentación de la disciplina. Es en todo caso, otra forma de totalidad (Revel 1986).

Es aquí donde aparece en el escenario de la práctica educativa esta cuestión de la comunicación entre profesores que pertenecen al área. En principio, suele darse que cada uno se posiciona desde su propio saber, y esto no facilita la comunicación. Se podría argumentar que, si bien no se encargan de hacerlo los profesionales, de hecho, se realizaría a partir del diseño de los contenidos curriculares. Pero no olvidemos que el agente educativo tiene su propio poder de decidir en el ámbito del aula.

Se puede también pensar que las políticas de capacitación pueden facilitar la construcción del área, acercando a los docentes con sus compañeros a reflexiones comunes. Si bien es indudable que esto se genera, creemos también que aquí vuelve a aparecer la variable del tiempo. Para acercar las fronteras impuestas con lo que fue el anterior dictado por materias, cabe esperar que resulte imperioso que ocurra una adaptación al trabajo en común.

Este tiempo en común para intercambiar ideas y llegar al acuerdo de no abordar temáticas y/o problemáticas híbridadas tal como se plantea desde la transdisciplinariedad, resulta ciertamente dificultoso de lograr. El cruce en los pasillos de la escuela, las reuniones de departamentos donde difícilmente coincidan todos los involucrados, resulta ser la forma de encuentro más frecuente. En definitiva, no es la falta de voluntad sino la sensación de que lograrlo sólo es posible a costa del uso de su tiempo libre, de aquel que le pertenece.

La intensificación del trabajo no supone una concentración del tiempo material dentro de

una institución sino su dispersión. Sabemos que uno de los objetivos de la reforma fue terminar con esta parcelación de la labor del docente por las diferentes escuelas. Pero esto también, tal como vemos, cuesta en su implementación.

Muchos investigadores que han analizado las características del trabajo docente, llegaron a la conclusión de que una de sus principales consecuencias es el *individualismo*. Sin embargo, esta individualidad no se contrapone a la socialización de determinadas creencias en común. Nos estamos refiriendo a lo que se llamaría *cultura de la enseñanza* que comprende creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas que asume la comunidad de profesores. Sería la identidad de su trabajo la que los hace ser profesores. El contenido de esa cultura tiene que ver con lo que ellos piensan, dicen y hacen. La forma de esa cultura consiste en los modelos de relación y formas de asociación, su modo de articularse con el trabajo de los otros colegas (Bernstein 1988).

La intimidad del aula, el secretismo de la relación entre el docente y “sus” alumnos en el momento de la clase puede ser apreciado como el momento de protección frente a las interferencias exteriores. Aunque también debemos decir que lo priva de las posibles alabanzas y aprobaciones. Sin embargo, no podemos reducir nuestro enfoque a considerar esta actitud como un componente negativo de la actividad. En todo caso, es también una instancia de reflexión y de creatividad cuando programa y diseña su actividad en el aula. Es esta, finalmente, una instancia en la que el docente hace valer lo que es la base de su poder: su capital cultural.

Tal como se espera en estos tiempos, la colaboración, cooperación y el intercambio facilitarían la conformación de las áreas. Pero el ejercicio de ciertas prácticas que hace a la cultura del trabajo docente han tenido su proceso de apropiación. Es por esto que hay que tener en cuenta esta forma y contenido que han adquirido estos agentes educativos para comprender las probabilidades y límites para provocar el cambio educativo. En todo caso, no estamos diciendo que no puede ser probable que esta práctica no se esté dando. De hecho, en algunas comunidades educativas, por sus características constitutivas, resulta darse con cierta frecuencia. Pero, en aquellos lugares donde la población estudiantil y, por lo tanto, el número de profesores está acorde con ella, suele suceder que el trabajo en común resulte más dificultoso.

Hasta aquí nos hemos ocupado de analizar como la variable del tiempo para tener en cuenta sin descuidar, por cierto, que deben ser otras razones las que se suman a las dificultades que pueden detectarse en la implementación de las reformas. Descuidar que cualquier cambio involucra no sólo a los que toman la decisión política sino también a toda la comunidad (en nuestro caso a la de los docentes), suele ser el error más repetido. La dimensión humana es la que debe importar a la hora de las transformaciones. Sabemos que sólo es posible que un cambio se ponga en movimiento cuando más que verse como impuesto, se vea como compartido. En este sentido, sería oportuno que se considerara aquello que los educadores tienen para aportar de su propia formación y del ejercicio de su práctica. Atender sus sugerencias, reclamos, vivencias y expectativas podría ser una forma de revalorizarlos a la hora del cambio. Seguramente que hay mucho que mejorar pero también es cierto que muchos de los principios que hacen a la “cultura de los profesores” no se los puede olvidar. Es que son estos valores los que movilizan la labor de un docente.

En suma, aquello que expresamos no ignora el reclamo compartido por toda la comunidad de lograr una educación y una escuela diferentes, acorde con las exigencias de estos tiempos. Aquella creencia de que la escuela está divorciada de los saberes académicos parece ser más extendida. Pero este reclamo tiene que ver, de manera particular, con la exigencia de que la educación incorpore a la técnica como valor central. Atrás ha quedado el valor que tuvo para las generaciones precedentes la cultura letrada. Como nos dice Sarlo, “La técnica (o lo que se entienda

por técnica), las nociones científicas divulgadas por manuales y las notas periodísticas ocupan el lugar de la ciencia impartida en la universidad y de los saberes de la élite letrada, no reemplazándolos sino otorgándole a la cultura que los incorpora la respetabilidad y el prestigio que tienen las organizaciones más tradicionales del conocimiento” (Sarlo 1992: 13).

A menudo se escuchan las voces de nuestros alumnos que reclaman por lo que ellos entienden como el principal déficit de la educación en Argentina en este sentido. Es más, la mayoría de ellos expresa que una de las causas principales por la cual advierten la mayor calidad educativa en las escuelas privadas se debe a que *“tienen más horas de inglés y de computación, además de tener más computadoras en relación a la cantidad de alumnos”*.

Quienes compartimos una visión más “tradicional” del saber, en el sentido a que todavía consideramos como primordial para desarrollar una actitud crítica de nuestros alumnos el conocimiento adquirido a través de la lectura, mostramos esa contradicción entre lo que es parte de nuestro saber y lo que hoy se considera valioso como saber. Seguimos aferrados a la convicción de que uno de los principales problemas de nuestros alumnos es que no están aprendiendo cómo pensar². Incorporamos, aunque sin la familiaridad que lo hacen nuestros alumnos, a las computadoras como parte de nuestro trabajo. Pero, sin embargo, como una muestra de que necesitamos un tiempo para incorporarlas a nuestras “habilidades” es que de ellas sacamos como principal provecho su utilización como procesador de textos. Es más, a menudo sostenemos que sólo eso queremos aprender.

Frente a esta realidad, los que hacemos de la enseñanza y la investigación de la historia nuestra profesión, tenemos ciertas reservas y una manifiesta actitud crítica ante esta “nueva escuela” que algunos sectores piensan como principal ámbito para la transformación. Queda claro que resulta natural que ello ocurra si tenemos en cuenta nuestra formación. Es que todavía nos conmovemos cada vez que leemos a Thompson con su preocupación por aquellos que “no fueron los exitosos de la Revolución Industrial”. Es muy probable que también, con nuestras resistencias, pensemos en aquellos que no puedan ser los exitosos en los tiempos venideros.

Cuando elegimos esta profesión, muchos de nosotros creíamos en la educación escolar como uno de los factores de cambio en la sociedad. En este sentido, compartimos con Lipman que la educación más que verse como el gran laboratorio de la racionalidad, resulta ser “mucho más realista si la vemos como aquel contexto en que los jóvenes aprenden a ser razonables para que puedan crecer como ciudadanos razonables, compañeros razonables y padres razonables.” (Lipman 1997: 58)

Este es uno de los valores que depositamos a la educación y que hace a nuestra “cultura de profesores”. Ese es el compromiso que nos une, más allá de la utopías de nuestros primeros días de clase. Aquellos tiempos en los que estrenábamos el título y teníamos la fe, y tal vez cierta soberbia, de creer que a nuestros alumnos ahora sí les gustaría la historia. Nos preocupaba presentar y, ciertamente aún nos preocupa, aquella Historia que nos concierne a todos, parafraseando a Chesneaux. Demostrar que el pasado cuenta por lo que significa para nuestra memoria colectiva, porque ayuda a comprender mejor la sociedad en la que se vive, porque es

² Tal como sostiene Matthew Lipman es indispensable que los alumnos, igual que los docentes, comprendan el valor del pensamiento de orden superior, entendiéndolo por el mismo aquel rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio. Para promoverlo sostiene que “los estudiantes hagan filosofía es un ejemplo de cómo puede estimularse el pensamiento de orden superior, utilizando la comunidad de investigación. Pero aunque la filosofía sea una propuesta paradigmática, no es necesario utilizar la filosofía para promoverlo. En cada disciplina, la perspectiva de la comunidad de investigación puede ser usada con tal de provocar discusión y reflexión sobre la materia de cualquier área de conocimiento. Añadido además que una metodología de pensamiento crítico puede ser utilizada como pauta para someter a debate a cualquier contenido disciplinar. Por otro lado, el pensamiento de orden superior no es equivalente exclusivamente al pensamiento crítico, sino a la fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo.” (Lipman 1997: 62-63)

una relación activa con el pasado (Chesnaux 1977: 21-22).

Los tiempos pasaron para nosotros y tal vez algunos de aquellos sueños han despertado a una realidad bastante más compleja que la imaginada desde afuera. Sin embargo, no dejamos de reconocer que la escuela tiene todavía su oportunidad. Por lo menos mantenemos cierta confianza en aquello que sostiene Bourdieu, quien alejado de posturas ciertamente optimistas, todavía apuesta a la escuela. "Porque el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, especialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados" (Bourdieu 1997: 77).

No perder la ilusión de esta posibilidad es hoy un reto a cumplir. Esto era lo que pensé cuando, en mi propia práctica, se hizo presente una situación que me conmoverá siempre. Aquel primer día de clase, en marzo de 1995, en la Escuela Media N° 3 "Rca. del Ecuador" de la ciudad de Tandil. La primera hora de clase con el 1° del CBC. El total de alumnos era de 50 (porque no se podía crear otro 1° hasta que no llegara cada curso al cupo de 30). A pesar de ver aquella población estudiantil frente a mí, por la práctica docente, se puede detectar inmediatamente aquello que nos parece diferente o particular. En ese momento, me llamó la atención un alumno -luego sabría bien por qué-. En principio, me llamó la atención su impecable presencia. Guardapolvo nuevo, camisa y corbata, zapatos recién estrenados y brillantes. Como todas las primeras clases, vienen las presentaciones de rigor y las preguntas de ¿por qué querés estudiar? y, ¿por qué esta escuela? Atentamente fui escuchando uno a uno, pero confieso que fue aquel alumno sentado en el primer banco, que con tanto cuidado había observado, el que más me conmovió. Cuando llegó su turno, con mucha timidez me comentó que eligió esa escuela, no sólo porque quedaba más cerca de su casa, sino particularmente porque le convenía. Por lo que me explicó era conveniente por su trabajo. El era peón de albañil y trabajaba hasta las 12:00 horas, y le permitía asistir al dictado de clases que comenzaban a las 13:20 horas. Su padre le había dicho que con su sueldo podría ir pagando sus estudios secundarios y luego, seguir en la universidad. Cuando pude seguir indagando sobre su ilusión, obviamente compartida con su familia, me respondió que, "él quería ser doctor".

Aquellas horas de la humilde Escuela Media N° 3, tuve que dejarlas al poco tiempo. Al despedirme de este alumno comprendí que a ambos nos quedaba pendiente un desafío. Que él pudiera seguir manteniendo su ilusión de "ser doctor" en su escuela secundaria y que yo pudiera mantener mi entusiasmo frente a los estudiantes para transmitirles aquello que expresara tan oportunamente Lucien Febvre (1970: 37):

"Me gusta la historia. No sería historiador si no me gustara. Cuando el oficio que se ha elegido es un oficio intelectual resulta abominable dividir la vida en dos partes, una dedicada al oficio que se desempeña sin amor y la otra reservada a la satisfacción de necesidades profundas. Me gusta la historia y por eso estoy contento hoy de hablaros de lo que me gusta."

Bibliografía

- Ander-Egg, E.
1973 "Interdisciplinaria en Educación", en F. Korn y M. Mora y Araujo, **Conceptos y variables en la investigación social**. México, Nueva Visión.
- Aróstegui, J.
1995 **La investigación histórica: Teoría y método**. Barcelona, Crítica.
- Bernstein, B.
1988 "Acerca de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo", en **Clases, códigos y control**. Vol.II.: **Hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madrid, Akal.
- Bourdieu, P.
1992 **An invention reflexive sociology**. Chicago and London, University of Chicago Press.
1997 **Capital cultural, escuela y espacio social**. Madrid, Siglo XXI.
- Chesneaux, J.
1977 **¿Hacemos tabla rasa del pasado?**, Madrid, Siglo XXI.
- Dogan, M. y R. Pahre
1993 **Las Nuevas Ciencias Sociales. La marginalidad creadora**. México, Grijalbo.
- Febvre, Lucien
1970 **Combates por la historia**, Barcelona, Ariel.
- Hargreaves, A.
1996 **Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**, Madrid, Ediciones Morata.
- Khun, T.
1971 **La estructura de las revoluciones científicas**. Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M.
1997 **Pensamiento complejo y educación**. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Revel, J.
1986 "L'histoire sociale dans les Annales: une définition empirique", en **Historiens et sociologues aujourd'hui**, Paris, Editions du CNRS.
- Sánchez Delgado, P.
1992 "Sobre la enseñanza del área de Ciencias Sociales" en A. Monclus Estella, **La enseñanza de la Historia y la Geografía y las Ciencias Sociales**. Madrid, Editorial Complutense.
- Sarlo, B.
1992 **La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina**. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Wallace, W.L.
1980 **La lógica de la ciencia en la sociología**. Madrid, Alianza.