

LA HISTORIA INVENTADA POR LOS DOCENTES (O DE CÓMO LA CULTURA ESCOLAR RECREA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN UN CONTEXTO DE TRANSFORMACIONES INTENSAS)

Silvia Finocchio¹

INTRODUCCIÓN

El lugar central que los sujetos ocupan en la construcción de la vida tanto escolar como social, si bien es una constatación, e incluso una obviedad, no fue (y no es) siempre percibida. La visión de los docentes como instrumento de mediación o de reproducción de la sociedad o como objeto de recepción e inculcación de normas sociales no sólo fue hegemónica tiempo atrás sino que muchas veces aparece en el sentido común pedagógico y académico. Quisiera hoy, a través del recorrido que me propongo compartir, subrayar el papel de los docentes como sujetos centrales del proceso educativo, tanto por las elecciones que efectúan como por los saberes que producen.

Para ello, mi mirada focalizará en la práctica docente, lo cual me insta a registrar la intersección entre saberes, acciones, gustos, experiencias, voluntades, que no sólo dan lugar a gestos, rutinas y comportamientos identificados como propios de los docentes sino que generan vínculos con el ambiente socio-cultural que hacen a las experiencias históricas de la vida social.

Lo que me propongo compartir con ustedes cuestiona los efectos políticos de algunas imágenes asociadas al papel que juegan los adultos en la escuela hoy, sumidos exclusivamente en aquello que se expresa como crisis educativa o malestar docente y que conduce a la resignación. Impugna también las perspectivas que sólo observan a los docentes ensimismados sobre sí mismos o sólo centrados en tecnicismos. Y esto sólo será posible trayendo aquello que es invocado aunque está ausente, aquello que se supone conocido sin mencionar, y que es justamente la densidad de lo que se hace en la escuela, esto es, de la práctica escolar. Práctica que acompaña la atención a lo inmediato, la recreación de memorias y la anticipación de guiones o programas.

Quisiera agregar que, en esta presentación, cuando aludo a la invención de la historia por parte de los docentes y en el marco de la educación, también estoy suponiendo un lugar fundamental para determinadas tecnologías o artefactos. Ellas escriben un papel importante y son indisolubles de las líneas del tiempo de lo social. No es posible pensar el mundo educativo sin sus objetos, ya que la cultura material —pupitres, pizarras, plumas, pizarrones, láminas, cartillas, libros, cuadernos, carpetas, lapiceras, televisores, computadoras o laptops— perfilan el hacer activado en el interior de la escuela. La educación necesita de tecnologías específicas que cambian de época en época y éstas traen aparejados no sólo saberes y prácticas sino vínculos entre los sujetos.

En este sentido, subrayar que en la invención de la cultura escolar tienen un lugar central los sujetos por

¹ FLACSO/UNLP/UBA.

el papel protagónico que ocupan las elecciones que efectúan y los saberes que producen quiere decir también que los artefactos apropiados por quienes los usan les permiten componer una imagen de ellos mismos y del mundo social.

En fin, se trata de comprender que, frente a las diversas opciones disponibles que, por cierto, deslindan responsabilidades, un lugar central tiene la producción de los propios docentes en el mundo educativo. Intento plantear también que lo social se inventó en el día a día de la escuela, en la relación del Estado con las propias prácticas de los docentes, produciendo cambios y movimientos en los imaginarios, abriendo un espacio propio en un orden impuesto y haciendo de la práctica cultural cotidiana algo concerniente a las relaciones de fuerza que estructuran el campo educativo.

Para esta ocasión me detendré en solo algunos grandes trazos de esta compleja y matizada trama haciendo alusión a la invención de la historia desde la propia práctica docente en relación con los sentidos civilizatorio, nacional y democrático así como en relación con los desafíos de la cultura contemporánea.

1 INVENCIONES CON SENTIDO CIVILIZATORIO

Ejercitar el razonamiento moral y formar el carácter o la personalidad era la tarea fundamental de quien enseñaba en la segunda mitad del siglo XIX. La docencia de hace ciento cincuenta años, cuando el Estado comenzó a impulsar con mayor fuerza la misión de cohesionar culturalmente a la sociedad, no encarnaba tanto el propósito de conformar una nación homogénea como de impartir una "moral homogénea", que estableciera un único modo de ser varón, mujer, configurar una familia, encontrarse y saludarse en la calle, hablar y jugar con amigos, vestirse y arreglarse.. Y por eso el docente se presentaba como el promotor de un mundo ordenado según esquemas precisos que relacionaban moralidad, vida práctica y orden público. Una idea de virtud que en la persona de quien enseñaba asimilaba civilidad con ciudadanía, prometiendo felicidad y progreso.

Las políticas estatales constituyeron un espacio de ardua promoción de la responsabilidad de los docentes de educar a niños y niñas, así como de persuasión para que las familias enviaran a sus hijos e hijas a la escuela. Eran tiempos en los que

se aludía al niño como a un adulto en potencia. De allí, la capacidad civilizatoria que se le asignaba a la educación, en el futuro del progreso social, a través de un niño que al asistir a la escuela primaria se convertiría en agente civilizador de la familia y de la sociedad.

Pero en concreto la tarea educativa era llevada a cabo por los maestros, esos artífices oscuros todavía de las sociedades modernas. Sarmiento igualaba la tarea del maestro a la del sacerdote, ya que ambos promovían el ingreso de nuevos miembros a una comunidad al tiempo que la hacían crecer. De la metáfora del maestro/sacerdote se desprendían otras dos que convertían a la herencia en traición educativa: la que asimilaba el agua bendita al silabario y la que equiparaba al pecador con el salvaje. Así, por medio de claras alegorías para el público en general, Sarmiento transmitía algo del sentido del magisterio y de la tarea escolar.

Tanto los saberes consagrados como elementales por la institución escolar desde mucho atrás, esto es, la lectura y la escritura, como la propia disciplina de la historia estarían fuertemente asociadas a la iniciación a la moral, la formación del carácter, la pulidez de las maneras y la enseñanza de la verdad y de la justicia. Por tanto, lectura moralizante a través de libros maestros de la virtud fue un sentido preponderante en la tarea de los enseñantes.

En la batalla, muchos discursos docentes tenían un sesgo defensivo, porque la escuela no estaba libre entonces de ataques, ni todo era complacencia con la educación de la época: "El criminalista busca en los índices de la estadística el acusador del aumento de la criminalidad infantil y lo encuentra en los bancos de la escuela. El sectario religioso le achaca las inmoralidades que se ven sobre la tierra. El socialista la moteja de cruel con los desheredados de la fortuna y la señala como autora del proletariado y de la carencia del pan. Y en resumen: ya como amiga ya como enemiga de la humanidad, la enseñanza es pasto del comentario universal, y de cada fenómeno que se produce en el mundo ella es la causa: post hoc, ergo porpter hoc."²

Sin embargo, frente a críticas que se solían escuchar por entonces como que en la educación

² La Enseñanza Argentina, 1897 (2) 6: 113.

todo era un engaño o una comedia en el que los maestros hacían el papel de payasos y que incluso transmitían vicios a los niños, algunos sostenían que el entusiasmo del maestro se fundaba en una idea nueva en el mundo, transformar la cultura y civilizar, y por eso a los docentes no los amedrentaban los temores de un fracaso ni la lentitud de sus obras.

Pensamientos lineales y simples se siguen escuchando en las escuelas como reflejo de un presupuesto arraigado y categórico que entiende a la nación como resultado de una historia así como resultado de la construcción de una moralidad asociada a valores universales. En las prácticas de enseñanza de la historia la educación en valores tiene hoy también su anclaje y las máximas y las moralejas llegan mediados por una gráfica acorde a los gustos infantil o juvenil de hoy.

2 INVENCIONES CON SENTIDO NACIONAL

Probablemente lo más sabido sobre la educación de las primeras décadas del siglo XX es que apuntó a un nacionalismo que la cultura escolar se encargó de codificar. En realidad, fue poco a poco que la formación moral del carácter y los rituales fueron connotando la preparación de las almas nacionales. Bajo la aspiración de que los niños se convirtieran en patriotas se establecieron las primeras pautas relacionadas con la enseñanza de la historia nacional. Si bien la enseñanza de la historia patria se fue instalando progresivamente y en torno al Centenario se comenzaron a establecer rituales nacionales claramente dirigidos al trabajo de la escuela: leer diariamente algún episodio o anécdota histórica de carácter nacional; hacer visible las efemérides del día con un comentario; iniciar las clases con un canto patriótico; conmemorar con actos “sencillos” —poesías, cantos, composiciones— las fechas importantes de la historia argentina; visitar un museo histórico; visitar monumentos, tumbas y edificios antiguos; disponer y colgar en la escuela retratos de “prohombres” así como cuadros que representen hechos históricos importantes; organizar concursos de composición sobre temas patrióticos entre grados y entre escuelas; leer y recitar trozos escogidos de autores nacionales referidos a temas patrios.³, observando las prácticas de los docentes, en los años veinte

³ El Monitor de la Educación, 1908 (26) 421: 235-245.

todavía la cuestión de la formación patria o nacional no era un tema dominante, siendo más relevante en cambio la llamada “moral en acción” como práctica escolar cotidiana de los maestros. En las prácticas los docentes seguían los pasos de la tradición pedagógica que apostaba a la regeneración moral a través de la educación. Creían que la formación de “corazones altruistas” y “caracteres bien templados” sería no sólo “el mejor seguro contra el vicio” sino “la base del patriotismo”.⁴

En realidad fue en los años treinta y cuarenta que los docentes hicieron de la formación nacional la principal razón de su práctica cuando una parafernalia de artefactos vinculó el día a día de la escuela con contenidos, liturgias, símbolos nacionales. De hecho, los contenidos patrios se fueron imponiendo en detrimento de la educación moral o de la educación del carácter, tal como solía entenderse anteriormente. Desde entonces los materiales educativos y las prácticas docentes incluyeron de modo prolífico poemas y versos para los actos escolares; antologías poética para el calendario escolar; prosas para los actos escolares; biografías para la evocación según el calendario escolar; monólogos para las fiestas; relatos dialogados de la historia nacional para representar; retablo escolar o teatro de efemérides; relatos, glosas y apostillas para la evocación; ideas para discursos, monografías y fiestas teatrales; información sobre los símbolos nacionales para que usen los maestros en sus relatos y conversaciones; sugerencias de láminas para acompañar relatos dramáticos nacionales; sugerencias para la confección de escarapelas nacionales; “desarrollos gráficos” para que los alumnos realicen en los cuadernos símbolos, guardas, palmas, objetos históricos y fachadas de edificios históricos; preguntas para conversar sobre los momentos culminantes de la historia nacional; textos o fragmentos para leer y comentar en clase; cuadernos de efemérides; calendario escolar; banderines y señaladores para obsequiar, entre otras propuestas que transformaron los saberes y las prácticas de la docencia de modo notorio.

En relación con el conocimiento del país y el fortalecimiento de la nacionalidad, durante los años treinta y cuarenta resultaron también importantes ciertas tradiciones rurales asociadas al folklore,

⁴ Revista de Educación, 1915 (41) 3: 770.

planteándose la necesidad de modificar la tarea de los maestros en relación con la promoción de bailes, danzas, músicas y canciones populares entre otras propuestas para enseñar historia en la escuela.

Así, los docentes se convirtieron en hacedores de una gran acción simbólica, imbricando de un modo magistral acción, pensamiento y emocionalidad. Esto implicó nuevas acciones y significados en la cultura escolar, ofreciendo además nuevos marcos de expectación. La capacidad de la práctica escolar fue muy alta en su intento de alentar significados, de forjar estructuras individuales y comunitarias y de posibilitar ciertas aperturas a otras concepciones y tiempos, convirtiéndose en una poderosa práctica que no sólo señalaba una transición cultural (en tiempos de migraciones internas) sino que la efectuaba. La práctica escolar sostenía la ambigüedad entre estabilidad y cambio —ya que en ellos el tiempo se desintegraba y reintegraba procesando tradiciones pasadas y definiendo relaciones futuras— y su capacidad fue enorme para constituirse en un medio de apoyo y contención para emociones intensas así como para facilitar la coordinación entre quienes experimentaban esa transición.

En síntesis, mientras el Estado promovía la cultura nacional, los docentes inventaban su propio código cultural para metabolizarla y pautaban el ritmo de un proceso que afectó a las generaciones que pasaron por la escuela entre los años treinta y cincuenta.

En virtud de procesos asociados a las políticas públicas y a la emergencia de nuevas tendencias pedagógicas se fueron produciendo modificaciones en las prácticas docentes. En efecto, a partir de la segunda mitad del siglo XX se agregaron dos nuevos componentes: la concepción de la educación como derecho social y la tecnocracia educativa.

Desde la perspectiva de la enseñanza de la historia, la centralidad de la disciplina es persistente y, si bien es importante reconocer que se fue abriendo y ampliando con otros contenidos y prácticas muchos de sus principales ingredientes continuaron vigentes. Cuando en la cotidianeidad se aflojaron los gestos, los cuerpos, las actividades, el lenguaje, el ambiente pedagógico y las identidades (Palamidessi, 2000), llegó cierto recreo a la escuela también en lo referido a los saberes vinculados con lo nacional que las prácticas educativas de los

docentes promovieron. Sin embargo, el aflojamiento no supuso pérdida de relevancia. Para muchos maestros la principal tarea de la escuela hoy sigue siendo la educación nacional. Pareciera que los docentes perciben hoy que su ausencia significaría algo más que un trastorno: sería la catástrofe total de la escuela. Quienes habitan las escuelas, docentes y alumnos, no se encuentran al margen de los temores de la sociedad contemporánea. Desde el miedo a los desastres naturales hasta el pánico que producen los atentados terroristas que afectan indistintamente a poblaciones o grupos producen una angustia que también se trasunta en lo más trivial de la práctica escolar. Frente al miedo a la muerte, al mal, a lo inmanejable, las prácticas escolares se presentan como una táctica inadvertida que intenta dar batalla a peligros más o menos genuinos y logra reinstalar la expectativa acorralando por un tiempo a los miedos. Esto supone que ante un futuro confuso y que obsesiona, el pasado se recompone en los saberes escolares tradicionales para transmitir su energía y para engullir adversidades a las que el discurso social de los medios de comunicación intentan otorgar vida.

Es cierto, en comparación con las estipulaciones sobre saberes y prácticas escolares de comienzos del siglo XX, algo diferente se insinúa hoy, en tiempos en que la escuela compite con otras agencias culturales, como los medios de comunicación, y el respeto a la diversidad cultural se ha constituido en un valor. No resulta admisible hoy en el campo de la educación que maestros y profesores transmitan un patrón cultural homogéneo que obliga a que todos tengan idénticos hábitos de comida, idénticas costumbres familiares, idénticos gustos literarios o artísticos, idénticas formas de pensar o de hablar. Esto es, que la escuela crea necesario asegurar uniformidad para construir unidad. A pesar de reconocer estos cambios, también es evidente que no hay renuncia consciente de la vieja y sólida idea de nación. Transmitir la idea de que los niños habitan en un país privilegiado deriva de un colorido mapa que grafica un país vasto y rico que promete bienestar para todos y que se llega a entronizar en un altar. Las hazañas de los héroes, si bien ahora hablan “por celular” como modo de introducir un indicador tecnológico de los tiempos que corren, tampoco dejan de estar ausentes.

Frente al supuesto interés debilitado de los

alumnos que los docentes asocian al trastocamiento social, al deterioro de la subjetividad y de las condiciones de vida, muchos docentes intentan responder con la amplificación de viejos saberes que resulten edificantes para los niños y los jóvenes. Al interrumpirse el progreso por medio del trabajo tal como fuera concebido hace más de cien años y diluirse la identidad configurada sobre la base del ascenso social asociada a la educación, los docentes intentarían explorar la transmisión de viejos recortes de la cultura dispuestos en formatos que asocian lo nuevo con lo viejo, recreando de este modo una idea de nación que no desnaturaliza los supuestos que dieron forma a la identidad nacional y que implicaron una incorporación subordinada de ciertos grupos. Incorporación legitimada en términos culturales que tuvo efectos en la composición clasista de la sociedad —¿o es casual que la mayoría de los negros e indígenas sean hoy pobres?—. Asimismo, tuvo consecuencias en la posibilidad efectiva de estos grupos de gozar de ciertos derechos que supuestamente les cabrían por el hecho de pertenecer a la comunidad nacional o estatal.

INVENCIONES CON SENTIDO DEMOCRÁTICO

Desde antes que mediara el siglo XX muchos docentes fueron pactando cambios en la educación bajo el supuesto de que si cambiaban los vínculos hacia adentro de la escuela también cambiarían afuera. Siguiendo en muchos casos la vía que prestaba atención a “lo natural” en los niños, apelaban a la posibilidad que tenían ellos mismos en sus manos para resolver los problemas que leían en el campo educacional y social. Por tanto, diferenciándose de docentes rutinarios, proponían y ofrecían pistas para la realización de transformaciones en aulas impregnadas de pedagogía tradicional, a la vez que se reconocían con inteligencia y capacidad para discernir e introducir contenidos y modos novedosos de enseñar.

Quienes militaron por el afecto de los docentes hacia los niños procedían de diversas canteras afines muchas veces al escolanovismo: del movimiento anarquista, de la órbita católica, del campo pedagógico, del movimiento asociativo y gremial o del ámbito de la formación docente. Requerían que los docentes se dispusieran a ser comprensivos y benévolos con sus alumnos: “Seamos maestros, no

seamos vigilantes; ganemos su corazón empleando una buena dosis de paciencia y tolerancia y una más grande de amor.⁵ Propusieron a los maestros cambiar el semblante, los gestos, las expresiones, reemplazando los gritos por sonrisas: “Enseñemos con la sonrisa en los labios”⁶. Y afirmaban que el trato a los niños debía asentarse en la dulzura de los adultos:

Esta perspectiva fue recreada por las culturas docentes asociada a la cuestión del cambio en la escuela. Si la educación siempre fue una acometida cultural y siempre estuvo signada por la conquista de ciertos saberes y prácticas, se deduce que la idea de cambio la acompañó en su trayectoria. Pero, en particular, desde mediados del siglo XX, los hilos del cambio se entretejieron configurando una textura particular que combinó obsesión con incitación a la mutación en tanto muchos docentes leían crisis y letargo en la educación. La generación de ese clima de necesidad de mudanzas y transformaciones se expresó en el interrogante entre los docentes sobre qué preservar y qué modificar. Así, algunos alentaron un tipo de trabajo diferente en el aula buscando muchas veces en la didáctica un hechizo que les permitiera concretar la ilusión de expandir cuantitativamente el sistema o de exhibir cambios cualitativos. Observar los diversos itinerarios que recorrió la idea del cambio entre los docentes permite ubicarlos no sólo frente a una diversidad de rumbos posibles sino, especialmente, ante la necesidad de la democratización de los vínculos hacia adentro de la escuela y de las relaciones sociales hacia afuera, de cara a un proyecto históricamente inacabado para la educación de masas. Tal vez, también, ante logros efectivamente alcanzados pero que la lectura didáctica que realizaban honraba y enterraba casi en un solo gesto.

Prestar atención a las prácticas docentes obliga a registrar también que algo se quebró: saberes y vínculos sociales se disociaron en el interior de la escuela. Así, la experiencia educativa y el saber dejaron de tener un sentido vinculante, esto es, dejaron de atar, reunir, ligar, juntar. Y con ello, con la pérdida de la idea de lazo, se abandonó progresivamente la pretensión de transformación social a partir del saber que se ofrece.

⁵ La Obra, 1921, (1) 18: 12.

⁶ La Obra, 1921, (1) 18: 11.

La historia de la escuela se encuentra ligada a la memoria del ascenso social de diversos grupos en la Argentina, mientras que la visión decadentista tiñe la mirada histórica de los argentinos. Los docentes, en su mayoría mujeres atravesadas por ambas perspectivas al mismo tiempo, se han encontrado en el corazón del dilema que ellas plantean.

INVENCIONES LIGADAS A LA CULTURA CONTEMPORÁNEA

Cada día se torna más evidente que las prácticas educativas entran en diálogo con lo nuevo y permiten que durante el tiempo de estudio los niños y los jóvenes pongan en juego recursos intelectuales y afectivos que convierten a eso nuevo de la cultura en algo provechoso. Pensando en la vida de niños y jóvenes de hoy, que el estudio o el tiempo incluyan la lectura en pantalla o con libros, que los intercambios con profesores o con compañeros sean cara a cara o virtuales, que los juegos sean con el lápiz en la mano o con el teclado no son en sí mismos problemas. El problema es qué aportan estas actividades y cuál es su riqueza para la construcción de horizontes un poco más justos. En efecto, contar con una rica cultura propia de la era digital o no marca desiguales posibilidades en términos de ideas, sensibilidades y disposiciones. En este marco, cierta vías de la cultura centrales para escuela como la lectura y de la escritura se transforman pero no cambian su carácter privilegiado. Y es esto lo que le cabe procesar también a la enseñanza de la historia.

Durante siglos, la escritura asumió la tarea de fijar y preservar la memoria. Los textos manuscritos para guardar el saber en los monasterios medievales o los textos impresos a partir de Gutenberg en el siglo XVI y conservados en archivos, bibliotecas y centros de documentación, han tenido una estrecha relación con la memoria. Con el sentido de huella fijada, duradera o conservadora, la escritura se diferenció de la lectura, vinculada al orden de lo efímero, de lo plural y de la invención (Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). Por tanto, los textos manuscritos o impresos tuvieron un papel relevante en la sociedad como vehículo de transmisión de la memoria cristiana primero y, luego, de la memoria nacional. Los libros fueron los recintos donde se creó y recreó una y otra vez la identidad colectiva, a lo largo de los siglos, a través de palabras e imágenes. En la actualidad transitamos por una etapa de virtualización de

los espacios de memoria y digitalización de los documentos que modifican de un modo notable aquella relación entre escritura y memoria. Nuevas organizaciones como las empresas transnacionales de distribución de contenidos están compitiendo con otras instituciones como las bibliotecas, universidades y otros centros erigidos como instituciones de saber.

Esta nueva ubicación del conocimiento tiene profundas implicancias culturales y políticas. Se trata de un bien público que antes era escaso y ahora se transforma en abundante, al tiempo que se liberaliza. El mundo digital ofrece la red de conocimiento más vasta de la historia de la humanidad, además de una comunicación inmediata a casi cualquier parte del mundo. La información disponible parece desbordar al sólo teclear: Google académico. Esto trae aparejada nuevas cuestiones: dónde buscamos, cómo buscamos, cómo elegimos u ordenamos la información que encontramos en tiempos de aceleración digital. En este sentido, contar con herramientas intelectuales que forjen criterios de selección de información parece ser el mayor desafío, ya que lo que importa no es tanto la conexión sino la apropiación.

Pero también se abren otras cuestiones sobre la relación entre texto, imagen, sonido, memoria, historia e identidad: cómo cambiará la cultura a partir de la fragilidad de la memoria digital y a su vez cómo se potenciarán las identidades diversas sobre la base de las enormes posibilidades de distribución y de los bajos costos de la tecnología digital. En un país pobre se puede producir cine de gran calidad con cámaras digitales, que tienen mucha flexibilidad y son más económicas que las que trabajan con rollos de 35 mm (Fischer, H. (2005). Anne Marie Chartier y Jean Hébrard (2002) afirman que "...no siempre lo peor es seguro. A partir de la incultura de una época puede surgir la cultura de otra.". Dicen también: "...todavía no sabemos qué tipo de cultura (sin duda, plural) podrá venir." El potencial para otros vínculos entre cultura, historia, memoria e identidad están abiertos a partir de la tecnología digital. La problemática del saber y su despliegue plural tienen una historia que la precede y, por cierto, no dependen de ella. Pero la proliferación de las lógicas de la diferencia —como las llama Leonor Arfuch (2005)— puede contribuir a una ampliación cuantitativa de la democracia

encontrando en la tecnología digital a una aliada. En fin, la escuela, atravesada por lo nuevo, como comunidad de interpretación —retomando a Stanley Fisch (1998)— y como comunidad de sentimiento —retomando a Arjun Appadurai (2001)—, se puede convertir o no en una institución que habilite a partir de la enseñanza de la historia caminos múltiples y perspectivas más abiertas al diálogo entre generaciones, géneros, grupos étnicos y clases sociales.

En el corazón de la nueva alfabetización postindustrial se encuentran Internet y las tecnologías digitales. Internet constituye una gran novedad que emerge de modo explosivo y se despliega bajo la forma de una red a escala planetaria. Su topología actual da cuenta de un mundo que se presenta como caótico, con la presencia de millones de páginas. En ese vastísimo mundo, entre las computadoras, satélites, cables y hardware, por un lado, y los contenidos, por otro, media la capa del código, o sea el software que hace funcionar a Internet, la red de redes (Piscitelli, A., 2005).

Internet es, por cierto, una poderosísima máquina de comunicación. Sin embargo, como veremos, es el conjunto de las tecnologías digitales el que nos ubica en la “antesala de una gran revolución en la tecnología de la producción de textos y de sus modos de presentación”, tal como plantea Emilia Ferreiro (2001).

La preocupación por la dotación tecnológica y por la cuestión del acceso, a veces, hacen perder de vista el papel del trabajo y del consumo cultural a partir de lo digital. En este sentido, cabe advertir un doble movimiento. Por un lado, la reconversión y adaptación de las tradicionales industrias culturales creativas (libro, disco, radio) y de los medios masivos de comunicación (prensa, radio y televisión) a los nuevos soportes y mercados. Por otro, el surgimiento de algo nuevo a partir de la aplicación de las tecnologías de la información: las industrias de contenido o multimedia. Aquí sólo quiero señalar la importancia de dimensionar las transformaciones en el mundo de los artefactos, el diseño, la cultura y el consumo en la era digital.

La docencia está atravesada por el saber, por la cultura y por la responsabilidad con las jóvenes generaciones. ¿Se puede formar a un futuro profesor sin hacer carne la preocupación por la cultura? ¿Se puede formar a un profesor sin pasión

por la tarea de enseñar? ¿Se puede formar a un profesor obsesionado sólo por la planificación? ¿Se puede formar a un profesor sólo atendiendo a los obstáculos en el aprendizaje?

En la vida diaria de las escuelas se percibe la fragmentación del sistema educativo, la pérdida del sentido de la tarea pedagógica, el desencuentro entre los modelos educativos familiares y la cultura escolar, la erosión de la autoridad docente, la proliferación de miradas estigmatizadoras sobre los jóvenes, entre otros problemas. Estos desdibujamientos trazan nuevos contornos de acción para la práctica educativa y, por tanto, suponen retos inéditos para quienes asumen la formación para la transmisión de los contenidos de la cultura y de la historia.

Frente a este escenario precario e ignorado en muchos aspectos, se presenta la inquietud por la persistencia del sesgo tecnocrático o psicologicista, que opaca los problemas antes mencionados, en desmedro de un diálogo intergeneracional en el que las palabras de los adultos se presenten como sugerentes “pasadoras” de culturas e historias.

Ahora bien, corridos de lo obsesivo, lo fragmentario o lo depresivo en tanto modos de procesar la sensación de pérdida del tiempo escolar, la pregunta por los docentes apunta también a reconocer hoy ciertas creaciones invisibilizadas de su práctica diaria y su relación con la invención de lo social. Se trata de prácticas poco enfáticas o de pequeñas hibridaciones que vienen dando lugar a significativos cambios en las escuelas.

Esto nos hace saber que no hay silencio y que la quietud no es posible para saberes y prácticas docentes por más fundantes que sean. También se podría pensar que no hay caída sino pelea por la formación de algo inédito. A veces algunos se interrogan por un insondable cansancio en la educación como marca de estos tiempos. A ellos se les podría responder que la cicatriz tiene que ver con nuevos nacimientos. Creo que nos equivocamos cuando sólo vemos inmovilidad, miedo y cansancio en el ámbito escolar.

Entiendo que abriéndose paso entre las representaciones de escuela-parálisis, escuela-barranco o escuela-quebranto tan asociadas a como se viven —o según se cree, a como se detienen, caen, mueren— saberes y prácticas en la escuela, toman cuerpo diferentes y sugerentes formas renovadas en el híbrido mundo de la escuela.

El movimiento remite a nuevas marchas escolares que ayudan a superar la desigualdad cultural injusta, a nuevas direcciones que enriquecen la experiencia, a un renovado dinamismo del accionar de la enseñanza y a modos más aglutinantes y colegiados a la hora de asumir el trajín del trabajo escolar.

Este movimiento se despliega en una escalera que asciende —y no desciende— hacia nuevos modos de concebir los saberes y las prácticas en un contexto de transformaciones culturales intensas.

El ánimo del movimiento es vital —y no fatigoso— y, por eso mucho aire entra y sale. Aires que permiten a los docentes tomar, apropiarse, acreditar, recomendar y enaltecer nuevos saberes y prácticas asociadas al espacio escolar.

Lo real debe ser imaginado, y esta imaginación forma parte no solo de la historia de los docentes sino de la historia educativa y social de nuestros países.

Lejos de entender, entonces, las invenciones ligadas a lo contemporáneo como el mero resultado de una producción expansionista y espectacular, como recepción impuesta de un contenido objetivo o como sujeción a un artefacto, sugiero pensarla como una acción productora que al mismo tiempo marca, altera y confiere existencia a los productos culturales en el aula. Esto supone concebir al consumo como un conjunto de procedimientos de *apropiación*, algo así como formas singulares de habitar no simplemente “con” sino “en” los productos culturales.

Desde este lugar, la hipótesis que echo a rodar es que las andanzas de los docentes y los alumnos a partir de sus propios consumos culturales están aún por descubrir. Podría pensarse que de manera silenciosa y casi invisible comenzaron a cobrar vida diversas formas de emplear los nuevos y no tan nuevos artefactos culturales (desde la televisión hasta el e-phone) llegando de un modo u otro a estar presentes en los haceres de todos los días de la escuela.

Más que indagar cuan cultivada es la producción de la escuela, entiendo como más interesante bucear en las operaciones docentes que trabajan sobre los artefactos produciendo cambios y movimientos pequeños (o no tan pequeños) en las prácticas diarias. De Certau, quien impulsó el estudio de las prácticas como artes de hacer y no

como meros hechos de la sociedad o como productos de la cultura, sostenía que: “...lo operatorio, lo locutorio, lo trivial (que es también lo fundamental) tales son los ejes de la revolución cultural que se esboza en la base, diseminada en las innovaciones que hormiguean sobre la hierba” (de Certeau, 1974-1999: 201).

Desde aquí cabría pensar cómo los saberes y las prácticas se están moviendo entre las manos de los docentes. Y allí sugiero dos nociones, letargo y despertar, que aluden a ciertas variaciones a las que me quiero referir, siguiendo las palabras, intentando poner en discusión el supuesto presente en parte de del sentido común pedagógico sobre una hipotética inmovilidad de las prácticas docentes.

Si me permiten, quisiera aclarar que concibo el letargo como un cierto estado de reposo que puede venir acompañado de una somnolencia más o menos profunda, de una modorra relativamente prolongada e incluso de algunos movimientos flojos y torpes. En este sentido, me remito a las palabras asociadas a temores, miedos, incertezas de los docentes. El despertar, por cierto, será su contratara.

Quisiera mencionar también que entiendo al letargo y el despertar como dos opciones, entre otras, que flanquean un conjunto de alteraciones asociadas al transcurso de lo escolar. Me remito a ellas en tanto pueden ayudar a componer una imagen más sutil sobre los compases del ritmo educativo y a procurar algunas ideas que aproximen a esas temporalidades mixturadas y heterogéneas que operan en las prácticas de todos los días hacia adentro de la escuela.

Me surgen algunas cuestiones a la hora de pensar las prácticas. La primera de ellas, no tender a impregnar al tiempo educativo de nostalgias de diversa naturaleza (progresistas o conservadoras) que deshistorizan la posibilidad interrogativa al saturar el devenir con emociones presentes. La segunda, intentar no tomar por conocido solo lo que perdura y desconocer mucho de lo que emerge en la escuela. La tercera, intentar registrar las reinscripciones contantes de sentidos en función de nuevas condiciones, evitando una interpretación simplista que reduce el devenir a un determinismo casi lineal. La cuarta, hacer el esfuerzo de visibilizar prácticas disruptivas o paradójicas, propias de las disparidades del tiempo.

La sutileza o la gracia de lo que me propongo

subrayar es captar las diferencias que operan en la imagen que nos devuelve la educación hoy, en particular, en relación con el papel que juegan los adultos en la escuela.

¿Qué está en juego en este esfuerzo de discusión? Ni reponer algo de lo que se perdió, ni reconstruir algo diferente, ni sostener la necesidad de redefinir la educación por completo. Simplemente consiste en un intento de poner entre paréntesis ciertos órdenes discursivos, para ahondar en lecturas que maten las miradas, haciendo lugar a otro tipo de problemas e hipótesis sobre el mundo que se vive hacia adentro de la escuela. Miradas que, corridas de lo obsesivo o lo depresivo en tanto modos de procesar la sensación de pérdida en relación con el curriculum escolar, se acerquen a lo enigmático e impensado de prácticas generalmente vistas como insignificantes.

Y en este sentido señalo que lo interesante del debate es la mención de creaciones invisibilizadas de los docentes en su práctica diaria y de las particulares maneras de atender el propio trabajo, la producción de los alumnos y el papel de la escuela, para desde allí imaginar algo de lo que puede y es necesario cambiar en ella. Entre esas prácticas mencionaría las prácticas interactivas que despiertan. También quisiera destacar las prácticas de lectura, las de pensamiento, las de exploración, creación, ensayo, error, selección, mixtura y edición de diversos lenguajes. Creo que nos vamos acercando poco a poco de otro modo al procesamiento cultural que hace la escuela.

Haciendo lugar a la imaginación pedagógica se pueden pensar también en otros modos de autorización y de legitimación de la comunidad docente. A continuación quisiera enumerar algunos aportes que hacen a lo compartido:

- saberes, rutinas, historias, memorias, matrices, resistencias y deseos de cambio que hacen a las subjetividades en movimiento de quienes habitan hoy la escuela.
- lo cotidiano como espacio productivo e inventivo.
- la identidad docente y su mirada sobre el oficio (menos pastoral) en el marco de una comunidad más auténtica y más libre de las trampas de los discursos sobre la docencia.
- la temporalidad como anclaje para inscripciones que habilitan un imaginario sobre el presen-

te y el futuro, donde los nuevos artefactos y prácticas culturales se asocian a la posibilidad de ligar y construir lazo.

- la materialidad de los artefactos tecnológicos como mediadores del proceso y el compromiso como gesto imperativo en las mediaciones culturales.
- la diversidad como atributo enriquecedor y la conversación/comunicación como amalgama frente a la fragmentación.
- el clima de confianza asociado a otros espacios físicos, otros equipamientos y otros modos de circulación en el ambiente.
- la producción y circulación de saber vinculado a la producción y circulación de otras sensibilidades.
- La segmentación del sistema y las condiciones de trabajo como obstáculos y la posibilidad del cambio desperejo.

Destacar estos elementos resulta fundamental a la hora de habilitar otros imaginarios pedagógicos y otras comunidades educativas.

Reconocer la complejidad que supone la formación para la enseñanza de la historia deja muchas preguntas pendientes. En cierta medida esto es interesante, porque la tensión entre rutina e inquietud alienta a la construcción de un pensamiento productivo en el campo de la formación para la transmisión y recepción de la historia en las escuelas. De aquí en más agradeceré los aportes y sugerencias de ustedes y de esta comunidad de ideas y sensibilidades que se fue esbozando en estos días.

BIBLIOGRAFÍA

- APPADURAI, Arjun. **La modernidad desbordada.** Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- ARFUCH, Leonor (Comp.). **Identidades, sujetos y subjetividades.** Buenos Aires: Prometeo libros, 2005.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **Historia de la lectura.** Madrid: Taurus, 1998.
- CHARTIER, Anne Marie; HÉBRARD, Jean. **La lectura de un siglo a otro.** Barcelona: Gedisa, 2002.



FISCH, Stanley. **¿Hay algún texto en esta clase?**
En Palti, Elías Giro lingüístico e historia intelectual.
Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes,
1998.

FERREIRO, Emilia. **Pasado y presente de los verbos
leer y escribir.** Buenos Aires: Fondo de Cultura
Económica, 1999.

FISCHER, Herve. **Le déclin de l'empire
hollywoodien.** Québec: VLB éditeur, 2004.

PISCITELLI, Alejandro. **Internet, la imprenta del
siglo XXI.** Barcelona, España: Gedisa, 2005.

PALAMIDESSI, Mariano. **Curriculum y
problematizaciones:** moldes sobre lo cotidiano. En
Givrtz, Silvina (Comp.). Textos para repensar el día
a día escolar. Buenos Aires: Santillana, 2000.

